

1

Patentløsninger og Fingerspitzengefühl.

Om å veilede til PhD-graden

Ingvild Folkvord

Innhold

Innledning

Om oppstartsfase, avtaleinngåelse og valg av arbeidsformer

- Motiverende oppstart**
- Avtaler og arbeidsplan – nyttige verktøy**
- Metaperspektiv på veiledningen**
- Forpliktende samarbeid**
- Rolleforståelse**
- Faglig veiledning, ikke terapi!**
- Tidsbruk og avtaler**
- En eller flere veiledere?**
- Æres den som æres bør!**
- Huskeliste**

Om å vise vei inn i det ”faglige diskurssamfunnet”

- Fagfellesskapet – et språkfellesskap**
- Faglig nettverk – større spillerom**
- Spillerom for hvem?**
- Avhandlingsskrivere, foren dere!**
- Skrivesamarbeid og myndiggjøring.**
- Mitt – ditt – vårt? Eierskap til tanker og ideer.**
- På vei mot forskningsfronten – via biblioteket**
- Huskeliste**

Om fagskriving som dialog

- Veiledning vs. evaluering**
- Klar, ferdig ... skriv!**
- Veileder = korrekturleser?**
- Skriving er omskriving!**
- Konstruktiv og spesifikk respons**
- Lytte for å forstå mer**
- Konstruktiv og kritisk**
- Skriveblokkeringer**
- Prestasjonsangst**
- Når faglig veiledning ikke strekker til**
- Avmystifisering av sjangeren**
- Tekst, lydopptak, e-post – teknologiske hjelpemidler i veiledningen**
- Huskeliste**

Om å bli ferdig

- Avgrensningens kunst**
- Retorisk planlegging – strategisk respons i sluttfasen**
- Evaluering av sluttproduktet**
- Oppvarmingsøvelser før disputasen**
- Veien videre**
- Huskeliste**

INNLEDNING

Denne håndboka er skrevet på oppdrag fra Nasjonalt Forskningsutvalg for Historisk-Filosofiske fag (NFU-H) og henvender seg først og fremst til veiledere for PhD-stipendiater i de historisk-filosofiske fagene.

Type-it AS

Mange av problemstillingene som tas opp vil imidlertid kunne ha relevans, også for andre deler av studiet der det arbeides med veiledning knyttet til oppgaveskriving. Det er på bakgrunn av faglitteratur, egne samarbeidserfaringer og samtaler med en del stipendiater og veiledere ved min egen arbeidsplass, HF-fakultetet ved NTNU, at jeg presenterer ulike veiledningsstrategier og diskuterer hvordan disse kan brukes i forskjellige faser av forskerutdanningen.

I kapitlene som følger, forholder jeg meg til veiledning ut fra en forståelse av at mange veiledningsmetodiske problemstillinger har relevans på tvers av faggrensene. Det skal dreie seg om betydningen av å etablere tydelige rammer for avhandlingsarbeidet, om å nyttiggjøre seg de ressursene som finnes i fagfellesskapet og om å gi tilpasset og motiverende veiledning i ulike faser av skriveprosessen. Teksten går imidlertid verken inn på de store vitenskapsteoretiske problemstillingene, metoddebattene i de enkelte fagene eller fagenes ulike sjangertradisjoner. Noen av eksemplene jeg bruker er hentet fra faglitteraturen, andre fra virkelighetens verden. Når det gjelder den siste kategorien, er alle eksemplene anonymisert slik at de ikke skal peke tilbake, verken på enkelte veiledere eller på enkelte stipendiater. I stedet håper jeg at de bidrar til å løfte fram noen aktuelle problemstillinger knyttet til veiledningsarbeidet i Akademia og at teksten som helhet kan komme med noen nyttige innspill som inspirerer til videre arbeid på et viktig felt.

En eldre norsk professor sies å ha operert med en teori om at det egentlig bare fantes *to* typer kandidater: Første kategori var de som *ikke* hadde talent. Dem var det ikke nødvendig å veilede. De ville ikke bringe det til noe allikevel. Den andre kategorien bestod av dem som *hadde* talent, og som av den grunn egentlig heller ikke hadde noe behov for veiledning. Man kan forestille seg at modellen fungerte tidsbesparende for professoren selv, for veiledning tar jo som kjent tid. Så kan vi riste på hodet over kunnskapssynet og rolleforståelsen, forsikre hverandre om at de stammer fra en annen tid og er gått ut på dato. Gått ut på dato er de nok, men samtidig har denne anekdoten en slags ubehagelig aktualitet, også i dagens Akademia. Den vitner om en tenkemåte der hele ansvaret delegeres til kandidaten. Veileders rolle begrenser seg til å være den som kritisk etterprøver, han er eksperten som avkrever kandidaten de ferdighetene han selv sitter inne med.

God veiledning handler blant annet om å skape arbeidssituasjoner der ferdigheter og kunnskap kan erverves og videreutvikles. I møtet mellom yngre forskerrekutter og etablerte forskere settes det i gang omfattende læringsprosesser som de involverte vokser på. Når samarbeidet fungerer, dreier det seg om en "win-win-situasjon"; dette er noe flere veiledere framhever når de snakker om sine erfaringer. Når man så

spør hva som kjennetegner god veiledning på doktorgradsnivå, svares det ofte at solid fagkunnskap må være grunnlaget. Det er det ikke vanskelig å være enig i. Deretter følger gjerne en eller annen variasjon over at det nok ikke finnes verken fasitsvar eller patentløsninger når det gjelder "resten" av jobben. Der handler det om "Fingerspitzengefühl", skjønn, menneskekunnskap og kjemi. Dette er bare noen av de begrepene som tas i bruk når veiledningsmetodikken beskrives. Man kan få inntrykk av at "enten kan man det, eller man kan det ikke", som en stipendiat formulerte det. Han hadde heller liten tro på at man kunne lære å bli en bedre veileder. På ett vis kunne dette minne om vår professors teori om de to typene, en mistillit til at kunnskap og ferdigheter faktisk kan tilegnes. Kanskje har begge – både professoren og stipendiaten – akseptert en forestilling som har stått sterkt i Akademia, forestillingen om individuell flinkhet, forstått som den ferdig utviklede personlige egnethet.

"Det er få områder i den høyere utdanningen som er så privatiserte som forholdet mellom veileder og student," konstaterer erfarne skriveforskere, og etterlyser en åpnere faglig dialog omkring de ulike sidene ved veiledningsarbeidet. De påpeker – betraktelig mer optimistisk – at det i veiledningen ofte dreier seg om nettopp å avprivatisere og fagliggjøre problemer som oppstår underveis (Dysthe, 2000:163). Det å bygge opp, vedlikeholde og fornye kompetansen når det gjelder veiledning er i aller høyeste grad et anliggende for fagmiljøene, ikke bare hver enkelt forskers sak. Ved å sette veiledning på dagsorden kan fagmiljøene bidra til en kompetanseutvikling som kommer både forskerrekutter, studenter på lavere grad og veilederne selv til gode.

Så kan man spørre om situasjonen har endret seg på en måte som tilsier nyorientering. Har veiledningsarbeidet til doktorgraden endret karakter, eller er oppgaven og utfordringene stort sett de samme som før? "Alt går så mye fortere i våre dager," synger Odd Børretzen, og det gjelder nok også for doktorgraden. I de historisk-filosofiske fagene var det tidligere ofte slik at doktorgradsavhandlingen utgjorde selve kronen på det akademiske livsverket. Den var et resultat av utallige års arbeid i Akademia, og det var ikke uvanlig at man brukte tiår på å skrive denne avhandlingen. I dag er arbeidet med doktorgraden blitt en del av det vi til daglig betegner som forskerutdanningen, et utdanningsforløp med obligatoriske skoleringsdeler, evt. noe pliktarbeid samt avhandlingskriving. Det hele forventes gjennomført på 3-4 år, så lenge gis det vanligvis finansiering, og det er få muligheter til å få forlenget stipendiatperioden utover det. All offisiell tenkning rundt graden tilsier at dette er rammene. Det er dem både veileder og stipendiat må forholde seg til, hvis man ikke har tilgang til ekstraordinære finansieringsordninger.

Tidligere skrev mange sin doktorgrad med utgangspunkt i en fast akademisk stilling. I dag er graden en del av kvalifiseringen for eventuelt senere å kunne inneha en forskerstilling, men mange stipendiater går over i andre typer arbeid etter fullført disputas. Dagens stipendiater er jevnt over yngre enn før, men ikke bare det: "De er langt mer karrierebevisste og krevende enn tidligere," mener en av de veilederne jeg har snakket med. Det er mulig at han har rett. Og det bør disse stipendiatene nok også være, for yrkeskarrieren deres gir seg sjelden av seg selv når de har oppnådd PhD-graden. Det kan være grunn til både å reflektere over hvilke utfordringer denne stipendiattypen representerer for veiledere som selv har gjennomgått en annen faglig sosialiseringssprosess og over hvordan man kan dra veksler på de forskjellige erfaringshorisontene. Når det innenfor dagens universitet er langt flere som tar doktorgrad enn tidligere, kan det dessuten være et argument for å organisere enkelte deler av veiledningsarbeidet innenfor forskergrupper, som et supplement til den individuelle veiledningen som har vært mest vanlig innenfor de humanistiske fagene.

"Learning by doing," svarer noen, når de blir spurt om hvordan man kan lære å skrive gode fagtekster. I dette *kan* det ligge innbakt en forestilling om at man skriver seg fram til de nødvendige ferdighetene uten at de egentlig forklares og formidles. Veileders oppgave er å *reagere* på utkast, som så arbeides inn i neste tekstutkast som igjen leveres veileder som gir ny tilbakemelding. Dette kan være en fruktbar og selvstendig prosess, men det kan også være en prosess som tar lengre tid enn den som faktisk er tilgjengelig for dagens stipendiater og deres veiledere. Og er det nødvendigvis den beste måten å lære fagskriving på? "Learning *while* doing", er et noe annet bud på hva skriveopplæring i høyere utdanning kan være. Vi kan faktisk forstå det som en måte å praktisere "learning by doing" på. For med "learning while doing" menes en prosessorientert tilnærming som både inneholder en sterkere veilederintervensjon i oppstarten og en tydeliggjøring og formidling av sjangerkonvensjoner og kvalitetskriterier underveis i den påfølgende skriveprosessen. En vesentlig forskjell mellom de to arbeidsmåtene er at "learning-while-doing"-veilederens intervensjoner i skriveprosessen er mer aktive og fremadrettet (Rienecker og Jørgensen, 1999:61). I dette feltet tror jeg det ligger en del nyttige innspill, både for veiledning på lavere grad og for veiledning på den akademiske langdistansen det er å skrive doktorgradsavhandling.

Mange har opplevd det som ett av stipendiatperiodens desiderte privilegier å ha en engasjert og forpliktet veileder som leser det man skriver og diskuterer det med en. Det velfungerende veiledningsforholdet har noen kvaliteter som ikke behøver å begrenses til stipendiatperioden. Vi kan med fordel ta med oss noen av strategiene fra veiledningsarbeidet over i andre mindre formaliserte samarbeidsforhold. Det kan dreie seg om å utvikle et nytt prosjekt sammen, etter disputasen, eller om å samarbeide om et undervisningsopplegg.

Jeg er fullt klar over at det i en travel akademisk hverdag kan være en kraftanstrengelse å rydde tid til å lese og diskutere hverandres tekster og gi tilbakemelding på faglige opplegg. Samarbeid er ingen liten ambisjon i en tid da alt skal gå så mye fortere, men det blir som regel bedre tekster og mer robust kunnskap av det.

I kapittel 1 handler det om å bruke oppstartfasen for å få etablert tydelige og motiverende rammer for veiledningsarbeidet. Kapittel 2 tar for seg hvordan veileder kan bidra til å vise stipendiaten veier inn i fagfellesskapet. Her skal det både dreie seg om det å etablere nettverk rundt et avhandlingsarbeid og om hvordan man i selve teksten skriver seg inn i en fagtradisjon. Kapittel 3 har fått tittelen "Fagskriving som dialog". Det handler blant annet om betydningen av å komme godt i gang med selve skriveprosessen, og om hvordan veileder kan bidra til faglig utvikling med utgangspunkt i stipendiatens tekstutkast og samtalen rundt disse. Kapittel 4 dreier seg om den avgjørende siste etappen, hvordan man som veileder kan bidra til at stipendiaten faktisk blir ferdig, både med avhandling og disputas. Kapitlet slutter med å spørre hvilke veier som fører videre. Da dreier det seg ikke ene og alene om den nyslåtte doktorens skjebne etter fullført disputas, men like mye om å stille noen spørsmål som kan tas med inn i det videre arbeidet med PhD-veiledningen.

Jeg vil takke veiledere og stipendiater ved NTNU som har tatt seg tid til å dele veiledningserfaringer med meg. Takk også til Torlaug Løkensgard Hoel, Sissel Lie, Lena Liepe, Ingebjørg Seip, Ingvald Sivertsen, Jon Smidt, Knut Holtan Sørensen og Ingfrid Thowsen som alle har gitt meg nyttige innspill underveis i arbeidet med denne teksten, og til Joanna Rubin Dranger som har latt meg bruke illustrasjoner fra hennes "Frøken Makeløs & Karrieren" (Dranger, 2000).

OM OPPSTARTSFASE, AVTALEINNGÅELSE OG VALG AV ARBEIDSFORMER

Illustrasjon # 1 her

Motiverende oppstart

For de fleste stipendiater innebærer starten på et PhD-prosjekt en overgang fra å være student til å være midlertidig ansatt ved universitetet. Hvordan kan man som veileder bidra til at den nyansatte får en god start? Mange fagmiljøer har gode rutiner når det gjelder å ta i mot nye ansatte, informere om rutiner, plikter og rettigheter, alle disse små og store tingene som gjør det så mye lettere å finne seg til rette. Som veileder

er man ikke direkte ansvarlig for alt dette, men det kan allikevel være lurt å forsikre seg om at ting er på plass og at kandidaten har fått informasjon om hvor han skal henvende seg med sine spørsmål i denne ”innflyttingsfasen”. Hvor er pc’en som ble bestilt? For den ble vel bestilt? Hvem er fagmiljøets bibliotekkontakt? Hvem administrerer prosjektets driftsmidler og hva med lønnsmidlene? Både for administrasjonen, veilederen og stipendiatens del er det praktisk at mest mulig av denne informasjonen samles på ett sted, for eksempel i en oppstartsbrochure til nye stipendiater.

Oppstarten på prosjektet er en viktig kontaktfase. Det gjelder å få etablert et godt samarbeidsforhold, mellom veileder og stipendiat, og mellom stipendiaten og resten av fagmiljøet. Mange veiledere og stipendiater går inn i PhD-perioden med en lang samarbeidshistorie, fra hovedfag/masteroppgave, prosjektarbeid og prosessen med å utforme en prosjektsøknad. Slik vet de allerede mye om hverandres forutsetninger og arbeidsmåter. Dersom man *ikke* kjenner stipendiaten og prosjektet godt fra tidligere samarbeid, vil det være særlig viktig å bruke god tid i oppstarten til å kartlegge forutsetningene for det arbeidet som skal utføres.

Som veileder legger man til rette for at stipendiaten får presentert både seg selv og prosjektet sitt for sine nye kolleger, det er motiverende å bli møtt av et integrerende fagfellesskap! For den yngre forskeren har det stor betydning å oppleve faglig engasjement og interesse. Her bidrar man ikke bare med det man gjør i forhold til den enkelte forskerrekruert, men med hele ens virksomhet som utadvendt forsker. Når arbeidet presenteres som straff og/eller byrde, er det tilsvarende lite motiverende. En slags forbildefunksjon har man ofte som veileder, enten man liker det eller ikke. Og i de aller fleste tilfeller spiller man en langt mer sentral rolle i stipendiatens liv enn den rollen stipendiaten spiller i ens eget. Avhandlingsprosjektet er en avgrenset del av veilederens samlede arbeidsmengde, mens det for stipendiaten dreier seg om Prosjektet med stor P, den aktiviteten som det aller meste av hans arbeidsliv, og kanskje også privatliv, kretser rundt. Denne asymmetrien kan være kilde til mange misforståelser.

Mye av det som blir tatt opp videre utover i denne boka handler om å arbeide for å få samhandlingen mellom veileder og stipendiat til å fungere godt, om tydelighet, avtaler og samarbeidsstrategier. Innledningsvis har jeg allikevel lyst til å påpeke at det kanskje ikke er *alle* som kan fungere godt sammen. Veiledning handler om faglighet, men også om et samspill mellom to eller flere personer som skal samarbeide over lang tid. ”Egentlig tror jeg noe av denne veiledningsproblematikken også handler om kjemi,” sa en veileder jeg snakket med; ”at det dreier seg om en slags forståelse og aksept som ikke bare kan argumenteres eller forhandles fram. Hvis denne basisen er der, kan mye fungere, hvis den ikke er der,

kan man kanskje ikke alltid gjøre så mye med det.” Det å henvise til kjemien i forholdet kan selvfølgelig være en bortforklaring av at man som veileder har kommet til kort i et samarbeidsforhold. Jeg tror allikevel hun peker på noe viktig, nemlig at veiledningsforholdet også handler om en personlig match. Noen veiledere har en særlig kompetanse når det gjelder å kunne matche veldig forskjellige forskerrekutter, andre fungerer best i forhold til enkelte typer, andre igjen er avhengige av at stipendiatene tilpasser seg dem. Dette skal på ingen måte være noen hvilepute for ikke å gjøre det man kan og litt til for å få samarbeidet til å fungere, men en påminner om at det kan være viktig å se ting litt an i en tidlig arbeidsfase. Kan vi få ting til å fungere sammen? Dersom det finnes flere mulige veiledere og ingen legger for mye prestisje i saken, *behøver* det ikke å være et problem at det foretas et veilederskifte i en tidlig arbeidsfase.

Avtaler og arbeidsplaner – nyttige verktøy

Retningslinjene for PhD-graden varierer fra lærested til lærested, men alle er enige om at stipendiaten må ha minst én faglig veileder. Formelt sett oppnevnes veilederen av universitetet, men i praksis må veilederforholdet være avklart for at en stipendsøknad skal behandles, enten man søker Forskningsrådet eller det enkelte universitetet om midler. Når prosjektet så har fått finansiering, fyller stipendiaten i samarbeid med veileder(e) ut en avtale. Sammen med blant annet prosjektbeskrivelse, framdriftsplan og beskrivelse av planlagte utenlandsopphold inngår denne kontrakten i kandidatens søknad om opptak ved lærestedets PhD-program. Som veileder kan man velge å betrakte både denne avtaleinngåelsen og den årlige rapporteringen om prosjektets framdrift som proformasaker, eller til og med som symptom på den tiltagende byråkratiseringen av universitetene. Eller man kan velge å bruke dette rammeverket til å få drøftet viktige premisser for det arbeidet som skal gjøres.

Med utgangspunkt i erfaringer ved australske universiteter argumenterer Zuber-Skerritt m. fl. for det siste. De anbefaler å legge ned en del arbeid nettopp i arbeidsplanen, for på denne måten å bidra til å dele opp avhandlingsarbeidet i håndterlige deler. Arbeidsplanen er uvurderlig som et verktøy ”for inspiring confidence in the beginner,” hevder de og skisserer en arbeidsprosess der man så langt det er mulig, konkretiserer de enkelte arbeidsskrittene (Zuber-Skerritt m.fl., 1994:111). Hva skal til for å løse de oppgavene som ligger i prosjektet? Trenger stipendiaten å tilegne seg ytterligere språkferdigheter? Har han behov for å skaffe seg andre dataverktøy og opplæring på disse? Må det søkes om ytterligere midler til utenlandsopphold, arkivarbeid eller seminardeltakelse? Hvilke kursopplegg vil være interessante og relevante, og når i forløpet skal stipendiaten følge disse? Er oppgavens problemstilling klar nok og realistisk i forhold til tidsrammen og stipendiatens forutsetninger eller bør den avgrenses? Trenger vedkommende

skolering på sentrale metodologiske eller teoretiske felt for å kunne løse den aktuelle oppgaven? Dersom man allerede i denne fasen ser at det på viktige områder trengs kompetanse en selv ikke sitter inne med, kan man bidra til å finne ut hvem som her best kan tre støttende inn. Jeg skal komme tilbake til flerveilederskap og andre typer nettverksbygging etter hvert.

Så kan man spørre seg om det er nødvendig å legge ned mer arbeid i slik planlegging når alle disse tingene allerede er beskrevet i stipendsøknaden? En stipendsøknad er ikke nødvendigvis det samme som en realistisk arbeidsplan for et avhandlingsprosjekt. Søren Kjørup spissformulerer problemstillingen når han slår fast at det ”med den konkurrence der er i dag [...] stort set [er] umulig at få stipendium til ph-d.-prosjekter som det er mulig at gjennomføre inden for stipendieperioden” (Kjørup, 2005:5). Desto større grunn til å arbeide med å få det hele til å bli et gjennomførbart prosjekt.

Både i oppstartfasen og senere i veiledningsarbeidet er det for mange veiledere en stor utfordring å balansere forholdet mellom det å komme med styrende innspill og det å la stipendiaten styre arbeidsprosessen selv. Strukturerende og motiverende åpningsinitiativ som det å sette av tid til arbeidet med arbeidsplanen kan utmerket godt kombineres med det å være en lydhør veileder som søker etter den enkelte stipendiatens særegne muligheter. Hvilke erfaringer, holdninger og ambisjoner er det som motiverer ham eller henne for å sette i gang med det aktuelle forskningsarbeidet? Dette er viktig viten å ta med seg inn i det langvarige samarbeidsforholdet som en stipendiatperiode er.

Metaperspektiv på veiledningen

Så kan man innvende at en slik tidlig arbeidsplan med sikkerhet vil måtte revideres underveis. Det må den *helt* sikkert, men det er ikke nødvendigvis slik at det forringer dens nytteverdi. Det bekreftes av stipendiater jeg har snakket med. Flere av dem kommer gjentatte ganger tilbake til veileders ”tydelighet” i startfasen som helt vesentlig for egen framdrift. Tydelighet kan dreie seg om å gå inn i en kartlegging av ulike arbeidsoppgaver, slik jeg har vært inne på ovenfor. Men det kan også handle om en slags kartlegging av forhold som berører arbeidsformer og samarbeidsklima. Oppstarten og avtalearbeidet er en god anledning til å drøfte forventninger, erfaringer, hvilke faser et avhandlingsforløp vanligvis inneholder, hvilke rammer man ønsker å sette for de første veiledningsmøtene, hvor ofte man vil ta sikte på å treffes og hvem som skal ta initiativ til neste møte. Slik kan man bidra til å unngå misforståelser og få etablert trygghet i samarbeidet.

Innenfor utdanningsforskningen framhever man ofte betydningen av at man innenfor veiledningen etablerer et metaperspektiv på det pågående samarbeidet (Dysthe, 2000: 174f). I sin undersøkelse av hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo definerer pedagogene Lauvås og Handal metakommunikasjon i veiledning ganske romslig, som enhver kommunikasjon i veiledningssamtaler om "den veiledningsstrategien som en eller begge parter bruker eller tenker seg brukt", om "relasjonen mellom student og veileder" og om "den måten student og veileder snakker sammen på" (Lauvås og Handal, 1998: 196f). Det kan dreie seg om å drøfte praktiske rutiner eller om å ta opp mer komplekse faglige og relasjonelle forhold. Denne sistnevnte undersøkelsen viser at få veiledere hadde for vane å tematisere veiledningen, og at studentene vegret seg for å gjøre det. Kanskje er situasjonen ikke så veldig annerledes på PhD-nivå?

For flere av stipendiatene jeg har snakket med, virket det som om noe av gevinsten ved slike initiativ lå i det at veileder tydelig signaliserte en slags forhandlingsberedskap, at de i fellesskap kunne diskutere arbeidsformer, justere kursen og ta opp problemer som måtte oppstå underveis. Dette kan høres ut som selvfølgeligheter, forhold man ordner opp i underveis, enkelt og greit. Trenger man noen "metakommunikasjon" for å håndtere hverdagslige avtaler og samhandling? Så helt enkelt og greit er det nok ofte ikke. Også stipendiater befinner seg i en slags studentrolle i forhold til veileder. Relasjonen er asymmetrisk, preget av statusforskjellen dem i mellom. I denne konstellasjonen kan det lett oppstå samarbeidsproblemer som bunner i en opplevelse av at det er vanskelig å ta opp tilsynelatende enkle forhold. Stipendiatens følelse av avhengighet i forhold til én veileder forsterkes ofte av at fagmiljøene er små og fagfeltene svært spesialiserte. Dersom samarbeidet med denne ene utvalgte veilederen skulle fungere dårlig, kan det være vanskelig å finne en annen fagperson som veileder på det aktuelle feltet. Mange opplever derfor at det å ta initiativ for å endre arbeidsform eller foreslå kursjusteringer er alt annet enn enkelt, men her kan trykket lettes hvis veileder arbeider aktivt for å få konstruktiv tilbakemelding på hvordan ting fungerer. Dersom man allerede i startfasen har vist at både arbeidsmåtene og samarbeidsforholdet mellom veileder og stipendiat er noe som kan tematiseres underveis, er det større sannsynlighet for at man i fellesskap kan få ting til å fungere. Slik kan man unngå å havne i de aller vanskeligste og mest fastlåste situasjonene. Ofte dreier det seg om å klargjøre hvilke forventninger man har til hverandre. Kanskje er noen av kandidatens forventninger til veileder uforenlige med veileders rolleforståelse, eller omvendt.

Forpliktende samarbeid

Veileder og stipendiat har inngått et gjensidig forpliktende samarbeidsforhold. Veiledningsavtalene varierer noe fra lærested til lærested, men overalt forplikter de veileder til å bistå stipendiaten med jevn faglig veiledning, råd om formulering og avgrensning av tema og problemstilling, hjelp til orientering i faglitteratur og datagrunnlag og til å føre kandidaten inn i relevante vitenskapelige miljøer. Likeledes har stipendiaten ansvar for å gjøre sin del av jobben, for å møte opp til avtaler, utføre det planlagte forskningsarbeidet, rapportere om framdrift og ta opp eventuelle problemer underveis.

Som veileder er man på en særlig måte forpliktet til å være seg bevisst den autoritetsposisjonen veilederrollen gir i forhold til stipendiaten og unngå situasjoner som fører til at profesjonaliteten i arbeidsforholdet forstyrres. Overgangene fra en konstruktiv samarbeidsrelasjon til en nedbrytende maktrelasjon kan være glidende. Konfliktpotensialet kan ligge i det faglige arbeidet, i relasjonen mellom stipendiat og veileder eller i deres forhold til andre fagpersoner, eller i en blanding av alt dette. I ettertid kan det være vanskelig å lokalisere når og hvor en konflikt egentlig startet, men noen konfliktområder er tydelig markert: Alle de akademiske varselslampene blinker hvis det utvikler seg et seksuelt forhold mellom stipendiat og veileder. Dette tas opp, både i de enkelte lærestedenes forskningsetiske retningslinjer for PhD-utdanningen og i en bredere sammenheng i "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora" (Oslo, 1999). Her diskuteres også aktuelle problemstillinger knyttet til personvern, ulike samfunnsinteresser og til det å bruke andres forskningsresultater i eget arbeid, det siste vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.

Selv om veileder har et særlig ansvar, har veileder og stipendiat et *felles* ansvar for å løse de konflikter som måtte oppstå underveis. Dersom problemer ikke kan løses av de to alene, kan en tredje person involveres som en slags megler. Kanskje vil det være ønskelig at stipendiaten får en annen veileder. Hvem denne tredjepersonen skal være, vil variere fra lærested til lærested, kanskje også fra situasjon til situasjon. Det kan dreie seg om instituttleder, forskningskoordinator, dekan eller prodekan. For at man skal kunne ta initiativ til slike samtaler, må lærestedet ha en prosedyre for slikt og sørge for å informere både veiledere og stipendiater om denne. Både for de involverte og for det bredere fagmiljøet vil det være viktig at man begrenser eventuelle konflikter og behandler informasjon av fortrolig art med diskresjon.

Rolleforståelse

Veilederrollen er sammensatt. I en australsk undersøkelse skilles det mellom tre hovedtyper av veiledningspraksis; den oppgaveorienterte, den personorienterte og den som er rettet inn mot

profesjonalisering, dvs. opptatt av å føre studenten inn i fagkulturen (Burns, Lamm og Lewis, 1995:30–32). Jeg vil tro at mange veiledningsforhold nettopp er preget av at de tre aspektene går over i hverandre, og at det er en ganske vanlig del av prosessen. Svært ofte handler det *både* om den konkrete oppgaven, om personlig utvikling og om profesjonalisering, og kommunikasjonen omkring disse foregår på mange nivåer som man ikke alltid er seg like bevisst. Man skal helst både kunne gi gode råd om prosedyrer, metode og andre faglige forhold der man har en ekspertrolle i forhold til en mindre erfaren kollega, og kunne gå inn i en dialog der man er mer tilbakeholden med rådene, slik at stipendiaten selv kommer på banen og utvikler sitt eget prosjekt.

Ofte er det påfallende hvordan hvert enkelt veiledningsforløp krever at man evner å veilede på ulike måter, gå inn i *ulike* roller. Etter hvert som arbeidet skrider fram og nye situasjoner oppstår, vil rollene forandre seg. Mange har for eksempel en klar forståelse av at det i en tidlig arbeidsfase dreier seg om å vektlegge *prosessveiledningen*, mens *produktveiledningen* blir viktigere etter hvert (Lauvås og Handal, 1998:264). Dette er ting jeg vil komme tilbake i kapitlene som følger. Bevissthet og tydelighet omkring de ulike rollene man som veileder og stipendiat går inn i, kan forhindre mange misforståelser underveis.

Det er store individuelle forskjeller, både blant veiledere og stipendiater, på hvordan man velger å involvere seg i faglige samarbeidsforhold. For noen er det for eksempel en selvfølgelig sak å kunne invitere den man veileder til middag hjemme hos seg selv, andre legger vekt på å holde jobb og privatliv atskilt. Her handler det om å finne ut hva som fungerer best for en selv, samtidig som man er seg bevisst at samarbeidet skal fungere for begge to, både for veileder og den som blir veiledet. Veiledningsforholdet er en del av et større faglig fellesskap der det ikke utelukkende dreier seg om stipendiatens avhandling som sådan, men også om en akademisk sosialiseringssprosess, om å bli en del av et bredere fagmiljø. For stipendiaten vil det derfor være viktig at avhandlingsarbeidet åpner dører inn i fagfellesskapet, og man kan forestille seg at en svært tett og eksklusiv relasjon mellom stipendiat og veileder kan gi mye, men at den også kan gå på bekostning av det å få etablert et bredere nettverk i fagmiljøet.

Faglig veiledning, ikke terapi!

*Illustrasjon # 2 her

Illustrasjon # 3 her*

Når veiledningspraksis diskuteres, betones det fra tid til annen en grenseoppgang i forhold til noe som oppfattes som "for privat". Studenter kan ha forventninger om at veilederen ikke bare skal være fagperson,

men også "venn, kjæreste, terapeut, altmuligmenneske som de kan komme til med alle sine problemer enten det nå gjelder familie, ekteskap, sykdom eller økonomi," hevder språkforsker Even Hovdhaugen, en bestilling som nok vil være i overkant av det de fleste vil ønske å innlate seg på (Hovdhaugen, 1993:11). "Vi skal da ikke drive med terapi," sa en av veilederne jeg snakket med. For ham var det viktig, men ikke alltid like enkelt å sortere hvilke problemer som hørte hjemme i det faglige veiledningsforholdet, og hvilke som ikke hørte hjemme der.

Som veileder kan man bli vitne til at livet konkurrerer med forskningen og gjør krav på store deler av stipendiatens energi slik at det blir lite igjen til faglig fordypning. Verken syke barn, dødsfall i familien eller samlivsbrudd er særlig fremmede for framdriften i et PhD-prosjekt. Selv om ikke alle kriser er forskningsrelaterte i sin opprinnelse, har de konsekvenser, også for forskningen. For veiledningsforholdet er det viktig at man finner en profesjonell måte å forholde seg til slike situasjoner på, graden av involvering vil være avhengig av hva slags relasjon man har. "Det er ikke noe alternativ å se bort fra at den jeg veileder har et liv ved siden av", sier en veileder som har erfart hvordan livet kan "invadere" forskningsprosessen og forpurre framdriftsplanene. En av hans kjøreregler var å ta seg tid til å lytte til problemene dersom stipendiaten ønsket det. Ofte kan det i seg selv allerede være en stor hjelp. For ham var det imidlertid vesentlig å sørge for at det faglige alltid på ett eller annet vis også var oppe som en del av samtalen. Det var dette de skulle samarbeide om, og det fikk aldri forsvinne helt ut av syne.

Dersom belastende livssituasjoner går på helsa løs, er en stipendiatstilling et arbeidsforhold med vanlige sykepengerrettigheter, man har status som arbeidstaker, ikke som student. I faser med lite konsentrert tid til faglig fordypning kan det allikevel være mulig å få utført mer rutinepregede oppgaver. Hvis man til tross for avbrudd og stress klarer å opprettholde en slags kontinuitet i arbeidet, kan det hjelpe betraktelig, både på selvfølelsen og i forhold til framdriftsplanen. Som veileder kan det være vanskelig å avgjøre hvordan en skal forholde seg dersom avhandlingsskrivingen stopper helt opp og man har inntrykk av at blokkeringen er uttrykk for et personlig, og ikke primært et faglig problem. Bør man ta dette opp med kandidaten? Ønsker man å antyde at den man veileder vil kunne ha nytte av annen profesjonell hjelp? For noen vil dette allerede være å overskride en grense, å bevege seg over i det private.

Det er allikevel ikke alltid slik at det som oppfattes som personlige problemer nødvendigvis er så personlig. En tidligere stipendiat forteller for eksempel hvordan hun i samtale med veileder dristet seg til å fortelle hvorfor hun ikke hadde meldt seg på en viktig faglig konferanse. Erfaringen av ikke å ha mestret den sosiale settingen på et lignende arrangement ble for henne en høy stressfaktor, og hun følte at hun ville ha

lite igjen for å delta. Problemet kunne relativt enkelt avdramatiseres av en veileder som visste å se den akademiske diskursen og det sosiale spillet i Akademia i et bredere perspektiv. I utgangspunktet var det kanskje ikke så rart at man som fersk i faggruppen følte seg ganske fortapt i slike sammenhenger. Både fagsjargongen og de sosiale kodene i det aktuelle fagmiljøet var dessuten til tider svært innforståtte, noe som faktisk kunne være et problem for kommunikasjonen med kolleger fra andre fagfelt. Denne historien hadde en "happy end": Kandidaten dro på konferanse og hadde utbytte av å delta, selv om hun verken traff prinsen eller fikk Nobel-prisen. I vår sammenheng er dette et godt eksempel på at enkelte tilsynelatende *personlige* problemer kan normaliseres, ja kanskje også fagliggjøres, uten at veileder behøver å nærme seg terapeutrollen.

Tidsbruk og avtaler

Tidsplaner for arbeidet som skal gjøres, er nødvendige. Første bud er imidlertid at de må være realistiske. Ingenting er mer deprimerende enn urealistiske tidsplaner; man ligger tre etter skjema før man har startet. Som veileder må man dessuten være åpen for å drøfte nødvendige endringer i slike planer. Noen ganger oppstår det uforutsette eller mer planlagte avbrudd underveis, det kan dreie seg om sykdom, fødsel eller omsorgsarbeid, eller rett og slett om det at ting tar lengre tid enn planlagt. Kanskje framtvinger forsinkelser underveis at tid som var planlagt til annen aktivitet omdisponeres. Dersom det er pliktarbeid knyttet til stipendiatstillingen, er det viktig å legge til rette for at dette i så stor grad som mulig tilpasses den samlede arbeidsplanen, både når det gjelder tidspunkt og innhold. Veilederen kan dessuten signalisere helt tydelig at hun også står til disposisjon for å diskutere andre arbeidsoppgaver som måtte dukke opp underveis i stipendiatperioden. Er stipendiaten for eksempel tjent med å ta på seg de ledige vikartimene ved instituttet, eller vil dette føre til at avhandlingsarbeidet blir stykket opp midt i en produktiv fase? Hvor viktig er det å få skrevet artikler underveis som ligger litt på siden av avhandlingens problemstillinger? Konkurrerer disse med hovedprosjektet, som jo er å få avhandlingen ferdig innenfor de gitte tidsrammene? Det samme kan gjelde i forhold til ulike typer verv ved arbeidsstedet. Mange læresteder har en praksis som går ut på at noen verv godskrives med et visst tillegg i tid ved slutten av perioden, det samme gjelder sykemeldinger utover en viss varighet. Det er viktig å sørge for at stipendiatene gjøres oppmerksomme på slike ordninger.

Et annet aspekt ved tidsplanen for PhD-arbeidet er at det allerede i oppstartsfasen vil være viktig å forsøke å koordinere forskningsaktiviteten til veileder(e) og stipendiat. Det gjelder i fellesskap å finne ut hvordan veiledningsarbeidet best kan ivaretas dersom veileder eller stipendiat skal oppholde seg ved andre læresteder i lengre perioder av ganger. Videre er det viktig å ha klare avtaler om neste veiledning. Denne

klarheten *kan* bestå i at man ikke forlater et veiledningsmøte uten å ha gjort en avtale om neste treff. Mange liker best å ha en slik avtale, og opplever at den fungerer som en slags mini-deadline, en skriveetappe man kan strekke seg i forhold til. En stipendiat kunne imidlertid fortelle hvordan han virkelig måtte stå på for å overbevise sin veileder om at han var best tjent med selv å ta kontakt når neste utkast var ferdig. Han skrev jevnt og trutt og ville ikke ha noen forhåndsavtale om dato for neste veiledning hengende over seg. Veileder hadde sin etablerte veiledningsmetodikk og forutsatte at slike avtaler var helt vesentlige som motivasjonsfaktor. Men etter hvert tok også hun det til etterretning at det faktisk ikke var noen tjenlig ordening for akkurat denne stipendiaten. Historien er en påminner om at det som fungerer for den ene, ikke nødvendigvis er den beste løsningen for alle og enhver. Uansett hvor fast eller løst man har spikret neste møte, vil det være av betydning for framdriften i prosjektet at man ved endt veiledningssamtale har en felles overenskomst om hva som er neste arbeidsskritt, hva stipendiat og veileder skal ta seg av til neste møte.

Jeg var innledningsvis inne på at dagens stipendiater må forholde seg til en relativt stram tidsramme, og heller ikke veilederne har ubegrenset tid. I den sammenheng kan det være viktig at også veileder informerer stipendiaten om sine tidsbegrensninger. Det kan dreie seg om å sette tidsfrister slik at man får de tekstutkastene som skal leses i rimelig tid før neste veiledning, eller om å informere stipendiaten om at man ikke kan respondere et ubegrenset antall ganger på forskjellige utkast til ett og samme kapittel.

En eller flere veiledere?

Dagens PhD-kandidater har ofte flere veiledere. Dette har flere årsaker, én av dem er den tiltagende spesialiseringen av vitenskapssamfunnet. Man veileder sammen for å kunne dekke en større bredde av et komplekst felt. Flerveilederskap er også blitt vanligere etter hvert som forskningen har utviklet seg til å bli mer tverrfaglig. I dag får mange stipendiater dessuten midler innenfor større prosjekter som involverer flere forskerrekutter og seniorforskere. Ofte blir veiledningsarbeidet delt på flere, og man har innenfor det enkelte prosjektsamarbeidet allerede flere fagpersoner som arbeider med beslektede problemstillinger.

Når veiledere samarbeider om å veilede en stipendiat, vil det både i startfasen og etter hvert som prosjektet utvikler seg være viktig å etablere en slags klarhet om hvilken rolle hver av dem skal ha. Hvem har til syvende og sist hovedansvaret for prosjektet? Veilederne arbeider ikke nødvendigvis ved samme lærested, men er begge involvert i kandidatens prosjekt. Godt samarbeid og gode informasjonsrutiner dem i mellom vil kunne skape økt faglig engasjement i prosjektet og gi flere perspektiver på arbeidet.

Noen veiledere gjennomfører felles veiledningsøkter hele veien og forteller om åpenbare gevinster ved denne formen, selv om den kan være svært tidkrevende. Andre deler det opp, har ansvar for ulike felt eller møtes en sjelden gang til fellesveiledning. Fra stipendiatene får man høre historier om at flerveilederskap kan oppleves som berikende, men også som svært utfordrende. Det siste er ikke minst tilfellet når veiledningen konfronterer et prosjekt i oppstartfasen med tilbakemeldinger som peker i vidt forskjellige retninger. Da kan en felles veiledningsøkt fungere klargjørende.

I situasjoner der flere veiledere er involvert og kommer med ulike perspektiver på prosjektet ligger det et stort potensial som kan brukes til å tydeliggjøre noen av de interessante spenningsfeltene innenfor fagtradisjonen: Veileder X kommer med dette rådet, fordi han tilskriver *disse* faktorene et større forklaringspotensial, mens veileder Y har et annet teoretisk utgangspunkt. Ulike vurderinger kan på denne måten bidra til økt forståelse. Dette kan igjen høres ut som selvfølgeligheter, men i praksis er det en stor utfordring å formidle hvilke implikasjoner som ligger i divergerende fagsyn. Det handler om å la forskjellene bli produktive, om å åpne feltet, framfor å engasjere seg i forpostfektninger som bare konfronterer den mindre erfarne forskeren med et valg om å stole på den ene eller den andre.

Dersom man som veileder legger opp til fellesveiledninger sammen med flere forskere, innebærer dette et ansvar. Flere har gjort seg sine erfaringer med hvor raskt en konstruktiv tilbakemeldingsrunde kan skifte karakter og bli til en profileringsarena der den faglige utvekslingen ikke lenger kommer stipendiaten og prosjektet til gode. En stipendiat forteller om veiledningssamtaler som ofte utviklet seg til hissig disputer mellom veilederne. I slike sammenhenger kan det være å nyttig å minne om noen av den prosessorienterte skrivepedagogikkens grunnprinsipper for respons på uferdige tekster. En av de viktige kjørereglene er at responsen bør være konstruktiv og tilpasset det stadiet i skriveprosessen der skriveren befinner seg (Hoel, 1992:77). Det dreier seg om å kunne gi tilbakemeldinger som bidrar til å videreutvikle det aktuelle prosjektet. Kanskje er noen av diskusjonene kollegene i mellom både interessante og viktige, men best egnet for et annet forum enn det aktuelle veiledningsmøtet.

I andre tilfeller fungerer samarbeidet mellom flere veiledere strålende. Et veilederpar var både gode kolleger og venner og hadde en jevn utveksling om prosjektet. Hos dem oppstod det imidlertid et helt annet problem, nemlig at stipendiaten til stadighet fikk den enes kritiske synspunkter formidlet som halvkvedede viser gjennom den andre. For ham ble det vanskelig å skulle forholde seg til fragmenter og omtrentlige referater fra samtaler de to veilederne hadde hatt seg i mellom. Igjen dreier det seg om hvordan de faglige

diskusjonene skal komme prosjektet til gode; det er viktig at synspunktene formidles direkte til stipendiaten, at de ikke når vedkommende via omveier.

Æres den som æres bør!

Som regel er intensjonen med flerveilederskap et reelt samarbeid, men det er ikke alltid det går etter planen. Kanskje blir den ene en slags "hvilede veileder" som ikke egentlig er involvert i arbeidet med prosjektet. Tyngdepunktet i veiledningen kan bli forskjøvet underveis slik at en fagperson som var tenkt å skulle ha en mer perifer rolle, blir helt sentral uten at dette manifesterer seg i noen avtale. Acker og Feuerverger nevner et interessant eksempel der stipendiaten stadig konsulterte en ansatt som ikke hadde status som veileder, ba henne lese og kommentere før hun la ting fram for veilederen. På spørsmål om dette ikke var ting hun burde ta opp med ham, svarte vedkommende: "Well ... I wanted to make sure it was good before I went to him" (Acker og Feuerverger, 1996:9). Her kan man lure på hvilken funksjon denne fagpersonen hadde. Var hun en slags biveileder eller bare en raus og velvillig kollega? Det er viktig at slike støttefunksjoner ikke tildekkes, men at det hersker åpenhet om hvilke samarbeidspartnere som faktisk er involvert i prosjektet.

I noen tilfeller gjør én veileder hele jobben, mens den andre først og fremst står på papiret for å imøtekomme institusjonelle krav om at kandidaten skal ha veileder ved det instituttet han jobber ved. Også dette kan føre til gnisninger dersom arbeidet ikke godskrives den som faktisk har utført det. Vi snakker her om arbeidsforhold som krediteres både i form av incentivmidler, forskningstid og ikke i minst heder og ære. Det er meritterende å veilede PhD-kandidater, det er også derfor viktig at veileder og stipendiat spiller med åpne kort slik at det ikke oppstår uklarhet omkring det faktiske veilederansvaret. Dersom man har inntrykk av at samarbeidet mellom flere veiledere ikke fungerer tilfredsstillende, kan det være ønskelig å endre på veiledningsavtalen underveis. Dette er forhold som i første omgang bør tas opp med kandidaten selv og med medveileder. Hvis forholdene er kompliserte, kan det også her være nyttig og nødvendig å rådføre seg med en som ikke er part i saken, for eksempel instituttleder eller forskningskoordinator.

Huskeliste

- Sjekke at arbeidsplass er i orden og at stipendiaten vet hvor han skal henvende seg med ulike forespørsler (IT-tjeneste, driftsmidler, lønnsmidler, bibliotek-tjeneste).
- Sørge for at stipendiaten og prosjektet blir presentert for resten av fagmiljøet.
- Komme raskt i gang med arbeidet knyttet til arbeidsavtale, opptak på PhD-programmet osv.
- Bruke arbeidsplanen som et verktøy for å få delt opp arbeidet i håndterlige enheter.
- Revidere arbeidsplanen underveis i prosessen.
- Hvordan kan man som fagperson inspirere i startfasen?
- Etablere trygge og tydelige samarbeidsformer.
- Invitere kandidaten til å diskutere samarbeidsformer underveis.
- Informere kandidaten om prosedyre for skifte av veileder.
- Løse problemer ved å ta dem opp med den det gjelder.
- Ta initiativ til flerveilederskap dersom man ser at dette vil gagne kandidatens arbeid.
- Sørge for at de faglige diskusjonene kommer prosjektet til gode, gi konkret og tilpasset respons.

OM Å VISE VEI INN I DET ”FAGLIGE DISKURSSAMFUNNET”

Fagfelleskapet – et språkfelleskap

*Illustrasjon # 4 her

Illustrasjon # 5 her*

Det er gjerne det konkrete arbeidet med stipendiatens tekstutkast som blir betraktet som selve veiledningsoppgaven. Men for at stipendiaten skal kunne bli en aktiv deltager i fagmiljøet, er det av uvurderlig betydning at veileder og det øvrige fagfelleskapet ikke forstår sine oppgaver som begrenset til dette ene, til det å gi tilbakemelding på tekst. Det å veilede er også knyttet til å vise vei inn i fagfelleskapet på en rekke andre måter. Den amerikanske forskeren Kenneth A. Bruffee legger vekt på hvordan fagfelleskapet utgjør et språkfelleskap. Deltagernes evne til å beherske fagets diskursform avgjør om man er med eller ikke: "Speaking that language fluently defines membership in the community. Not

speaking it fluently marks a nonmember" (Bruffee, 1999:153). Kanskje er denne språklige sosialiseringen en undervurdert del av hele utdanningsforløpet? Hvordan lærer man å snakke og skrive flytende filosofisk, sosiologisk eller historisk, for ikke å si tverrfaglig? Hvordan kan veileder og fagmiljøet forøvrig legge til rette for å styrke slike sosialiseringsprosesser i løpet av PhD-forløpet?

Fortroligheten med fagdiskursen opparbeides over tid. Man lærer av å lytte til andres faglige bidrag, av å lese, diskutere og selv legge fram ting til debatt. Og man lærer av å spørre, det siste er det faktisk viktig å framheve innenfor en akademisk kultur som ofte kan få noen og enhver til å simulere viten og mestring, framfor å stille reelle spørsmål basert på et ønske om å forstå mer. For at stipendiaten innenfor den tilmålte tiden skal kunne bli et aktivt medlem av fagfellesskapet, vil det være av avgjørende betydning at veileder og andre fagkolleger er villige til å fungere som døråpnere, ja, for PhD-veilederen har også en slags mentorrolle. Som senior og med lengre fartstid i faget har man et ansvar for å invitere stipendiatene med inn i relevante faglige sammenhenger. Slik vil de lettere kunne bli kjent med kolleger og mer fortrolig med fellesskapet, tradisjonene og diskursformene i faget. Det kan dreie seg om konferanser, arbeidsgrupper, tverrfaglig samarbeid eller noe så enkelt og hverdagslig som lunsjsamtaler med fagkolleger ved eget lærested. Det har vært lite snakk om graden Cand.Tinol i forbindelse med omleggingen av gradssystemet, men det er fremdeles slik at viktige faglige innspill kan komme nettopp på kantina.

Som stipendiat trenger man å bli eksponert for fagdiskursene, og man trenger å utvikle sin egen faglige vurderingsevne. Dette er modningsprosesser, prosesser som tar tid. Og igjen er det viktig å ta høyde for mangfoldet, for det finnes så mange forskjellige måter å tilegne seg faglig kompetanse på, og PhD-stipendiater er minst like ulike som andre forskere. Noen er svært utadvendte og har stor kapasitet til å forholde seg til et utall forskjellige fagdiskusjoner. Andre vil ha større behov for å konsolidere seg og begrense innspillene utenfra. Noen gjør seg større nytte av muntlige diskursformer, mens andre framfor alt henter inspirasjon i arbeidet med faglitteraturen. Heller ikke slike variabler er konstante, det kan dreie seg om faser i en forskningsprosess. For meg har det vært slående å oppleve forskjellen på det å arbeide ved et aktivt og integrerende forskningssenter og det å være ansatt på et institutt som hadde få faglige fellesarenaer. Først i ettertid ble jeg klar over hvor mye jeg hadde lært ved forskningssenteret, gjennom det enkle faktum at jeg som hovedfagsstudent der ble regnet med som kollega og tatt med på det meste av senterets faglige aktivitet. Mange av tekstene som ble lest og prosjektene som ble diskutert lå på siden av mitt eget fagfelt, men arbeidet ga allikevel perspektiv og bidro til en faglig sosialisering som jeg tror det vil være langt vanskeligere å oppnå i miljøer der veiledning og fagutvikling betraktes som del av den enkelte forskers "privatpraksis".

Delamont m.fl. oppfordrer PhD-veiledere til å jobbe aktivt for å legge til rette for gode og utviklende faglige samtaler. Når det kommer en interessant gjesteforeleser, nøyer man seg ikke med å oppfordre stipendiatene til å bli med. Det gjelder å skape et faglig klima der det spørres, diskuteres, der man evaluerer inntrykk i fellesskap, diskuterer hva som var interessant, relevant for den enkelte, hva som var metodisk problematisk osv. Dersom veileder selv ikke har anledning til å gå på den aktuelle forelesningen, kan han oppfordre stipendiatene til å gå, og be dem gi ham en slags oppdatering i etterkant, både om forelesningen og om den påfølgende diskusjonen (Delamont m.fl., 1999:103–105). For noen vil dette sikkert høres ut som overdreven og kunstig tilrettelegging. Er ikke stipendiatene voksne mennesker som kan ta ansvar for sin egen læring? Veiledningslitteraturen inneholder utallige eksempler på slike grep, ting man kan gjøre for å få arbeidet til å fungere bedre. Man kan ergre seg grønn over dem; bedrevitende oppskriftsbøker som tror de kan gi en fasit på noe så komplekst som veiledning. En annen mulighet er å betrakte en del av disse ”oppskriftene” som nyttige forklaringer av ting man ofte allerede kan og faktisk også ofte gjør. I gode samspillsituasjoner har vi mye på repertoaret, som en slags taus kunnskap. Det dreier seg om ting vi ganske selvfølgelig gjør når vi befinner oss i relasjoner der vi føler oss vel. Fordelen ved å få noen av disse ferdighetene presentert som grep, som teknikker, er at det kan gjøre det lettere å ta dem i bruk, også i situasjoner der samarbeidet ikke fungerer knirkefritt, der samspillet ikke går av seg selv.

Faglig nettverk – større spillerom

Både Forskningsråd, forskerskoler og de enkelte lærestedene har hatt tradisjon for å arrangere oppstartskurs for nye stipendiater og deres veiledere. Dersom man som veileder griper denne og andre sjanser til å møte stipendiatene i større fora, kan det bidra til å gi veiledningsforholdet et utvidet spillerom. Blant de stipendiatene jeg har snakket med, ble det jevnt over framhevet som svært nyttig å kunne delta på denne typen kurs. Kursene styrker ofte stipendiatnettverket utover det enkelte lærestedet, man møter personer og prosjekter man ellers ikke ville ha blitt kjent med i en tidlig fase av stipendiatperioden. Det flere av stipendiatene dessuten framhever, er den positive effekten det har for relasjonen veileder – stipendiat at man også møtes i større faglige sammenhenger. En stipendiat påpeker hvordan slike møtesteder også gjorde at han i større grad kunne se veileder som én representant for faget på linje med flere. Slik jeg forstår hans utsagn, vitner det om et behov for større fagsammenhenger der diskusjon kan finne sted. Det peker dessuten mot noen av problemene knyttet til det lukkede rommet som kan oppstå når veiledning i for stor grad blir et ”to-somt” foretagende. I en analyse av ulike hovedfagsstudier ved NTNU beskriver sosiologen Hendrik Storstein Spilker hvordan mangelen på et bredere faglig nettverk rundt veiledningen kan bidra til at «veilederen under arbeidet [blir] den viktigste, ja kanskje den eneste egentlige agenten for

Type-it AS

faget, garantien for 'faglighet'» (Spilker, 1998: 94). Det er lett å forestille seg at det under slike forhold kan utvikle seg sterke avhengighetsforhold og at den som veiledes utvikler en lite robust faglig identitet.

Veiledningen av forskerrekrutter har ofte blitt betraktet som den enkelte forskers sak, mindre som et felles anliggende, men det er mye å hente i et utvidet samarbeid, både for stipendiater og seniorforskere. Som jeg var inne på innledningsvis, er det viktig å holde fagmiljøet informert, bidra til at potensielle interesserte blir klar over at nettopp dette prosjektet eksisterer og hvilke problemstillinger det arbeides med. Her dreier det seg ikke bare om å nå spesialister som arbeider på samme felt, viktige innspill kan komme fra helt uventet hold. Det kan dreie seg om en samtale i korridoren, en kollega som tipser en om en interessant artikkel eller en konferanse som planlegges. Men selve forutsetningen for at denne kollegaen eller andre skal kunne ha en formening om hva som kunne være av interesse for stipendiaten, er altså at han vet noe om hva vedkommende arbeider med. Her står de miljøene sterkere som har en god dialog kollegene i mellom og etablerte faglige møtesteder der man holder hverandre jevnlig orientert om pågående prosjekter.

Nettverk er viktig, også når utenlandsopphold skal planlegges som en del av stipendiatperioden.

Internasjonalisering er et honnørord i forskningsstrategiske sammenhenger, men det krever godt forarbeid.

De stipendiatene jeg har snakket med, var stort sett fornøyde med sine opphold ved utenlandske læresteder. "Men ikke for enhver pris," presiserer én av dem, og flere betoner at et vellykket opphold forutsetter at det er *noe* og *noen* å reise til. Det å reise til et utenlandsk lærested er ikke noe mål i seg selv. Det koster mye, både tid, forskningsmidler og psykisk energi. Hva kandidaten får igjen for oppholdet, er blant annet avhengig av det felles forarbeidet som gjøres. Uten etablerte kontakter ved det aktuelle lærestedet kan stipendiaten bli gående på utsiden av fagmiljøet og ha lite nytte av oppholdet. Dersom det gjøres avtaler på forhånd, gjerne om fagfora der kandidaten kan legge fram sitt prosjekt, vil det gi vedkommende helt andre muligheter til å komme i kontakt med kolleger på stedet. Internasjonalisering av forskerutdanningen kan også skje gjennom deltakelse i internasjonalt forskersamarbeid, opphold ved internasjonale sommerskoler eller forskerkurs og regelmessig deltakelse på internasjonale konferanser og seminarer.

Spillerom for hvem?

Noen veiledningsforhold er enklere, mer uproblematisk enn andre. Det er alltid noen det er lettere å kommunisere med, relasjoner der man føler at man virkelig kan være en faglig ressursperson. Dette er som regel relasjoner begge parter vokser på, men samtidig kan man som veileder være oppmerksom på at de

ofte er basert på likhet og gjenkjennelse. Også i veiledningsarbeidet er det viktig å arbeide med å opprettholde den faglige og sosiale åpenheten og den integrerende kraften i forhold til det og dem som *ikke* glir like lett inn. Det kan dreie seg om å kunne forholde seg til teoretiske innspill som stiller spørsmålstegn ved vedtatte sannheter i fagmiljøet, altså om forskjeller knyttet til faglige tenkemåter og skoleretninger. De etablerte normene i fagfellesskapet kan også bli utfordret av kulturelle forskjeller knyttet til kjønn, religion eller seksualitet. Hvordan håndterer man som veileder slike utfordringer? Er det lettere å innlemme kandidater av samme kjønn som en selv i en utvidet veiledningsrelasjon? Får dette negative konsekvenser? Fører noen typer aktiviteter til at stipendiater med fremmedkulturell bakgrunn, ikke integreres? Et hytteopphold som forutsetter skiferdigheter og preges av badstu-entusiasme og stort alkoholinntak kan for eksempel fungere som et strålende faglig-sosialt tiltak i enkelte forskergrupper, men ikke nødvendigvis i alle.

Preges fagmiljøet av samarbeidsformer og rutiner som slår uheldig ut i forhold til enkelte stipendiater? Det kan se ut som om det var tilfellet for en stipendiat med to små barn. Hun opplevde flere ganger å ikke bli spurt når veileder planla en krevende og spennende faglig aktivitet som fant sted utenbys. Da hun spurte, viste det seg at veilederen hadde gått ut fra at hun som småbarnsmor ikke hadde anledning til å være borte hjemmefra så lenge. For henne var det viktig å bli spurt, på linje med andre, så kunne hun selv si i fra om det var mulig å delta eller ikke. Det er i det hele tatt en dårlig idé å innta en formynderrolle der man antar og avgjør hva som er best for den stipendiaten man veileder uten å ha diskutert det med vedkommende. Man risikerer å ta avgjørelser basert på en feilaktig forforståelse av situasjon og person. I dette tilfellet dreide det seg om en forskjellsbehandling som det gikk an å ta opp, og veileder var i stand til å justere sin praksis.

Avhandlingsskrivere – foren dere!

Som veileder kan man oppfordre stipendiatene til å etablere egne skrivegrupper der de legger fram tekstutkast for hverandre underveis i avhandlingsprosessen. Også dette er en type nettverkbygging som ofte styrker og motiverer det faglige arbeidet med avhandlingen. I mange tilfeller har slike grupper fungert som et supplement til annen veiledning. Skrivegruppene får gjerne en viktig sosial funksjon for deltagerne, de utgjør en arena der man har anledning til å diskutere sitt eget prosjekt sammen med andre i samme arbeidssituasjon. Skriveforskere framhever den kvalitetsfremmende effekten av slike feed-back-grupper på ulike nivåer i studiet. Mange tror at slike grupper bare fungerer dersom prosjektene er en del av samme fagfelt, men det er faktisk ikke alltid nødvendig å arbeide på overlappende felt for å kunne være gode og konstruktive lesere for hverandre. I skrivegruppene nyttiggjør man seg det faktum at det ofte er lettere å

oppdage hva som bør gjøres med tekster man har litt avstand til, de man ikke selv er viklet inn i som forfatter. Ofte ser man strukturelle ting nettopp i tekster der man ikke umiddelbart kan kaste seg inn i en faglig diskusjon av alle argumentene som legges fram. Det å møtes med andre stipendiater og lese deres "underveis-tekster" kan også gjøre det lettere å våge å legge fram sin egen tekst, for dette er en barriere for mange. Selv om de har skrevet gode tekster før, er det første gang de skal skrive avhandling. Som et siste moment på min liste over gode argumenter for å danne skrivegrupper, vil jeg nevne at det å ha flere lesere underveis i prosessen dessuten kan være et viktig puff for å få avhandlingskriveren til å forholde seg mer leserorientert til sin egen tekst.

For å få en skrivegruppe til å fungere best mulig er det blant annet viktig å finne en passelig størrelse på gruppen, avhengig av hvilket formål man har med den. Man trenger ikke en stor gruppe dersom det overordnede målet er slags korrekturlesning på nesten ferdige tekster, kanskje er det nok å være to-tre personer. I en tidlig idéutviklingsfase kan det være nyttig å være litt flere. Når skrivepedagogene gir råd om hvordan man kan samarbeide i skrivegrupper, legger de blant annet vekt på at responsen på uferdige tekster skal være velforbereid, kommentere de mulighetene som ligger i teksten, at tilbakemeldingene skal være konkrete og spesifikke og at man skal stille spørsmål til den aktuelle teksten. Strategier for respons på tekstutkast er for øvrig noe vi skal komme nærmere inn på i neste kapittel. Som i annet veiledningsarbeid beveger responsarbeidet i skrivegrupper seg ofte fra den støttende tilbakemeldingen i en usikker skrivefase til den mer utfordrende og kritiske responsen når prosjektet har fått tydeligere konturer. Skrivegruppene krever god organisering, slik at arbeidsøktene ikke blir uforholdsmessig tidkrevende i forhold til hva man får igjen for det. For veiledere som har lite erfaring med slike arbeidsformer, finnes det faglitteratur som gir gode og velprøvde råd om arbeidsmåter i skrivegrupper. Dette er tips man gjerne kan formidle videre til de man veileder (se for eksempel Rienecker, 1996, og Dysthe m.fl., 2000).

Skrivesamarbeid og myndiggjøring

Samarbeid kan være så mangt, det kan også dreie seg om å forfatte tekster sammen. "Fagskriving kan best læres gjennom det at man *faktisk skriver* sammen," argumenterte en av veilederne jeg snakket med. Han hadde selv gjort gode erfaringer med å skrive og publisere artikler sammen med de stipendiatene han veiledet. I dag er det fullt mulig å disputere på artikkelsamlinger som består av samforfattede artikler. Reglementet krever at stipendiatens bidrag til de publiserte artiklene skal utgjøre selvstendige bidrag som kan identifiseres og at det redegjøres for dette i forordet.

Samfattede publikasjoner er langt mer vanlig innenfor de naturvitenskaplige fagene enn i humaniora. De utfordrer det tradisjonelle synet på forfatterskap, forestillingen om at det bak hver tekst står én enkelt tekstprodusent, noe som kan reise mange typer problemstillinger: Hvem er det som har skrevet hva? Hvordan kan man vite om kandidaten faktisk har tenkt dette selv? Hvordan skal man forholde seg til samfatterskap når faglig kompetanse skal vurderes og kandidater rangeres i forhold til hverandre? Dette er store fagpolitiske diskusjoner som ikke skal drøftes videre her. Når det gjelder veiledningsarbeidet på PhD-nivå er samfatterskap interessant som én av flere arbeidsmåter der det dreier seg om å skrive sammen.

For det kan dreie seg om samfatterskap, men også om at man skriver hver sine tekster, og at man i arbeidet med disse møtes, diskuterer og gir respons på hverandres utkast. Dersom slike typer samarbeid fungerer på tvers av akademisk status, slik at også mindre erfarne forskere kommenterer på seniorforskeres utkast og omvendt, kan prosessen bidra til en myndiggjøring av den mindre erfarne forskeren. I tillegg til at man selv får tilbakemeldinger fra mer erfarne forskere, styrker det ens egen faglige identitet å oppleve at en kan komme med verdifulle innspill som bringer den andres tekst videre. Det kan gi en opplevelse av å være med "på ordentlig". Generell ros er én ting, det å bli nevnt i et forord eller en fotnote fordi man har kommet med faglige innspill er faktisk noe helt annet: "Det er i det du føler deg verdsatt som faglig samtalepartner, at ting kan begynne å skje," sier en stipendiat, og det velfungerende skrivesamarbeidet åpner for noen veldig konkrete og styrkende former for verdsetting. Jeg var inne på hvordan noen av de samme effektene også kan oppnås i skrivegrupper der stipendiater samles og legger fram tekstutkast og gir hverandre respons underveis. Forskjellen på slike feedback-grupper og de samarbeidssituasjonene jeg har beskrevet ovenfor, er at de sistnevnte involverer både stipendiater og mer erfarne forskere. De kan dermed ha en sterkere integrerende funksjon for forskerrekutter som på denne måten tas med i de "voksnes" selskap. En annen interessant og faktisk ikke ubetydelig effekt av begge disse samarbeidsformene er dessuten at stipendiaten erfarer at også andre, ja til og med mer etablerte forskere som har skrevet flere bøker, *skriver* tekstene sine, de kommer altså ikke fra oven! Samarbeid kan bidra til en avmystifisering av fagskrivingen. De åpner for at man kan lære av hvordan de andre gjør det, ikke bare av det ferdige resultatet.

Innvendingene i forhold til slike arbeidsmåter er ofte de samme som i forhold til samfatterskap. Utvikler det seg ikke sterke avhengighetsforhold, uklare relasjoner, som en følge av de tette båndene som skapes? Vet man hvem som har gjort hva? Bli det rett og slett for krevende å bruke så mye tid på andres uferdige tekster? Har man i det hele tatt tid til å samarbeide med andre, vil det ikke gå på bekostning av

egen faglig utvikling? Veilederen jeg siterte innledningsvis, han som oppfordret til samforfatterskap, mente at store deler av problematiseringen av avhengighet som den store faren, slik han ofte fikk den presentert, best kan forstås som en del av ideologien innenfor den humanistiske enklaven, en del av dens dyrkning av det han kaller "gjerne sosiale kvaliteter". Kanskje har han et poeng når han hevder at vi har altfor lett for å dyrke forestillingen om den ensomme og geniale forskeren, mens lagspilleren tradisjonelt har hatt lavere status i Akademia. Hvor robust blir den kunnskapen som skapes i enerom? Selv om man til syvende og sist skriver den aktuelle fagteksten alene, behøver man ikke å "tenke i isolat", som litteraturviter og forfatter Sissel Lie treffende formulerer det (Lie, 2000:108). Samtidig er det ingen grunn til å stikke under en stol at skrivesamarbeid kan bli svært krevende, avhengig av personlig match og hvordan arbeidet blir organisert og gjennomført. Når det gjelder samforfatterskap, finnes det grovt sett to modeller for hvordan man organiserer arbeidet; tandemmodellen og stafettmodellen. Den første innebærer et løpende samarbeid med mye diskusjoner der de involverte skriver mer eller mindre samtidig. Stafettmodellen legger opp til en veksling, man skriver etter tur og lar selve teksten være diskusjonsforum (Sørensen, 2002:28).

Mitt – ditt – vårt? Eierskap til tanker og ideer

Samarbeid forutsetter tydelighet, og selv i de beste kollegiale relasjoner kan man komme opp i problemsituasjoner som har med grensene mellom mitt og ditt å gjøre. Slik retningslinjene for doktorgradsveiledning foreligger ved lærestedene, tematiserer de veileders ansvar for å formidle de forskningsetiske grunnregler som gjelder for faget. Et viktig aspekt er at veileder må innhente stipendiatens tillatelse for å kunne anvende stipendiatens forskningsresultater i egne publikasjoner. Når slik tillatelse er gitt, må også veileder følge den skikk og bruk som gjelder for kildehenvisninger og kreditering av andres bidrag. Prinsippet er klart og innlysende, men hvor oppstår problemene i praksis? Det kan være vanskelig å avgjøre eiendomsretten til tanker og ideer. Det er gjort egne undersøkelser av hvordan forskere siterer og refererer til hverandre innenfor ulike fagfelt. Noen mener å kunne avdekke kjønnede prosesser, at kvinner blir mindre kreditert for sine forskningsbidrag enn det som er tilfelle med deres mannlige kolleger (Delamont m.fl., 1997: 63). Slike prosesser er ofte ubevisste, men kan belyses i veiledningssamtaler eller i et seminar der fagskriving og forskningsetiske problemstillinger tas opp i en større bredde.

Idéhistorikeren Espen Schaanning konstaterer med et skjevt blikk på skrivepraksisen innenfor sitt eget fagfelt hvordan "fotnoter, referanser og litteraturlister [kan] fungere som gjensidige hilsningskort. De er som takk for sist. De utveksles som gaver. A refererer til B, B blir smigret av dette og refererer i en seinere artikkel til A. Dermed oppstår en kjærkommen samhörighet" (Schaanning, 1996:98). Vi kan holde oss

innenfor Schaannings billedbruk, for hva med hilsningskortene som aldri blir sendt, de glemte, forlagte eller de som aldri ble skrevet, men kanskje burde ha vært skrevet? Hvem skylder hvem en hilsen? Ofte kan innspill fra andre, det være seg fra litteratur eller samtaler, ha blitt en så innarbeidet del av ens eget perspektiv at en glemmer hvor de kom fra. Og er det alltid så sikkert at en virkelig vet hvor de kom fra? Ett eksempel kan være når veileder på bakgrunn av egen forskning gir stipendiaten innspill som vedkommende arbeider produktivt videre med. Ved en senere anledning får stipendiaten inntrykk av at hans forskning har gått inn i veileders påfølgende artikkel som omhandler et lignende materiale, men undres over at han selv ikke blir nevnt. Slike situasjoner kan fungere som prøvesteiner for forholdet. Har man virkelig greid å etablere en åpen relasjon der problemer kan tas opp underveis?

Dersom kandidaten er i stand til å spørre veileder om det aktuelle forholdet, kan saken antagelig oppklares. Det kan dreie seg om en misforståelse, at kandidaten ikke overskuer feltet i tilstrekkelig grad til å vite at dette er innsikter det arbeides med på flere hold. Det er med andre ord ikke han som har funnet opp dette kruttet. Kanskje burde veileder faktisk ha nevnt kandidatens arbeid i sin artikkel, heller en gang for mye enn en gang for lite, er vel en grei kjøreregel i slike situasjoner. Problemet kan også være omvendt, at det er kandidaten som ikke refererer til veileders faglige arbeider, selv om disse brukes i egen forskning. Dersom slike ting ikke kan snakkes om, belaster de forholdet og kan fort bli store saker. Blir det hele for vanskelig å håndtere, kan det også her være nyttig å be en tredjeperson hjelpe til med å ordne opp i flokene, slik jeg har vært inne på tidligere.

På vei mot forskningsfronten – via biblioteket

Det er en viktig veilederoppgave å hjelpe stipendiaten med å orientere seg i relevant faglitteratur. Når man veileder på sin egen faglige "hjemmebane", er ekspert på det fagfeltet stipendiaten arbeider med, kjenner man faglitteraturen og kan vise vei inn i den, gi tips og drive kritikk på de fleste nivåer. Noe annerledes er det når man har sagt ja til å veilede på felt som er mer perifere i forhold til ens eget kompetanseområde. I det siste tilfellet er veileder begrenset til å være en variant av "den gode leseren". Hovdhaugen beskriver denne veiledertypen som "en metodisk velskolert person som kan gi hjelp til framstillingsform, avhandlingens oppbygning, argumentasjonsstruktur og sørge for at alle krav til vitenskapelig forfatterskap og metode etterleves" (Hovdhaugen, 1993:4). Dette forholdet mellom "eksperten" og "den gode leseren" reiser også noen viktige forskningsstrategiske spørsmål som peker utover det enkelte veiledningsforhold. Hvilke typer veiledning ønsker fagmiljøet å legge opp til? Hvor sterke føringer ønsker man å legge, for eksempel på utlysningstekster og på problemformuleringene på studentenes prosjekter? Hvilke

fordeler/ulempene ligger det i å styrke kompetansen på enkelte prioriterte felt, framfor å spre seg utover på et bredere felt? Skal det i det hele tatt finnes individuelt initierte PhD-prosjekter, eller bør fagutviklingen skje innenfor rammene av større prosjekter?

Når man som veileder, uansett hjemme- eller bortebane, gir stipendiaten råd om faglitteratur, er det viktig å kvalifisere disse rådene: "Denne boka gir en god oversikt over *det feltet*", "Denne har gode litteraturhenvisninger for videre søk når det gjelder denne tematikken" eller "I hans artikkel vil du finne et interessant, men kontroversielt perspektiv på *disse spørsmålene*". Ved å relatere litteraturhenvisningene til det konkrete avhandlingsarbeidet bidrar man til å minimere risikoen for faglitterære drukningskatastrofer, at stipendiaten fortaper seg i en for bred og uspesifisert leseprosess og dermed mister sitt eget prosjekt av syne. Når man ser at stipendiaten trenger å lese seg opp på et mer generelt plan, er dette noe som må formidles, men også slike tilbakemeldinger kan gjøres så presise og konkrete som mulig.

"Stand der Forschung" kaller man på tysk den delen av et vitenskapelig arbeid som tradisjonelt skulle gi en oversikt over hva som tidligere har blitt gjort på feltet og på den måten etablere et ståsted for ens eget bidrag til en mer eller mindre omfattende forskningstradisjon. Her har vi med en helt konkret del av avhandlingen å gjøre der forskeren går i dialog med det jeg i kapitteloverskriften har kalt det "faglige diskurssamfunnet". Uansett om det dreier seg om et eget kapittel av avhandlingen eller om dialogen med fagtradisjonen er organisert på andre måter, dreier det seg her om å plassere det egne arbeidet innenfor en tradisjonssammenheng. Nettopp fordi man i dag har tilgang til så store mengder informasjon, så omfattende arkiver, vil det være en særlig viktig del av veiledningsarbeidet å bidra til at stipendiaten utvikler arbeidsmåter og skrivestrategier som muliggjør en problemorientert omgang med forskningslitteraturen.

Det er tre hovedfarer som truer når stipendiaten skriver "literature review"; den delen av avhandlingen der de behandler forskningslitteraturen på eget felt, hevder Delamont m.fl. i sin håndbok for PhD-veiledere (Delamont m.fl., 1997:59). Første fare er "leaving things out", å utelate ting, at man ikke lever opp til kravet om at avhandlingen kan dokumentere oversikt over og forståelse av relevant forskning på feltet. Her blir fallhøyden særlig høy dersom man pretender full oversikt og argumenterer sterkt for betydningen av at noen *endelig* sørger for å ta seg av et totalt forsømt og oversett faglig problem. Når så mye er sagt, er det fristende å føye til at en ambisjon om den fulle og hele oversikten også kan bli en hemske: Man kan i verste fall bruke store deler av en stipendiatperiode på å holde seg generelt orientert på for mange fronter, med det resultat at man knapt rekker å utvikle det som var tenkt å skulle bli et selvstendig bidrag til

forskningsfeltet. Her handler det med andre ord om å kunne bruke de tilgjengelige arkivene i utviklingen av en problemstilling uten å fortape seg i dem.

Fare nummer to når det gjelder behandlingen av de andres meritter, er at man kan risikere å ikke være oppdatert, "being out of date". Her dreier det seg blant annet om at man ikke kan gjøre unna forskningslitteraturen i en tidlig fase og deretter skrive sitt eget. Man må fortsette å lese, både for å få med seg nye forskningsbidrag, men også fordi noe man leste tidlig i prosjektarbeidet, vil kunne ha fått en annen relevans etter hvert som ens egne problemstillinger har utviklet seg.

Det tredje og siste fareaspektet som nevnes hos Delamont m.fl. er at PhD-avhandlingens behandling av forskningslitteraturen på feltet lett blir ufokusert og kjedelig. For å unngå en fortung opphoping av stoff, er det viktig å gi veiledende innspill om hvordan man kan organisere dialogen med tidligere forskning, framheve funn som er særlig relevante i forhold til avhandlingens problemstillinger og ikke minst er det viktig at man som veileder bidrar til at stipendiaten skoles til en kritisk omgang med faglitteraturen, slik at behandlingen av annen forskning ikke får preg av å være en ufokusert og uforholdsmessig omfangsrik rapportering. Kanskje finnes det innenfor fagfeltet noen interessante eksempler på nye måter å håndtere dette problemet på?

Med disse rådene har vi allerede beveget oss langt inn i selve fagskrivingen. Problemstillingene knyttet til hvordan man skriver seg inn i en dialog med fagtradisjonen er nært knyttet til sjangerproblematikken, noe jeg skal komme nærmere inn på i kapittel 4. Selv om det er mulig å gi en del generelle råd, har de ulike fagene forskjellige tradisjoner for hvordan man etablerer sitt eget arbeid innenfor et bredere fagfelt. Veiledningen vil derfor være avhengig av fagtradisjonene og av hvordan man velger å forholde seg til dem. Men uansett fagfelt vil jeg til slutt i denne delen minne om biblioteket og deres fagansvarlige som viktige samarbeidspartnere for PhD-veilederen. Hvor finner de interessante diskusjonene sted? Hvilke fagmiljøer, tidsskrifter, diskusjonsfora vil det være viktig å orientere seg i forhold til? Hvordan holde seg oppdatert om relevant forskning på ulike felt? Når man veileder midt i et felt man selv har forsket mye på, er saken stort sett grei, man fungerer som kjentmann i et landskap man selv er fortrolig med. Slik er det imidlertid ikke alltid, og Zuber-Skerritt m.fl. peker på at mange veiledere også kan føle seg usikre på grunn av den raske teknologiske utviklingen som jo har utvidet mulighetene for hvordan vi kan søke etter forskningslitteratur og annet relevant materiale betraktelig. Deres råd er at man også her kan ta skrittet ut av tosomheten, til en "three way partnership"; et samarbeid mellom veileder, student og bibliotekar (Zuber-Skerritt m.fl., 1994:145). Det er også mulig å foreta en ytterligere utvidelse av arbeidsgruppen, hvis det i fagmiljøet finnes

flere veiledere og stipendiater som har nytte av felles arbeidsøkter sammen med bibliotekaren. I det hele tatt kan man når det ikke bare dreier seg om spesifikk prosjektveiledning, men like mye om opplæring i allment forskningshåndverk, vurdere om ikke fellesveiledning, seminarer eller minikurs kan være egnede arbeidsformer.

Huskeliste

- Vurdere hvilke fagmiljøer og enkeltpersoner som vil kunne være av særlig interesse for stipendiaten. Bidra til å etablere kontakt med disse.
- Sørgje for å holde fagkolleger informert om de prosjektene man veileder.
- Undersøke om det finnes relevante oppstartkurs for stipendiater og veiledere og om stipendiaten man veileder har anledning til å delta på slike kurs sammen med veileder.
- Bidra til planleggingen av eventuelle utenlandsopphold slik at stipendiaten har gode muligheter til å komme inn i relevante fagmiljøer.
- Legge til rette slik at stipendiaten integreres i faglige og sosiale sammenhenger ved og utenfor lærestedet og fungere som døråpner for stipendiater.
- Være oppmerksom på at faglige og sosiale aktiviteter også kan virke ekskluderende i forhold til enkeltpersoner.
- Oppfordre studentene til å danne skrivegrupper der de leser hverandres tekster og gir tilbakemelding på utkastene.
- Samarbeide med biblioteket om veiledning når det gjelder litteratursøk.
- Veilede målrettet og problemorientert i forhold til forskningslitteraturen på feltet.
- Vurdere hvilke arbeidsområder som egner seg for individuell veiledning og hvor det er tjenlig med fellesveiledning, seminarer eller minikurs.

OM FAGSKRIVING SOM DIALOG

Veiledning vs. evaluering

*Illustrasjon # 6 her

Illustrasjon # 7 her

Før vi går nærmere inn på samtalen knyttet til stipendiatens tekstutkast, vil jeg litt polemisk la den danske forskeren Christian Kock etablere en helt grunnleggende distinksjon. Kock hevder at hele utdanningssystemet preges av en vrangforestilling om at evaluering er det samme som å lære noen noe. Det å *evaluere* studenter og stipendiater tekstutkast er imidlertid ikke tilstrekkelig for at de skal kunne lære seg den komplekse ferdighet det er å skrive godt, påpeker han, og sammenligner en slik framgangsmåte

med det å tilby kjøreskoleelever 25 kjøreprøver, men ingen kjøretimer: "Bagved ligger den myte at man lærer en ferdighet ved at blive *afkrævet* den" (Kock, 1999: 200).

Kocks tilspissede utsagn kan fungere som en nyttig påminner, for heller ikke på PhD-nivå er veiledning primært å betrakte som et evalueringsarbeid. Det dreier seg om et faglig utviklingsarbeid som skal munne ut i en PhD-avhandling. Dersom evalueringsaspektet blir for dominerende gjennom *hele* arbeidsprosessen, kan hver veiledningssamtale lett oppleves som en liten eksamen, noe som har en tendens til å blokkere en mer utforskende faglig samtale. Dette betyr ikke at man som veileder ikke også skal evaluere. Utfordringen ligger imidlertid i at stipendiatens arbeid gradvis skal *bli* til en god avhandling, hvordan kan man som veileder bidra til dette?

Klar, ferdig ... skriv!

Dersom man skal lytte til etterpåkloke stipendiater, er det en av veileders viktigste oppgaver å få stipendiaten i gang med skrivingen raskt. "Ikke utsett det å begynne å skrive," sier de jeg har snakket med, nærmest unisont, og i denne oppfordringen er de faktisk helt på linje med skrivepedagogene. Det kan oppgis mange grunner til å utsette skrivingen: Man "skal bare" lese to nye fagbøker først, flikke litt på disposisjonen eller gjøre ferdig kurset i vitenskapsteori. Ingen av disse aktivitetene behøver strengt tatt å utelukke skriving. Tekst- og idéutvikling tar tid, og skrivingen er viktig for å komme ordentlig i gang med tankearbeidet.

Skrivepedagogene framhever at det er mest produktivt å "pendle mellom funksjonene". Med dette mener de en arbeidsprosess der man veksler mellom ulike aktiviteter, mellom å lese, skrive, gjøre intervju, samle inn data, reflektere over dem i skrift, gjøre observasjoner, diskutere med kolleger, lese nye tekster og skrive foreløpige analyser av dem. Den kontinuerlige skrivingen løftes fram som en viktig strategi for å klare å ta stilling til det man arbeider med, relatere det til egne problemstillinger, finne sin egen stemme, for ikke å drukne i en passiv resepsjon av alt det som allerede har blitt gjort på fagfeltet. Og selv om PhD-stipendiatene har arbeidet selvstendig med master- og hovedoppgaver, kan det også på dette stadiet være viktig å bli minnet om at arbeidet med faglitteratur og empirisk materiale blir langt mer effektivt dersom man ikke nøyer seg med å fotokopiere og ta notater i stikkordsform, men skriver hele setninger og resonnementer rundt det man er i ferd med å undersøke. Slik kan skrivingen, og arbeidet med det skrevne bli en produktiv måte å gå i dialog med seg selv og andre på, noe Kock beskriver på følgende måte: "Ved at få sine tanker nedfældet uden for sig selv får skribenten mulighed for et dialogisk forhold til dem – et

forhold der bl.a. innebærer at man ser både tankernes iboende problemer og deres potensiell. Tanker der kun kører monologisk inde i skribentens hoved, har langt sværere ved at utvikle sig" (Kock, 1999:217). Når vi her snakker om fagskriving som dialog, handler det altså ikke bare om fagskrivingen som en dialog med veileder og andre lesere, men også om å skrive for å kunne etablere et dialogisk forhold til egen tenkning.

Som veileder kan en bruke skriveingen og de jevnlig samtale rundt stipendiatens tekstutkast som en metodikk for å komme raskt i gang med arbeidet og for å kunne delta i en dynamisk utvikling av ideer og problemstillinger. Ofte konfronterer den skrevne teksten både skriver og veileder med forhold som er langt mer komplekse og sammensatte enn det man hadde forestilt seg. Man kan ha ført samtaler om et tema i ukevis og ha hatt opplevelsen av at ting var rimelig avklart, for så virkelig å oppdage *at* og forhåpentligvis også *hvor* skoen trykker først når det samme problemfeltet skal beskrives, når tanke skal bli tekst. Her handler det ikke om at man skal skrive *eller* snakke, men om å legge til rette for en tankeutvikling som tydeliggjør de problemfeltene arbeidet skal behandle.

I en tidlig idéutviklingsfase av en PhD-prosjekt vil det ofte fungere godt dersom intervallene mellom veiledningssamtalene ikke blir for lange. Det er ikke alltid man bør "kjøpe" stipendiatens utsettelsesargumenter uten videre, kanskje bør man som veileder heller dytte litt på, avtale hyppige møter. Mange veiledere legger vekt på at terskelen for hvor "ferdigtenkt" noe skal være før man sender det fra seg, ikke bør legges for høyt i oppstartfasen. Dette kan være viktig, både for å åpne for reelle faglige samtaler og for å forhindre forsinkelser i form av skriveblokkering, noe jeg skal komme nærmere inn på om litt.

Et gjennomgangstema hos mange stipendiater er at det har stor betydning for framdriften deres å få relativt rask tilbakemelding når de først har levert tekstutkast til veileder. "Når man har levert fra seg tekst, står man liksom på et slags ventespør," sier én. "Man får gjort lite annet og begynner lett å tvile på det meste". Dersom man som veileder vet at man ikke har kapasitet til å få lest og diskutert stipendiatens arbeid før om noen uker, er det derfor like greit å si klart i fra om dette på forhånd. Slik kan stipendiaten velge å beholde sin tekst, jobbe videre med den, for så å levere den når veileder faktisk har tid til å lese, framfor å stille seg i en heller uproduktiv ventemodus. En annen praktisk detalj er at når tekstutkast sendes fram og tilbake, gjerne som elektronisk post, bør man sørge for å gi avsenderen en bekreftelse på at man har mottatt teksten og samtidig gi vedkommende beskjed om når han kan regne med å få respons. Det å sende tekst til veileder for så ikke å høre noe på flere uker, kan være demoraliserende. Når veileder ikke svarer, oppfattes dette lett som manglende interesse eller rett og slett som en avvisning.

Alt dette er råd og strategier som både veileder og stipendiat kanskje kjenner fra skrivekurs og veiledningserfaringer. Det dreier seg om å komme godt i gang med en faglig arbeidsprosess, om å forholde seg aktivt til et felt, til egen og andres refleksjoner over det. Slike råd må ikke forveksles med en oppfordring til å bli værende i det foreløpige, eller at man ikke skal fokusere på kvalitet, originalitet og det gode resultatet som ethvert forskningsmiljø ønsker å frambringe. Det at man gradvis skriver seg fram til den ferdige teksten er veletablert praksis for å oppnå kvalitet, ikke bare i Akademia, men også blant profesjonelle skrivere som forfattere og journalister.

Veileder = korrekturleser?

Veiledere har svært forskjellige oppfatninger av hva som er deres oppgave når det gjelder den typen uferdighet i en tekst som har med skrivefeil å gjøre. Noen er helt konsekvente på at de ikke tar jobben som korrekturleser, da er det viktig å si fra om det til stipendiaten, slik at vedkommende er klar over at han må ta tak i problemene selv, kanskje be noen andre om å lese korrektur og komme med innspill på det språklige. Andre veiledere retter og reformulerer og ser på dette som en nødvendig del av veiledningsarbeidet. Dersom de språklige feilene i tekstutkastene forstyrrer ens lesning på en måte som blir problematisk, er det viktig å ta dette opp med stipendiaten.

Forholdet mellom faglig innhold og språklig form kan representere en særlig utfordring når man veileder stipendiater som skriver på et fremmedspråk. Hvordan skal man forholde seg konstruktivt til en språkføring som ikke svarer til normene for den akademiske diskursen i det aktuelle språkområdet uten samtidig å ta på seg uendelige mengder rettingsarbeid? En veileder fortalte at hun i slike situasjoner ofte gjorde språklige forbedringer i en avgrenset del av teksten slik at stipendiaten kunne danne seg et visst inntrykk av hva som stod igjen for at hennes utkast faktisk skulle være i overensstemmelse med språklige normer. For denne veilederen var det uaktuelt å gjennomgå *helle* teksten på denne måten. Det ville ta altfor lang tid. Dessuten var hennes erfaring at mye av den språklige usikkerheten forsvant etter hvert som kandidaten arbeidet seg inn i fagfeltet, og at denne prosessen var relativt uavhengig av hennes innsats på korrekturfronten.

Man kan spørre seg om det er et alternativ å skrive på norsk, for så å hyre en oversetter i slutfasen. I en artikkel med mange nyttige råd om faglig artikkelskriving, framhever sosiolog Knut Holtan Sørensen hvordan mange har brent seg på dette. Slikt oversettelsesarbeid forutsetter at man har "tilgang på oversetter som kan den aktuelle faglige dialekten," påpeker han (Sørensen, 2002:26), og slike oversettere

er dessverre mangelvare. Dersom man ikke med sikkerhet *vet* at oversetteren har denne kompetansen, kan det resultere i tidkrevende og frustrerende arbeidsetapper. Uansett hvilke strategier man velger for å kvalitetssikre det språklige sluttproduktet, er det viktig å minne stipendiatene om at de må beregne tid og eventuelt også driftsmidler til dette. Ved noen læresteder er det mulig å søke om egne midler til språkvask.

Skriving er omskriving!

”Skriving er omskriving”, dette er nærmest å betrakte som et slagord fra nyere faglitteratur om skriveprosessen, man er opptatt av hvordan revisjon og tankeutvikling står i et gjensidig forhold til hverandre. Etter hvert har det heldigvis blitt mindre vanlig å gi råd av typen ”tenk først, skriv siden”. For fagskrivingen i humaniora er det ofte langt mer produktivt å arbeide ut fra en forståelse av skrijving som en rekursiv prosess der en stadig går fram og tilbake mellom ”idéproduksjon, tekstproduksjon, evaluering av det ein har skrive, omskriving og nye idéar (Dysthe, 2000:60). Man skriver ikke ”ut” eller ”ned” det man allerede har forstått ferdig, men bruker skrijvingen som et verktøy, en teknologi for å forstå det man er i ferd med å forholde seg til.

Både stipendiater og andre forskere har med seg ulike erfaringer og strategier inn i det akademiske skrivearbeidet. Noe skriver lett og uforferdet, andre strever med hver eneste setning som skal ned på papiret. Hoel refererer til forskning på ulike skrivertyper, ”eitt-utkast-skrivaren” og ”fleir-utkast-skrivaren”, hvordan de første gjør unna mye av planleggingsarbeidet i tankene, reviderer og forkaster en rekke alternativ allerede før noe har kommet på papiret. De andre ser ut til å foretrekke å begynne å skrive før skriveoppgaven er definert i tankene og er ofte mer avhengige av å se tankene sine for å komme videre i tankeutviklingen. Selv om konkrete PhD-stipendiater med sikkerhet vil være langt mer sammensatte enn disse to typene, kan disse typebeskrivelsene allikevel gi en nyttig pekepinn om hvordan veileders respons må tilpasses den enkelte. Ett-utkast-skrivaren vil som Hoel påpeker, sannsynligvis bruke tid på å komme i gang, men være en effektiv skriver i den forstand at mye da er rimelig velbearbeidet. Kanskje vil han imidlertid lettere stå i fare for å avskjære seg fra interessant utforskning av emnet og trenge en veileder som insisterer på flertydighet og alternative forståelsesmåter. Fler-utkast-skrivaren kan på sin side ha behov for sterkere strukturerende innspill i sin kontinuerlige omskrivingsprosess (Hoel, 1992:90f).

I sin bok om akademisk skrijving er Booth, Colomb og Williams inne på noe av den samme problematikken: Under overskriftene ”Quick and dirty” og ”Slow and clean” skisserer de to ulike tilnæringsmåter til førsteutkastet i en forskningsprosess. Det er interessant å merke seg deres forbehold i forhold til det å

legge for mye prestisje i førsteutkastet: "The more small pieces you nail down early, the less you can move them around later," skriver de (Booth m.fl., 2003:190). Poenget deres er ikke å oppfordre til formløshet og hastverksarbeid, men de påpeker at en for stor grad av perfektjonisme i denne første fasen av skrivingen – altså "slow and clean" – fort blir svært tidkrevende i forhold til hva man vil ha igjen for innsatsen. Det møysommelige arbeidet som er investert i et slikt førsteutkast, kan dessuten begrense skriverens nødvendige fleksibilitet til nødvendig omskriving, mener de. Det kan være slike utkast man får når man kommer med veilederutspill av typen "du kan komme til meg med tekst når du har noe som er rimelig ferdig". Kanskje er alle marger, komma, litteraturreferanser og krysshenvisninger på plass i den teksten stipendiaten til slutt kommer med. Bare så synd dersom dette viser seg å være bortkastet arbeid, fordi det hele må skrives om på grunn av uklarhet i selve problemformuleringen.

En utforskende skriveprosess som ikke umiddelbart underlegges sjangerkonvensjoner og møysommelig kontrollerende overprøving kan også være en helt nødvendig strategi for å få mer av det man faktisk er i stand til å tenke ned på papiret. "[E]n friere, mer essayistisk form kan være en etappe underveis i skrivingen mot artikkelen, rapporten, avhandlingen," argumenterer Sissel Lie, og fortsetter: "Vi må ikke la fagsjangrene hindre vår tenkning, de skal være smidige redskaper for vår tanke" (Lie, 2000:47). Felles for alle disse strategiske innfallsvinklene til skrivingen er at det gjelder å få ideene ned på papiret slik at man kan jobbe videre med dem. I denne sammenhengen er det overordnede målet at omskrivingene skal bidra til en prosjektutvikling som til syvende og sist skal resultere i en ferdig PhD-avhandling. Det må også være siktemålet med de tilbakemeldingene som blir gitt av veileder.

Konstruktiv og spesifikk respons

Det å gi troverdig ros, være spesifikk og konstruktiv på en måte som motiverer til videre arbeid med prosjektet er grunnleggende for veileders samarbeid med stipendiaten. Balansen mellom fortjent ros og konstruktiv kritikk er helt avgjørende i veiledningsarbeidet. Kock påpeker at dette ikke utelukkende er psykologisk motivert, for at "din" stipendiat skal strutte av selvillit etter endt veiledning, men også pragmatisk begrunnet. "Styrkerne i udkastet er kimen der skal vokse op til at udgøre en stærk, færdig opgave" (Kock, 1990:220), sier han. Dersom kandidaten opplever at alt blir kritisert sønder og sammen, kan det være lite potensial igjen for slik vekst. Det tar ofte lang tid å komme seg etter denne typen tilbakemelding.

Mange veiledere undervurderer sin egen rolle som validerende instans, de responderer automatisk på det som er problematisk i stipendiatens tekst, og forutsetter at kandidaten selv allerede kjenner styrkene i de delene som ikke har blitt kommentert. Slik er det som regel ikke. Jeg tror ikke man kan gjenta ofte nok hvor viktig det er at veileder kommenterer eksplisitt også det som fungerer godt, de gode poengene og innsiktene, hvilke kvaliteter en tekst har, hvilket potensial man ser i et avsnitt eller et kapittel. Selv hadde jeg en veileder som hadde for vane å skrive plusstegn (+) i margen når hun syntes noe var godt tenkt. Det var ikke bare frydefullt å få tilbake en tekst med mange slike plusser, det hadde også den funksjonen at enkelte tekstsekvenser nærmest fikk status som verneverdige områder. Og det kunne komme godt med når jeg i en senere kritisk bearbeidning av samme utkast slettet og skrev om, men allikevel viste en viss nåde og varsomhet i forhold til enkelte av disse pluss-sekvensene. De skulle få være med videre.

Helt ned på mikronivået i samtalen, kan man arbeide for å motivere til utvikling av prosjektet. En veileder framhever hvilken forbløffende virkning det kan ha å si mindre "men" og mer "og" i veiledningsarbeidet. Hun gir et eksempel på hvordan dette kan slå ut når hun gir tilbakemelding på et foreløpig utkast. Hun kan gi følgende tilbakemelding: "Dette utkastet ser jeg at du har jobbet mye med. Du har fått med mye stoff, men du må arbeide mye mer med strukturen." Alternativet er nesten identisk – og ganske annerledes: "Dette utkastet ser jeg at du har jobbet mye med. Du har fått med mye stoff, og det du nå skal jobbe videre med er strukturen." Poenget hennes er at et "men" kan fungere som en negasjon av det positive som nettopp ble sagt, mens et "og" bygger videre på det.

Konstruktiv respons er ikke det samme som uspesifisert ros. Det dreier seg om å komme med faglige innspill som bringer kandidaten og prosjektet videre. Det blir for generelt å lese 130 sider tekst og skrive "gut" nederst på den siste siden som eneste kommentar, slik en annen veileder valgte å forholde seg til sin kandidats tekstutkast. Slike generelle tilbakemeldinger har liten verdi for de som får dem, de blir for uspesifikke og kan ikke brukes til noe. Hva er det som er godt? Slett ikke alt, det er skriveren som regel selv fullt klar over. Empiriske undersøkelser bekrefter dessuten det mange nok vet av egen erfaring, at "rituell ros" blir gjennomskuet, den er ikke effektiv (Dysthe, Herzberg, Hoel, 2000:168). Veileder må peke på *hva* som fungerer godt, forklare *hvorfor* og gå inn på hvilke *muligheter* som ligger i utkastet.

Og for skriveren er det viktig å oppleve at veileders respons faktisk tar utgangspunkt i hans avhandlingsprosjekt, at det dreier seg om å videreutvikle dette. Dersom det blir uklart hvilken forbindelse tilbakemeldingen har til stipendiatens eget utkast og tenkning rundt det egne prosjektet, kan det være forvirrende. Dette var ett av problemene til en stipendiat som etter endt veiledning ofte hadde følelsen av at

hun hadde vært på forelesning. For den gode historiens skyld kan vi kalle veilederen Professor Hansen: "Har hatt to timer veiledning med Hansen 2000", repliserte hun da hun ble spurt hvor hvordan veiledningen hadde vært. Det hele var blitt til en enveis-kommunikasjon, litt som en forelesning, kunne hun fortelle. Selv om disse forelesningene i og for seg ofte var gode, ble det for henne et problem at veileder var så monologisk. Det førte blant annet til at hun, til tross for han var svært anerkjennende i forhold til hennes arbeid, satt igjen med en grunnleggende tvil om de egentlig hadde rukket å diskutere *hennes* prosjekt. Hun fant ingen spor av det hun hadde sagt og tenkt i hans ytringer, men fikk utallige referanser til artikler og bøker han hadde lest og skrevet. Ett av de viktige poengene i hennes vurdering av egen veiledningssituasjon var ganske enkelt at veiledningssamtalene må være samtaler der stipendiaten og prosjektet kommer til orde. Når man som veileder gir en utvidende respons i forhold til noe stipendiaten har sagt eller skrevet, er det viktig å relatere dette eksplisitt til den andres bidrag. Og kanskje inneholder stipendiatens svar på veileders spørsmål til prosjektet allerede viktige poeng til neste utkast. Slikt kan man som veileder bare fange opp dersom man er konsentrert og tilstede i samtalen, åpen og lyttende i forhold til den man samarbeider med.

Lytte for å forstå mer

I sine refleksjoner over samarbeidsformer blant journalister peker Clark og Fry nettopp på hvordan den gode skriveveilederen, eller "skrive-coachen", som de ofte kaller ham, er genuint lyttende. Til tross for at han har langt mer erfaring enn den relativt urutinerte journalisten som strever med en historie, er han i stand til å behandle skriveren som ekspert på sitt eget prosjekt. Skriveren er seg ofte ikke bevisst hva han selv vet, påpeker de, men "skrive-coachens" spørsmål bidrar til å få historien og innsikten ut i verden (Clark og Fry, 1992:10). Dette gjelder ikke bare skriveveiledning av journalister. Også innenfor Akademia finnes det utallige eksempler på hvordan nettopp denne holdningen, veilederens tro på prosjektet, på skriveren som ekspert som enda ikke har fått fram alt det interessante vedkommende sitter inne med, tilfører skriveren en helt annen energi og kapasitet til neste omskriving.

Ved å forholde seg aktivt og reseptivt til teksten og til det stipendiaten sier om den, kan man som veileder bidra til en videreutvikling av prosjektet. Helt konkret kan det i en første runde være nyttig at man rett og slett forsikrer seg om at man har forstått vedkommende riktig ved å gjengi det man har oppfattet som hovedbudskapet i teksten med egne ord og la stipendiaten respondere på om man er på riktig spor. Kanskje er det nærliggende å be stipendiaten om å utdype aspekter der man har inntrykk av at noe ikke har blitt tilstrekkelig belyst. Gode utdypningsspørsmål fører ofte umiddelbart over i neste skriveetappe. Det

er derfor viktig å gjøre skriveren oppmerksom på det når svarene og kommentarene hans allerede tilfører vesentlige perspektiver til det skrevne utkastet, og å sørge for at han har tid til å notere underveis i samtalen slik at disse kommentarene faktisk er lagret et sted når vedkommende tar fatt på neste omskriving. Det er i det hele tatt viktig å oppfordre de man veileder til å skrive ned kloke tanker når de melder seg. I faglitteraturen refereres de til som BBB-løsninger; de gode løsningene som dukker opp når man sitter på bussen (bus), er på badet (bath) eller ligger i senga (bed) (Hoel, 1992:40). Man må gripe dem der og da; viktige innsikter har nemlig en lei tendens til å forsvinne dersom man venter med å skrive dem ned til man har ryddet plass på skrivebordet og plassert seg foran PC'n.

Konstruktiv og kritisk

Når man på den måten arbeider aktivt for å få fram stipendiatens egen tenkning, knytte an til potensialet i de skrevne utkastene og refleksjonen rundt dem for å bidra til utvikling av prosjektet, etablerer man også en tryggere ramme for kritikken, for utfordringen av den andres tenkning gjennom presiserings spørsmål og ulike typer faglige motforestillinger. Både i slike veiledningssamtaler mellom en veileder og en stipendiat og i andre former for skrivesamarbeid er det som regel gunstig å strukturere tilbakemeldingen slik at man går fra en global overordnet respons på prosjektet til en mer lokal respons. Med global respons mener jeg tilbakemelding på helheten; på overordnede aspekter som for eksempel prosjektets idé, problemstilling, forholdet mellom metode og empiri, gjennomførbarhet og relevans. Først i en senere fase gir man tilbakemelding på tekstens mikronivå, der det kan dreie seg om språklige detaljer, rekkefølgen mellom ulike tekstdeler og enkeltaspekter ved argumentasjonen. På denne måten hindrer man at mikronivået får overskygge helheten, eller at "[o]verflatefenomenene får bli hovedfigurer i balletten" som språkforskeren Ann J.K. Greenall formulerer det i en artikkel der hun påpeker hvor viktig en slik strukturert respons er, ikke minst når fagskriveren skriver på et fremmedspråk (Greenall, 2000:149).

Det å være en konstruktiv veileder handler også om å si fra om det som ikke fungerer. Veileder må kunne si fra når stipendiaten bommer på sjangeren, når prosjektet framstår som overambisiøst eller urealistisk på andre måter, når argumentasjonen ikke holder faglig mål eller presisjonsnivået er for lavt. Utfordringen ligger i å kunne gi kritiske tilbakemeldinger som ikke bare markerer at dette var skivebom, eller for å bruke Kocks bilde, at kjøreskolee eleven har strøket, og må melde seg opp til en ny kjøreeksamen. Det ligger et langt større utviklingspotensial i fremadrettet respons som tydeliggjør problemene og formidler strategier for det videre arbeidet med å løse dem.

Man kan også være nødt til å konfrontere stipendiaten med begrunnet bekymring for progresjonen i et avhandlingsprosjekt. En veileder beskriver situasjoner der hun er nødt til å sette stipendiaten under sterkt press, formulere helt klare forventninger om hva hun ser på som de neste nødvendige arbeidsskrittene og lage stramme tidsrammer for når disse bør være unnagjort. Dersom man ser at stipendiaten har problemer med å strukturere sin egen arbeidsprosess og derfor ikke kommer videre, kan dette være avgjørende intervensjoner fra veileders side.

Skriveblokkeringer

Skriveblokkering er ikke noe som utelukkende rammer doktorgradskandidater eller andre som skriver i Akademia. Den svenske skjønnlitterære forfatteren Olof Lagercrantz beskriver tilstanden slik: "Det hände att jag körde fast. Det hände ofta. Jag satt förlamad framför skrivmaskinen, skrev några rader, rev sönder, började på nytt. Det kändes som en förtrollning [...] Jag blev övertygad att jag aldrig, aldrig mer skulle kunna skriva. [...] Hade jag vetat hur vanlig sådan förlamning är skulle jag varit tröstad" (Lagercrantz, 1996:50). Noen og enhver kan sikkert kjenne seg igjen, både i lammelsen og i fortvilelsen, men det er også grunn til å legge merke til hva Lagercrantz sier om hvordan en kan hjelpes ut av denne situasjonen. Han ville ha vært trøstet om han hadde visst hvor vanlig det var å kjøre seg fast. Det siste har relevans når man veileder skrivere som strever med skriveblokkering: Det kan faktisk være en stor hjelp å få "normalisert" skriveprosessens ulike faser, at veileder, andre kolleger eller medstipendiater i skrivegruppen bekrefter at det er helt vanlig å stå fast. Første trinn i en veileders nødhjelp kan dreie seg om noe så enkelt som å konstatere at slik er det i perioder for mange skrivere, kanskje også for veilederen selv? De fleste står fast fra tid til annen. Skriveprosessen er som regel ikke en jevn fase av kontinuerlig tekstproduksjon, noen ganger butter det kraftig i mot. Det neste spørsmålet blir så hva man som veileder aktivt kan gjøre for å hjelpe stipendiaten ut av blokkeringen? Heldigvis finnes det noen gode grep som kan bidra til at periodene med "förlamning" ikke varer så lenge, en del av dem har vi allerede vært inne på.

For at man som veileder i det hele tatt skal kunne forholde seg til problemet, må det eksistere en kontakt, og i de fasene stipendiaten står bom fast, ser man som veileder ofte svært lite til vedkommende. Rienecker viser til forskning som bekrefter at personer med skriveblokkeringer ofte nettopp ikke tar kontakt med veileder for å få assistanse, men heller prøver å unngå ethvert møte. Mange vet av egen erfaring hva det her dreier seg om, hvordan man kan utvikle all verdens unnvikelsesstrategier for å slippe å utsette seg for de forventningene man ikke klarer å leve opp til. Som lærer og veileder kan det være verdt å merke seg at manglende kontakt snarere er et uttrykk for angst enn arroganse, påpeker hun (Rienecker, 1997:27).

Kanskje må man purre på en avtale, sende en e-post hvis man formoder at kandidaten har gått i dekning. En veileder understreket betydningen av at man i en slik situasjon ikke akkurat sender en e-post med spørsmål om vedkommende ikke snart kom med et glitrende utkast til kapittel 3, men heller toner ned forventningene. Dette er situasjoner der det kan være av stor betydning å ha en eksplisitt avtale om at man skal ta kontakt når problemene tårnet seg opp, ikke vente i månedsvis på at de kanskje "går over". Det er lettere å være en konstruktiv veileder både i "gode og onde dager" dersom man har etablert en tydelig og trygg relasjon til stipendiaten og en åpenhet i forhold til å ta opp problemer underveis.

Skriveblokkeringer kan være knyttet til dem som skal lese teksten. En mulig igangsettingsstrategi kan være å be stipendiaten skrive seg inn på temaet sitt ved å skrive om det for noen helt andre; en e-post til en medstipendiat kan være ett sted å starte. Skrivegruppa er en annen mulighet. Dersom respekten for sjangeren, forestillingen om hva som skal til for at det skal kunne bli en avhandling, virker skrivehemmende, kan det fungere motiverende å begynne med en helt avgrenset del. Man kan oppfordre skriveren til å begynne å skrive rundt et avgrenset delaspekt, for så å arbeide seg videre derifra. I vanskelige situasjoner er det viktig å pense vedkommende inn på noe av det som virkelig interesserer og motiverer. Det kan dreie seg om å forholde seg til spennende deler av empirien eller om å ta tak i en teoretisk tekst som har virket særlig interessant. Skriveforskere advarer dessuten mot forestillingen om at man skriver best i lange uavbrutte strekk. I stedet råder de en til å sørge for å skrive daglig, ikke utsette skrivingen under påvente av den store inspirasjonen eller at timeplanen endelig skal være slik at man *bare* kan skrive.

Prestasjonsangst

Skriveblokkering henger ofte nært sammen med en ambisjon om å gjøre det virkelig bra. På doktorgradsnivå er lista lagt høyere enn tidligere. Det forventes mer, noe som for mange flinke jenter og gutter kan mane fram skrekkszenariet om at "avsløringens time" er kommet. Nå skal det komme for en dag at de slett ikke kan det de burde ha kunnet, at de nok har fått forskningsstipend ved en gedigen misforståelse. Skrivepedagogen Olga Dysthe er ikke alene om å framheve at skriveblokkering i akademiske miljø svært ofte har med prestasjonsangst å gjøre: "Mi erfaring er at det ofte kan vere svært flinke studenter som strir med slike problem. Tidligare suksess skur forventningspresset endå høgare opp og lammar arbeidet. Slike studentar får ofte lite sympati frå medstudentar om dei snakkar om problema sine, for andre oppfattar dei som innbilte," skriver hun (Dysthe, 2000:69). Som veileder kan man forebygge en del av denne problematikken ved å bidra til at stipendiaten får en realistisk forståelse av oppgavens

omfang og implikasjoner. Jeg har vært inne på det å bruke arbeidsplanen som et verktøy i startfasen, at det handlet om å dele den store oppgaven det er å skrive avhandling opp i håndterlige deler. Ofte er det allerede lettere å forholde seg til en plan der slutt målet, den ferdige avhandlingen, er konkretisert til å skulle bestå av sju-åtte kapitler, hvert av dem på 20-25 sider, hvert av dem med en foreløpig tittel.

Rienecker viser til en kvalitativ undersøkelse som peker på at et kjennetegn ved ikke-blokkerte skrivere er at de ikke måler seg mot indre, men mot ytre målestokker. For å kunne løse den aktuelle skriveoppgaven dreier det seg for dem om å skaffe seg opplysninger om krav og bedømmelseskriterier og om å arbeide fram mot å oppfylle disse normene (Rienecker, 1997:26). Selv om avhandlingsarbeidet ikke skal reduseres til en utvendig normoppfylling, kan det ligge noen viktige innsikter i måten disse skriverne går fram på. For er det ikke nesten alltid betraktelig lettere å forholde seg til normer som er uttalte og eksplisitte? Skriveblokkering i avhandlingsarbeidet er ofte knyttet til en kombinasjon av høye ambisjoner og en grunnleggende usikkerhet i forhold til selve sjangeren og fagfellesskapets vurderingskriterier for hva som er godt. Jeg skal komme tilbake til hvordan det kan være mulig å skape større klarhet omkring sjanger og kvalitet.

Når faglig veiledning ikke strekker til

Først skal det imidlertid handle om hvordan man som veileder kan forholde seg til blokkerte situasjoner der man har inntrykk av at problemene relatert til avhandlingen ligger på et annet plan enn på det faglige, og at faglig veiledning ikke strekker til. Jeg var inne på dette tidligere, på den forståelige veilederinnvendingen om at det jo skulle dreie seg om fag, ikke om terapeutisk behandling. Rienecker legger imidlertid vekt på at terapi eller annen type profesjonell rådgivning i en vanskelig livssituasjon kan bidra til at stipendiaten ikke tvinges til å avbryte eller forlenge studietiden sin. Det kan dreie seg om å få kvalifisert hjelp for å unngå det nederlaget det som regel vil være å avbryte et påbegynt forskningsprosjekt. Eller om å klargjøre at man ikke er motivert for å fullføre det arbeidet man har begynt på. Hun framholder at mange studenter opplever det som en lettelse at man som veileder ser problemets alvor og ikke bagatelliserer det (Rienecker og Jørgensen, 1999:311). Samtidig minner hun oss om at det alltid kan ligge et element av ansvarsfraskrivelse i det å personifisere problemene. Selv om det finnes situasjoner der personlige problemer bør behandles av en terapeut, vil psykoterapien aldri kunne overta fagfellesskapets oppgaver. Terapien kan verken by på metodeveiledning eller sjangerforståelse, kommenterer hun, den erstatter ikke veiledning, undervisning og pedagogisk arbeid.

Så kan man innvende at det meste av det som har blitt sagt om hvordan man skal gi konstruktiv og støttende respons, hviler på en premiss som ikke har blitt problematisert og som ganske sjelden tematiseres. De forutsetter at man som veileder faktisk finner de kimene i utkastet som skal utvikles, at man *har* tro på prosjektet, på at skriveren er i stand til å gjøre den jobben som skal til for å få det i havn. Som regel er det tilfellet, men det kan være litt av en utfordring dersom man som veileder finner seg selv i en situasjon der man virkelig tviler på at et PhD-prosjekt kan gjennomføres. Det kan dreie seg om begrensninger knyttet til kandidatens faglige motivasjon og arbeidskapasitet, at vedkommende av ulike grunner isolerer seg og ikke forholder seg til faglige innspill fra veileder, og at framdriftsplaner ikke blir realisert. Dersom man har brukt hele sitt veiledningsrepertoar uten å nå fram, og derfor ikke lenger finner det riktig å stå som faglig ansvarlig for prosjektet, må dette tas opp med stipendiat og arbeidsgiver og løses i henhold til avtaleverket ved det aktuelle lærestedet. For at slike prosesser skal fungere og oppleves som et reelt alternativ i en vanskelig samarbeidssituasjon, et alternativ til å bare la det skure og gå, er det som jeg har vært inne på i kapittel 1, viktig at både veileder og stipendiat er informert om prosedyrer og framgangsmåter ved lærestedet.

Avmystifisering av sjangeren

Avhandlingssjangeren kan med fordel avmystifiseres og leses som en teksttype på linje med andre. Jo mer man vet om den, jo mindre skrekkinngytende kan den vise seg å være. Bevisstgjøringen omkring sjangeren og dens fagspesifikke variasjoner kan skje på mange måter. I skrivegrupper blir sjangerproblematikken ofte et gjennomgangstema. Det kan også være en idé å gjøre denne diskusjonen til en del av et seminaropplegg der man leser et utvalg avhandlingstekster fra eget fagfelt og diskuterer disse med stipendiater og andre kolleger. Hva er karakteristisk for denne avhandlingsteksten? Hva skiller den fra andre vi har lest? Hva gjør dette til en god avhandling? Hvordan begrunner vi våre kvalitetsvurderinger? Mange veiledere vil nok ikke vurdere en slik arbeidsgruppe som et egnet oppstartsprosjekt. Det kan like gjerne virke avskrekkende som motiverende, avhengig av hvor stipendiatene befinner seg i prosessen. Det gjelder å dosere utfordringene, ikke måtte ta innover seg alt på en gang.

Kanskje er det mulig å snakke om en tendens, at avhandlingssjangeren i mange av HF-fagene er i ferd med å endre seg fra å være en sterkt vitenskapelig sjanger til at det investeres mer tid og krefter i utviklingen av de teoretiske problemstillingene, slik en veileder hevder. Uansett vil det her dreie seg om gradvise endringsprosesser med til dels store lokale variasjoner. Dersom stipendiaten velger å bryne seg på konvensjonene, utfordre dem, krever dette stor faglig dyktighet og sjangerkompetanse. Man må kunne

reglene for å kunne utfordre dem på en interessant og produktiv måte. Litteraturviteren Toril Moi har dessuten et viktig poeng når hun med henvisning til den franske sosiologen Pierre Bourdieu konstaterer at forsøk på å utfordre fagfellesskapets konvensjoner som regel blir tatt mer på alvor dersom de kommer fra en forfatter som allerede har akkumulert mye symbolsk kapital, en som allerede har demonstrert at han mestrer feltet og har vunnet anerkjennelse i fagfellesskapet. Hun konstaterer at det sjelden er tilfelle blant hovedfagsstudenter og doktorgradsstipendiater (Moi, 2001:24). Dette er ikke ensbetydende med at man skal slå seg til ro med stivnede sjangerkonvensjoner. Som veileder har man imidlertid et ansvar for å gi råd som ikke bare forholder seg til ideelle forestillinger om hva som er den beste presentasjonsformen for dette arbeidet. Det dreier seg også om å gi pragmatiske råd som tar høyde for tradisjonene i det faglige fellesskapet man henvender seg til. For å nå fram, må man vite mest mulig om hvem man skriver til, dette gjelder ikke bare for privat korrespondanse, det har også relevans for avhandlingstekster. Her handler det til syvende og sist også om hvilke fagtradisjoner som kommer til å være representert når avhandlingen skal bedømmes.

Avhandlingssjangeren er ikke den eneste sjangeren stipendiaten skal forholde seg til i løpet av PhD-utdanningen. Underveis skal det også skrives vitenskapsteoretisk essay og foredrag relatert til avhandlingsarbeidet. Lærestedene har ulike tradisjoner på dette feltet, men flere veiledere har opplevd at dette arbeidet har fått til lov til å ta uforholdsmessig mye tid og krefter i stipendiatperioden, og at det også her kan være nødvendig å veilede på sjangerkonvensjoner. En solskinnshistorie i flere henseende er den om kandidaten som ba veileder om råd når det gjaldt dette essayet og selve sjangeren. "Hvordan i all verden skriver man et vitenskapsteoretisk essay," lød hennes spørsmål. I stedet for å utdype sjangerens særtrekk, spurte veileder om hun hadde lest noen spesielt interessante fagbøker i det siste. Hennes engasjerte beskrivelse av den mest interessante fagboka hun hadde lest, ble avbrutt av hans spørsmål: "Kan du ikke skrive en anmeldelse av denne boka?" Det gjorde hun, deretter utvidet de i fellesskap denne anmeldelsen – som ble trykt i et norsk tidsskrift – til å bli det vitenskapsteoretiske essayet. Slik oppmuntret han henne både til å starte på sin egen faglige "hjemmebane", midt i sitt engasjement, og samtidig til å henvende seg til et bredere publikum enn til faglærer og medstipendiater på det aktuelle vitenskapsteorikurset. Hun fikk på denne måten ikke bare skrevet det obligatoriske essayet, men også en ekstra publikasjon som kunne settes på CV'en.

Behovet for å gjøre seg fortrolig med sjangeren vil variere fra skrivesituasjon til skrivesituasjon. Her dreide det seg om et essay, og det kan se ut som om veilederen valgte å hoppe over stipendiatens "bestilling": Hun problematiserte sjangeren, nettopp som et normsett hun ikke var fortrolig med. Han valgte å bruke

hennes faglige engasjement og noe hun allerede hadde lest som utgangspunkt for tekst- og tankeutviklingen. I den grad det var nødvendig å forholde seg til formelle sjangerkrav, ble det antagelig gjort som en del av selve tekstarbeidet, som en individuell oppfølging av denne ene kandidaten.

Avhengig av hvilken skolering stipendiatene har fått tidligere i utdanningsforløpet vil de ha ulike behov for undervisning og veiledning. Hva har de lært om fagskriving før de ble stipendiater? Hva slags type fagtekster har de faktisk skrevet? Hvor raske er de til å plukke opp fagfellesskapets "koder" gjennom eget arbeid med andres fagtekster? Mindre tekster som et foredrag, en artikkel – et essay kan skape noen gode læringssituasjoner der man vinner innsikt om selve skrivehåndverket. Ofte er imidlertid den store sjangerdramatikken knyttet til den store teksten, til avhandlingen. Det er der blokkeringene oppstår. For å forebygge dem kan det være mye å hente både i det å spille på stipendiatens "hjemmebane", utnytte det engasjementet og den kunnskapen som ligger der, og i det å formidle grunnleggende kunnskap om avhandlingen som sjanger, om ulike fagteksters retorikk. Skriveforskningen gir noen tankevekkende eksempler på at viktige skriveferdigheter kan tilegnes langt mer effektivt dersom en del av den tause kunnskapen knyttet til sjanger og vurderingskriterier gjøres eksplisitt underveis. Rienecker og Jørgensen framhever i den forbindelse at det mest effektive ikke er å gå gjennom formelle prinsipper for hvordan en fagtekst bør se ut, men heller å bringe "de studerendes egne analyser af kvalitet i opgavetekster i dialog med lærerens" (Rienecker og Jørgensen, 1999:61). Som PhD-veileder kan man befinne seg i den heldige situasjon at stipendiaten allerede har solide skriveferdigheter og gode erfaringer med å skrive fagtekster, og alt er såre vel. Når dette ikke er tilfelle, er det viktig å vurdere hvordan man best utvikler denne kompetansen, både i samarbeidet med den enkelte stipendiat og i det videre arbeidet med faget. Dreier det seg om et generelt problem, noe man bør ta tak i på et tidligere tidspunkt i studiet? Kan denne delen av PhD-veiledningen best tas hånd om gjennom individuell veiledning, minikurs, samforfatterskap eller andre arbeidsformer?

Tekst, lydopptak, e-post – teknologiske hjelpemidler i veiledningen

Når stipendiaten leverer tekst til veileder, kan det for begge parter være nyttig at han skriver et slags følgebrev. Følgebrevet behøver ikke å være langt, kanskje bare ett par linjer, men det kan ha en klargjørende funksjon, både for leser og skriver. Her kan stipendiaten peke på hva det for ham er viktigst å få tilbakemelding på, hvor han står fast, hvordan dette utkastet henger sammen med ting han har skrevet tidligere, kort sagt; gi veileder en slags *leserveiledning*. I neste runde kan slike refleksjoner vise seg å bli nyttige for skriverens videre arbeid. Kanskje inneholder de allerede kimen til et mer overordnet perspektiv

på stoffet. Ved å instruere veileder kan stipendiaten dessuten tydeliggjøre sine forventninger og behov. Som når veileder får et følgebrev om at "noe av dette har vi alt diskutert, det er først og fremst drøftingen fra side 12 og utover som jeg trenger tilbakemelding på". Slik kan man bidra til at samarbeidet blir mest mulig konsentrert og effektivt.

Har det ellers noen betydning hvilke medier og hjelpemidler man tar i bruk i veiledningen og hvordan man bruker dem? I dagens mediesamfunn kan et aller første tips til veileder være at man bør sørge for å *koble seg* av flest mulig konkurrerende linjer når man har en planlagt veiledningssamtale. Enkle og praktiske grep for å forhindre avbrytelser er å sette telefonen over til sentralbordet, skru av mobilen og markere på kontordøra at man er opptatt med veiledning. Stadige "pling-plong" fra datamaskinen om at veileder har fått ny e-post, øker heller ikke konsentrasjonen i veiledningssamtalen.

Noen veiledere skriver sine kommentarer til stipendiatens tekst rett inn i det elektroniske dokumentet, noe som kan gi assosiasjoner til samforfatterskap. Ved hjelp av et enkelt tastetrykk – "godta endring" – kan man la andres endringsforslag bli en del av sin egen tekst. Andre skriver kommentarene sine inn i en papirversjon eller i et eget dokument med henvisninger til utkastet. Uansett hvilken teknologi man velger å bruke, er det en stor fordel for stipendiaten å få veileders kommentarer i en eller annen skriftlig form. Noen velger å skrive kommentarer i manus og gi dem til stipendiaten *før* veiledningen slik at vedkommende selv kan ta stilling til hvilke av innspillene det er viktigst å diskutere. En stipendiat fortalte om en veileder som dessuten selv alltid beholdt en kopi av tekstutkastene hennes. Stipendiaten fikk teksten tilbake med kommentarer, men én versjon ble værende hos veileder, noe stipendiaten opplevde som positivt forpliktende. Prosjektet hadde allerede materialisert seg, det eksisterte også i en perm på veileders hylle, ikke bare som en mer eller mindre klar forestilling i stipendiatens hode og som utkast på hennes skrivebord. Andre kan fortelle om veiledere som er svært forbeholdne med å gi fra seg utkast de selv har skrevet kommentarer i. En begrunnet dette med at det jo bare var en *foreløpig* kommentar, kanskje en påminner om at også veiledere kan streve med å gi fra seg noe som ikke er helt ferdig? Etter hvert som man som veileder engasjerer seg i avhandlingsprosjektet, kommenterer på kandidatens utkast, kommer med formuleringsforslag, kan man risikere å havne i samme situasjon som en litt distré kollega. Hun lovpriste stipendiaten for en særlig god og slående formulering. Ærlig som han var returnerte han komplimenten, det dreide seg nemlig om en av hennes egne kommentarer til hans forrige utkast.

Enkelte veiledere har gjort gode erfaringer med å ta opp veiledningssamtalene på bånd, dette for at stipendiaten ikke skal trenge å konsentrere seg om å notere gjennom hele samtalen (Kock, 1999: 221). Det

å drive utstrakt veiledning på e-post kan være nyttig når den geografiske avstanden er stor, men det kan også bli svært tidkrevende for veileder. Den skrevne responsen oppleves som regel som mer bindende og tar derfor også mer tid. De som har drevet en del med det, påpeker dessuten at man i denne typen veiledning mister noe av den umiddelbarheten som kan være så produktiv i faglige møter der man deler kunnskap i en mer direkte interaksjon. For den utvekslingen som finner sted pr. e-post er noe ganske annet enn et reelt møte mellom veileder og stipendiat. Noe av det samme gjelder også for telefonveiledning. Det er noe av dette den tyske litteraturviteren Hans Ulrich Gumbrecht peker på når han reflekterer over at visse typer formidlingsarbeid og fagutvikling nok kan gjøres IT-basert, men at det i det faglige utviklingsarbeidet også ligger noen oppgaver som ser ut til å forutsette fysisk nærvær, at man er til stede i samme rom. For i den inspirerende faglige veiledningen dreier det seg ikke bare om å formidle informasjon og kunnskap, men som Gumbrecht sier det, om å være en katalysator for "intellectual events" (Gumbrecht, 2004:131). Veiledning handler også om å være åpen og disponibel i en faglig prosess der man kan legge til rette, men ikke ha styringen på det hele.

Innstillingen til å bruke forskjellige medier i veiledning er nok til en viss grad generasjonsbetinget og i endring, men igjen dreier det seg om å finne fram til effektive samarbeidsformer som fungerer for den enkelte. Også her kan det være mye å hente i å utveksle erfaringer med kolleger og andre stipendiater. Lite er imidlertid vunnet om opptaksteknologien surrer og går mens veilederen og/eller stipendiaten forstummer. Det gjelder å finne fram til teknologier som fungerer for de forskjellige veiledningsrelasjonene.

Huskeliste

- Bidra til at stipendiaten kommer i gang med skrivingen så raskt som mulig.
- Oppfordre stipendiaten til å bruke skrivingen aktivt, som et redskap for å utvikle prosjektet og ta stilling til det faglige stoffet.
- Ikke legge terskelen for høyt når det gjelder hvor ferdige utkastene skal være når man møtes til veiledning tidlig i arbeidsprosessen.
- Signalisere at man er tilgjengelig for veiledning, ikke bare når det foreligger ferdige kapittelutkast, men også når kandidaten står fast.
- Be stipendiaten lage et kort ”følgebrev” til hvert tekstutkast, en slags leserinstruks til veileder.
- Sørg for at det ikke går lang tid fra stipendiaten har levert tekst til man treffes til veiledning.
- Møte velforberedt til veiledningssamtalene. Skru av mobilen og e-posten og sette telefonen over til sentralbordet ved avtalte veiledningsmøter.
- Gi konstruktiv tilbakemelding på styrkene i en tekst, peke på hvilke muligheter som ligger i utkastet.
- Gi tydelig beskjed om hvordan man forholder seg til språklige mangler i teksten.
- Lytte til stipendiatens refleksjoner og la vedkommende komme til orde i veiledningssamtalen!
- Stille konstruktive utdypningsspørsmål til stipendiatens refleksjon.
- Bidra til å tydeliggjøre kravene til hva en PhD-avhandling skal være og hvilke sjangernormer som gjelder i fagfellesskapet.

OM VEILEDNING I SLUTTFASEN

Avgrensningens kunst

Illustrasjon # 8 her

Hvordan blir man ferdig med en PhD-avhandling? Avhandling har det til felles med andre fagtekster at de på ett visst tidspunkt *må* bli ferdige, av den enkle grunn at skriverne ikke har ubegrenset tid til å arbeide

videre med dem. Lønnsmidlene nærmer seg slutten, man må sette sluttstrek for å kunne fortsette med noe annet. Dette er realiteten for de aller fleste. Som jeg var inne på innledningsvis, er det i dag færre muligheter enn tidligere til å ta med seg et uavsluttet avhandlingsarbeid inn i en annen stilling i universitets- eller høgskolesystemet, det forutsettes at avhandlingen er ferdigstilt.

”Når vi er kommet omtrent halvveis, er teksten noe vi skal gjøre ferdig for å komme videre”, skriver filosofen Ingebjørg Seip, ”noe vi holder på å legge bak oss, noe vi må tenke som et lærestykke, en etappe på veien, en ting vi har laget som prøve” (Seip, 2000:185). Ett av hennes viktige poenger er at man for å bli ferdig som regel må gi avkall på en del av det man hadde tenkt å gjøre da man i en tidligere arbeidsfase skisserte prosjektets helhet. Det å gjøre seg ferdig med en avhandlingstekst handler også om å *presentere* de innsiktene man har kommet fram til. Avhandlingskriving er og et formidlingsarbeid, og dette krever sin tid. Det handler om å gjøre teksten til en god og leselig tekst, om å tydeliggjøre den argumentative sammenhengen mellom delene, sjekke at sitater og referanser stemmer osv. Det er derfor viktig å planlegge sluttfasen i henhold til de reelle tidsfristene stipendiaten har å forholde seg til. Når er absolutt siste frist for innlevering? Når må sisteutkastet leses av veileder, sendes til språkvask, gå i trykken for at denne tidsfristen skal kunne overholdes?

Noen av vanskelighetene med det å sette sluttstrek er knyttet til at man hele tiden forsker videre og kommer fram til ny innsikt. ”Skrijving er omskriving,” het det i kapittel 3, men som veileder for en PhD-stipendiat i avslutningsfasen kan det være en viktig oppgave å minne vedkommende om at alle omskrivingsmuligheter ikke vil kunne komme denne ene avhandlingen til gode. Dersom vi tror at *hele* teksten på et magisk tidspunkt vil være på høyde med vår forståelse, klarer vi ikke å avslutte, vi risikerer å stagnere i vår egen utvikling og at teksten ”mugner mens vi flikker på den” (Seip, 2000:184).

”På ett eller annet tidspunkt i arbeidet har skriveren egentlig begynt på en ny tekst,” sier en veileder som er opptatt av den samme problematikken. Hun peker på at veiledning i sluttfasen av et PhD-prosjekt faktisk kan dreie seg om å forhindre at stipendiaten forsøker å realisere for mange av sine nye ideer innenfor det prosjektet han er i ferd med å fullføre. For at avhandlingen skal bli en god tekst, kreves det at den er gjennomarbeidet, noe som igjen forutsetter konsentrasjon og avgrensing. Som veileder kan man være nødt til å gripe myndig inn i sluttfasen, få kandidaten til å legge til side forestillingen om at han ”bare” skal skrive ett kapittel til. Dersom dette kapitlet faktisk ikke er skrevet, eller hvis det bare eksisterer noen få tekstutkast til det, kan det hende at eventuelle uunnværlige poeng fra disse utkastene kan integreres i andre deler av avhandlingen. Resten kan spares til den artikkelen veileder og stipendiat planlegger å skrive sammen når

begge har hvilt seg litt etter en krevende siste etappe. Eller det kan hende at forestillingen om dette avgjørende siste kapitlet nettopp utgjør starten på et post doc-arbeid.

Når avhandlingsarbeidet går mot slutten, er det ofte lettere å se det som en del av et større felt, få en forståelse av hva man har gjort og hva man ikke har gjort. "Er ikke det et av prosjektene da", argumenterte en veileder, da "hans" stipendiat vegret seg for å bli ferdig og makte fram alle innvendingene som ville komme på disputasen. "Dreier det seg ikke nettopp om å få tydeliggjort et arbeidsfelt, vist hvor avhandlingen begynner, og hvor den slutter?" Mange vil nok kunne kjenne seg igjen i stipendiatens bekymring. Hun var urolig over alle de aspektene hun *ikke* hadde rukket å behandle i sin avhandling. Ut fra denne uroen produserte hun en forestilling om at det å skrive seg ferdig innebar å ta høyde for det hele. Ja, det kunne se ut som om hele faget med ett burde ha hatt plass i hennes avhandling. Veilederen insisterte imidlertid på noe annet, på at det å være ferdig blant annet innebar å overskue grensene for det egne svennestykket, forstå det som en del av et større forskningsfelt. Slik kan det i slutfasen av et PhD-prosjekt være en viktig veilederoppgave å bidra til en refleksjon over hvordan det egne arbeidet plasserer seg innenfor en bredere faglig sammenheng, tydeliggjøre hva avhandlingen tar for seg, og hva den faktisk ikke pretenderer å ta for seg. Dette tankearbeidet kan utgjøre en viktig del av stipendiatens forberedelsesarbeid til den offentlige disputasen og diskusjonen med opponentene.

Retorisk planlegging – strategisk respons i slutfasen

Når den avgjørende idéutviklingsfasen er avsluttet og prosjektet har fått klarere konturer, handler det blant annet om å få avhandlingsarbeidet til å bli et sammenhengende resonnement. Som jeg presiserte innledningsvis skal jeg ikke gå inn på alle de spørsmålene som er knyttet til dette arbeidet som jo er uløselig knyttet til avhandlingens faglige innhold, til argumentasjonsstruktur, ulike vitenskapsteoretiske problemstillinger og fagets metodikk. Er det i det hele tatt mulig å si noe mer generelt om hvordan man som veileder kan bidra til at prosjektet faktisk blir en ferdig PhD-avhandling?

Mye av det som er sagt i de forutgående kapitlene handler også om dette. Mange av premissene for ferdigstillingsarbeidet er lagt i det arbeidet som har blitt gjort i den første delen av stipendiatperioden. Men det dreier seg ikke bare om å legge til rette for gode prosesser. Målet med disse prosessene er å frambringe et sluttprodukt, en avhandlingstekst. Felles for avhandlinger fra de forskjelligste fagområder er at de vil bli lest av andre enn stipendiaten selv og veileder. Og for at de skal fungere som tekster, må man som skriver ha en forståelse av hvem man skriver til. Her dreier det seg ikke bare om å samle sin viten,

fortelle den, men om å få den til å bli en effektiv henvendelse til fagfellesskapet som er den primære adressaten for PhD-avhandlingen. Kock framhever hvordan denne retoriske planleggingen dreier seg om å transformere sin viten i forhold til en konkret situasjon, at den krever bevissthet omkring formål, målgruppe, forventet motargumentasjon og sjangerkonvensjoner (Kock 1999:211). Viktige spørsmål til skriveren blir derfor i denne fasen ofte relatert til hvordan teksten fungerer: Hva ønsker skriveren å *gjøre* med sin avhandling, og hvordan fungerer de enkelte delene innenfor avhandlingen som helhet?

Det er annerledes å veilede i ferdigstillingsfasen enn i oppstarten. Det *bør* det i alle fall være. Sett fra stipendiatens synspunkt finnes det faktisk knapt noe mer enerverende enn den entusiastiske fagpersonen som få uker før den planlagte innleveringsdatoen fremdeles vet å overrisle en stresset kandidat med referanser til "helt ny" og "utrolig spennende" faglitteratur på feltet. Det å kunne gi tilpasset respons i avhandlingsarbeidets ulike faser er som jeg flere ganger har vært inne på, en sentral veilederferdighet.

Sluttfasen kan være en inspirert og konsentrert arbeidsfase. Stipendiaten har skaffet seg oversikt over et felt, utviklet en problemstilling, gjennomført en analyse og blitt en mer selvstendig fagperson gjennom hele arbeidsprosessen. Dette kan gjøre veiledningsarbeidet på slutten av stipendiatperioden til en sann fryd. Mange opplever det som intellektuelt utfordrende å kunne veksle mellom rollen som anerkjennende skrivecoach, den som bare kommer med noen strategiske råd, sekundering og oppmuntrende heiarop fra sidelinja, og det å opptre som djevelens advokat, den som utfordrer med kritiske motforestillinger.

Men også avslutningsfasen kan bestå av møysommelig arbeid. Ofte trigger den en usikkerhet som de fleste skrivere har ett eller annet sted i seg, noe som får konsekvenser for veilederrollen. En veileder påpekte at nettopp sluttfasen kunne kreve ganske tydelig grensesetting fra hans side. Han opplevde hvordan dyktige og kunnskapsrike kandidater plutselig ville at han skulle lese de ulike kapitlene enda en gang, etter at han hadde lest til øyet ble stort og vått og de hadde foretatt ett par minimale justeringer. Her måtte han ikke bare verne om egen arbeidstid, men også støtte dem på at de faktisk stod trygt på egne ben. "Ofte er dette veldig dyktige kandidater, kanskje litt perfeksjonistiske, men de trenger faktisk å backes opp på egen styrke i sluttfasen, ellers blir det noe litt klamrende over det hele", mente han. Igjen har vi med forholdet mellom støtte og utfordring å gjøre. Det dreier seg om å finne den produktive balansen som gjør det mulig for den yngre forskeren å utvikle sin forskeridentitet i samspillet med veileder.

Evaluering av sluttproduktet

Selv om det er viktig å ikke forveksle veiledning med evaluering, slik vi var inne på i kapittel 3, er det ingen grunn til å stikke under en stol at sluttproduktet, den skrevne avhandlingen, skal evalueres. "Avhandlingen skal være et selvstendig, vitenskapelig arbeid som oppfyller internasjonale standarder innen fagområdet," heter det i vedtektene fra Universitetet i Oslo. Den skal "bidra til å utvikle ny faglig kunnskap og ligge på et faglig nivå som tilsier at den vil kunne publiseres som en del av fagets vitenskapelige litteratur". Lignende formuleringer finner man i vedtektene til de andre lærestedene. Ofte snakkes det allikevel forholdsvis lite om hvordan disse praktiseres. Kvalitetsdiskusjonene føres gjerne i lukkede rom, relatert til enkeltpersoners arbeid. Var det riktig at X fikk refusert sitt arbeid, mens Y fikk godkjent sitt? Det kan være gode grunner til å reflektere over hvilke interesser som til enhver tid er rådende når fagfellesskapet forhandler om hva som holder mål, og hva som ikke kan passere.

Vurdering og evaluering er ofte et taust tema, også innenfor det enkelte veiledningsforhold. Tidligere var veileder med i den kommisjonen som vurderte stipendiatens arbeid og hadde på den måten et ord med i laget når det gjaldt selve sluttvurderingen av det avsluttede arbeidet. I dag er veileders innflytelse på bedømmelsesarbeidet begrenset. Veileder kommer med forslag til komitésammensetning. Noen steder er det dessuten slik at kommisjonen kan innkalle veileder til møter, men dette er unntaket, ikke regelen. I praksis betyr dette at veileder må ha gjort unna sin del av evalueringsarbeidet før arbeidet blir levert. Når det ofte er vanskelig, både for veileder og stipendiat, å ta opp spørsmål som er direkte knyttet til evaluering, kan det ha med flere forhold å gjøre. Veileder kan være redd for å forskuttere anerkjennelse, til syvende og sist er det jo bedømmelseskommisjonen som står for den formelle vurderingen. Veileder kan også selv finne det vanskelig å vurdere det faglige arbeidet som foreligger. Mange finner det av flere grunner nyttig å la en kollega som ikke har vært involvert i prosjektet tidligere, fungere som leser i sluttfasen.

For tidsplanleggingen i sluttfasen vil det være vesentlig å kunne gi klare tilbakemeldinger om hva som er mulige og hva som er nødvendige forbedringer av et utkast. Lønner det seg å investere noen måneder ekstra for å foreta ytterligere forbedringer eller er dette overdreven perfektjonisme? De fleste, og da snakker jeg både om stipendiater og veiledere, vil langt heller mobilisere en ekstra innsats i forkant av innlevering framfor å bli utsatt for den ubehagelige opplevelsen det er å få arbeidet avvist, evt. returnert med krav om at man foretar visse endringer innenfor en gitt tidsramme. Det er som regel svært tungt å motivere seg til en slik arbeidsetappe.

Det er dessuten viktig at veileder i god tid tar de nødvendige initiativ for å få sammensatt bedømmelseskomiteen, gjerne i forkant av innleveringen. Ellers vil det kunne ta uforholdsmessig lang tid fra innlevering til disputas, noe som har blitt framhevet som en svakhet ved den norske doktorgradsutdanningen. Som veileder trenger man i det hele tatt å være oppdatert når det gjelder regelverk og gjeldende praksis ved lærestedet, og det er viktig at stipendiaten også kjenner systemet og vet hvordan det fungerer. Nettopp fordi det i den senere tid har blitt foretatt så vidt store endringer i det akademiske gradssystemet, kan det være et særlig behov for at fagmiljøene spør seg hvordan de kan ta initiativ til opplyste samtaler om vurderingskriterier og kvalitet. Hvordan håndheves det akademiske regelverket og hvordan praktiseres faglig skjønn når PhD-avhandlingene vurderes? Hvordan kan de faglige vurderingsnormene gjøres mest mulig eksplisitte slik at fagfellesskapet kan manøvrere i forhold til dem, oppleve dem som rasjonelle og forutsigbare? Er det noe å lære av ingeniørfagenes praksis med å la et medlem av kommisjonen lese arbeidet før det formelt blir innlevert?

Oppvarmingsøvelser før disputasen

Avhandlingsløpet er ikke ferdig når avhandlingen er skrevet, og det er da heller ikke veiledningsoppgaven. Hvordan kan man som veileder bidra til stipendiatens forberedelse fram mot selve disputasen? Når avhandlingen har blitt vurdert, vil som regel innstillingen fra kommisjonen gi noen indikasjoner om hvilke problemstillinger som kommer til å bli debattert. Dette er ting stipendiaten kan forberede seg på, i samarbeid med veileder. Hvilke innvendinger er det viktig å ta innover seg, hvilke perspektiver åpner de for? Hvilken del av kritikken fra innstillingen er man *ikke* enig i, og hvordan argumenterer man utdypende for det? En veileder hadde et forberedelsesråd som gikk utover dette med å finlese innstillingen for på den måten å analysere seg fram til opponentenes strategier: "Tenk godt i gjennom om det er noen viktige poenger du virkelig gjerne vil ha formidlet, noe du har på hjertet, kanskje er det ting som går utover avhandlingen, slik den foreligger," sa hun. "Skriv dem ut og ta dem med deg, kanskje finner du en anledning der du kan knytte an til dette".

Til en viss grad kan man forberede seg på en disputas, samtidig vet man at man ikke kan forberede seg på alt. Det er andre som har hånd om viktige deler av regien. Innspillene kommer fra opponentene, der og da, men også de har de aller fleste tilfeller et ønske om å få til en god faglig samtale. Og det står noe på spill for dem også, det skader det ikke å minne en nervøs stipendiat om. For å avdramatisere det hele, øve seg på selve dramaturgien, kan man oppmuntre stipendiaten til å få noen kolleger med på en "prøvedisputas". Det kan også være motiverende å holde prøveforelesningen for et lite utvalgt publikum på forhånd, få

tilbakemelding fra dem på hvordan det hele fungerer. Når disputasen er overstått kan det være nyttig både for veileder og doktorand med en slags ”debriefing”. Hvordan forløp diskusjonene? Hva var mest interessant i forhold til avhandlingsarbeidet? Ga det noen innspill som har betydning for veien videre? Enkelte veiledere tar også initiativ til en oppsummerende samtale der man diskuterer hele det faglige samarbeidet rundt avhandlingen.

Veien videre

En ferdig avhandling vil gjerne bli lest, en ferdig doktor vil gjerne snakke om arbeidet sitt. En veileder som bruker det faglige nettverket sitt til å informere kolleger om et vellykket avsluttet arbeid, kan bidra til interessante kontakter. Det kan dreie seg om forespørsler om å holde foredrag, undervise eller skrive artikler. Her er vi tilbake til mentorrollen som et aspekt ved det å være veileder. Både veileder og kommisjonsmedlemmer kan dessuten være viktige kontaktpersoner for å få publisert avhandlingen eller deler av den. Forskningsrådets publiseringsutvalg støtter i noen tilfeller avhandlinger som skal publiseres i utlandet. Forutsetningen er at det dreier seg om et bearbeidet bokmanus, ikke bare om en lett revidert utgave av avhandlingen. Det er også mulig å søke om støtte til oversettelse eller språkvask av artikler som skal publiseres i utlandet. Også ved fakultetene og instituttene ved det enkelte lærested kan det bevilges publikasjonsstøtte. Veileder og andre fagkolleger kan videre bidra til kontakter utover det akademiske forskerfelleskapet. Det kan dreie seg om å få synliggjort doktorens kompetanse i forhold til en annen bransje, en mulig framtidig arbeidsgiver. Humanister er verken kjent for å være de mest aktive karrierekonsulenter for sine kandidater eller for å være de ivrigste når det gjelder å formidle sine egne fags relevans og samfunnsbetydning. Kanskje har fagfelleskapet noen utfordringer nettopp her. I det videre arbeidet med å styrke veiledningen på PhD-nivå vil det være viktig å rette søkelyset på hvordan det enkelte fagmiljøet kan utvikle strategier for å dele og utvikle kunnskap på måter som kommer forskerrekruuttene til gode. Ligger det noen mulig gevinst i det å utarbeide fellesstrategier for veiledningen av PhD-stipendiatene? Kan miniseminarer, metodekurs og kurs i akademisk skriving være et alternativ til noe av den individuelle veiledningen? Kanskje er det ved fakultetet eller ved det enkelte instituttet behov for et slags veiledningsforum der man diskuterer veiledningsrelaterte problemstillinger med kolleger. Vil det være nyttig å arrangere egne kurs relatert til veiledning? Fagmiljøet kan satse på å utvikle spesialkompetanse og forskergrupper på enkelte fagområder og utlyse egne stipender på disse feltene. Vil det styrke kompetanseutviklingen i fagmiljøet å legge til rette for en sterkere grad av utveksling mellom utdanningsinstitusjonene og fagpersoner utenfor Akademia, gjennom prosjektarbeid og nettverksbygging? Problemstillingene spenner fra det helt lokale; tidsklemmer, personkonstellasjoner, og ressursituasjonen i

det enkelte fagmiljø, til de mer overordnede utdanningsstrategiske overveielser knyttet til gradssystemet og målsettingene med PhD-utdannelsen i de humanistiske fagene i dag.

Huskeliste

- Planlegge sluttfasen i forhold til de tidsfristene stipendiaten har å forholde seg til.
- Hjelp stipendiaten med å sette en fornuftig sluttstrek.
- Forhindre at stipendiaten forsøker å realisere *alle* sine ideer i det prosjektet som skal fullføres.
- Bidra til å tydeliggjøre prosjektets plass innenfor et større fagfelt.
- Veilede målrettet og tekstnært for å få avhandlingen til å bli et sammenhengende argument.
- Gi begrunnet tilbakemelding på kvaliteten i arbeidet før innlevering.
- Sørg for å trekke inn en nøytral faglig leser i sluttfasen av arbeidet.
- Komme med forslag til en god faglig bedømmelseskommisjon i god tid.
- Veilede stipendiaten i forberedelsene til doktordisputasen.
- Sørg for at det godkjente arbeidet blir kjent blant fagkolleger og i andre relevante sammenhenger.
- Gi doktoranden råd om relevante publikasjonsmuligheter.

Illustrasjon # 9 her

Litteratur

Acker, Sandra og Feuerverger, Grace: "Doing Good and Feeling Bad: The Work of Women University Teachers." I: *Cambridge Journal of Education*, Volume 6, Nr. 3, 1996.

Booth, Wayne C., Colomb, Gregory G. og Williams, Joseph M.: *The Craft of Research*. Chicago, London, 2003 [1995].

Balzersen, Rolf K.: "Veiledning på hovedfag. En samling gode eksempler". Oslo: Universitetet i Oslo, Seksjon for læringsmiljø og studiekvalitet, 2000.

Bruffee, Kenneth A.: *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore og London: The John Hopkins University Press, 1999 [1993].

Burns, Robin, Lamm Robine og Lewis Ramon: "Models of Higher Degree Supervision: Findings from a study of supervisors and students in a professional department." I: *Uniped*, 1995, årgang 18, nr 3, s.19–36.

Clark, Roy Peter og Fry, Don: *Coaching Writers. Editors and Reporters Working Together*. Boston, MA: St Martin's Press, 1992.

Delamont, Sara, Atkinson, Paul og Parry, Odette: *Supervising the PhD. A Guide to Success*. London: Society for Research into Higher Education, 1997.

Dranger, Joanna Rubin: *Frøken Makeløs & Karrieren*. Oslo: Aschehoug, 2000.

Dysthe, Olga: "'Den store teksten'. Hovedfagsoppgåva som kjelde til frustrasjon og glede." I: Lie og Thowsen (red): *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal, 2000, s. 58–73.

Dysthe, Olga (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 1999.

- Dysthe, Olga: ”Læring gjennom dialog’ – kva inneber det i høgare utdanning?”. I: Dysthe (red), 1999, s. 105–136.
- Dysthe, Olga, Herzberg, Frøydis og Hoel, Torlaug Løkensgard: *Skrive for å lære. Skrivning i høgere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag, 2000.
- ”Evaluering av norsk forskerutdanning” (rapport), Norges forskningsråd, 2002.
- ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora”. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Oslo, 1999.
- Greenall, Ann J.K.: ”Tanker mellom to språk”. I: Lie og Thowsen, 2000, s.141–152.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. Stanford, 2003.
- Hoel, Torlaug Løkensgard: *Tanke blir tekst. Skrivehjelp for studentar*. Oslo: Det Norske Samlaget, 1992.
- Hovdhaugen, Even: ”Veiledning (Hovedfag og doktorgrad). Noen råd og ideer for veileder (og veiledete)”. Universitetet i Oslo. Det historisk-filosofiske fakultetet, 1993.
- Kjørup, Søren: ”Vejledningens vigtige banaliteter”, manus, blir publ. i Unni From og Nete Nörgaard Kristensen (red): *Process og struktur i ph.d-forløbet – om at leve og overleve*. København: Samfundslitteratur, 2005.
- Kock, Christian: ”Hvilken skriveundervisning har universitetet brug for? Retorisk tradition og pædagogisk praksis.” I: Dysthe (red), 1999, s.198–226.
- Lagercrantz, Olof: *Om konsten att läsa och skriva*. Wahlström & Widstrand, 1996 [1985].

Lauvås, Per og Handal, Gunnar: *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo*. Rapport nr.1/1998. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, 1998.

Lie, Sissel: *Fri som foten. Om å skrive fagtekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 2000 [1995].

Lie, Sissel og Thowsen, Ingfrid (red): *Fagskriving som dialog*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2000.

Moi, Toril: *Jeg er en kvinne. Det personlige og det filosofiske*. Oslo: Pax Forlag, 2001.

Rienecker, Lotte: *Tekster til tiden. Undgå skriveblokkeringer*. København: Dansk psykologisk Forlag, 1996 [1991].

Rienecker, Lotte og Jørgensen, Peter Stray: *Opgaveskriving på videregående uddannelser – en læreRbog*. København: Samfundslitteratur, 1999.

Schaanning, Espen: "Viten i praksis". I: Davenport, Gjerpe og Sletnes (red): *Helhet på tvers. 50 år med idéhistorie i Norge*. Tano Aschehoug, 1996, s. 81–108.

Spilker, Hendrik Storstein: *Tilegning av faglige rom: Hovedfagsstudiet som fenomen og prosjekt*. STS-rapport 38/1998, NTNU, Trondheim.

Sørensen, Knut, Holtan: "Artikkelskriving for begynnere". STS-arbeidsnotat; 6/02. Trondheim: Senter for teknologi og samfunn, NTNU, 2002.

Zuber-Skerrit, Ortrun og Ryan, Yoni (red): *Quality in Postgraduate Education*. London: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn, 1994.