

KAPITTEL 3

Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning

Trine Ørbæk Universitetet i Sørøst-Norge

Eva Bjerkholt Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: The chapter sheds light on Ph.D.-supervision through a micro-phenomenological case study of a Ph.D.-student's bodily and emotional experiences from a supervision situation. The data material has been developed in different phases of the Ph.D.-student's project, and consists of reflection notes after supervision situations, and one micro-phenomenological interview. Through a phenomenological perspective, and the concepts emotions, embodied affectivity, embodied inter-affectivity and kinaesthetic awareness (Behnke, 2008; Fuchs, 2016, 2017), we ask the following question: What significance can knowledge about the Ph.D.-students' bodily and emotional experiences in supervision situations have for developing knowledge about the significance of the Ph.D.-supervisors' bodily professional competence for Ph.D.-students' progress in the thesis work? The findings, presented through the themes: *Sensing the guidance on the body, when it is difficult* and *almost giving up*, shows that Ph.D.-supervision is a procedural and relational activity that creates and is created in interaffective encounters. The bodily and interbodily resonances in supervision situations have an impact on the Ph.D.-student's perceived quality of the supervision, for the Ph.D.-student's experience of writing and for the progress of the Ph.D.-work. Finally, that by reflecting on bodily and emotional in discrepancy experiences (Lindseth, 2020), the Ph.D.-student may develop knowledge that emotions may be worth listening to and reflecting on, since they can be the gateway to a kinaesthetic and cognitive awareness that is important for completing the Ph.D.-dissertation.

Keywords: Ph.D.-supervision, bodily professional knowledge, emotions, kinaesthetic awareness, micro-phenomenology

Sitering: Ørbæk, T. & Bjerkholt, E. (2025). Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning.

I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 3, s. 45–65). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch3>

Lisense: CC BY 4.0

Introduksjon

Kapittelet belyser ph.d.-veiledning gjennom en mikrofenomenologisk case-studie av en ph.d.-students kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon. Datamaterialet er utviklet i ulike faser i ph.d.-studentens utdanningsløp, og består av refleksjonsnotater etter veiledningssamtaler (Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2010; Wackerhausen, 2015) og ett mikrofenomenologisk intervju (Petitmengin et al., 2018). Gjennom et kroppsphenomenologisk perspektiv (Behnke, 2008; Fuchs, 2016), som gjør det mulig å identifisere og analysere betydningen av det kroppslige samspillet i veiledning, undersøker vi problemstillingen: Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon reflekterer en ph.d.-student over, og hvilken betydning kan kunnskap om disse erfaringene ha for utviklingen av ph.d.-veilederes kroppslige profesjonskompetanse? Funnene viser at ved å reflektere over kroppslige og emosjonelle erfaringer fra diskrepanserfaringer (Lindseth, 2020), utvikler ph.d.-studenten kunnskap om at emosjoner kan være verdt å lytte til og reflektere over, og at slike erfaringer kan være inngang til en kinestetisk og kognitiv bevissthet som har betydning for deres videre ph.d.-arbeid.

Ph.d.-utdanning i Norge

Retten til veiledning er forankret i juridiske reguleringer, og alle universiteter og høyskoler i Norge som tilbyr utdanninger på ph.d.-nivå har utarbeidet retningslinjer for sine ph.d.-program basert på universitets- og høyskoleloven (2005). Dette innebærer at ph.d.-studentene får oppnevnt veiledere som skal ha individuell veiledning med ph.d.-studenten gjennom hele det normerte utdanningsløpet, som er tre eller fire år. En komparativ studie av forskriftene og institusjonenes utfyllende informasjon på hjemmesider viser blant annet at de fleste ph.d.-programmene har krav om at studentene skal få individuell veiledning gjennom hele studieløpet av en til tre veiledere (Bjerkholt et al., 2020). Når det gjelder veilederne ble det stilt krav om at veilederne skal ha en ph.d. eller doktorgrad, og minst en av veilederne skulle ha erfaring med ph.d.-veiledning. Hovedveileder skal bidra til at studenten har et trygt og godt arbeidsmiljø, samt være oppmerksom på psykososiale faktorer underveis i studieførsløpet. Hovedveilederen skal også gi råd om opplæringsdelen av studiet og veilede i alle delene av avhandlingsarbeidet.

Forskning på relasjoner og emosjoner i ph.d.-veiledning

Veiledning er en av nøkkelfaktorene for gjennomføring av en ph.d.-utdanning (Austin, 2002; Ismail et al., 2013; Wollast et al., 2023). Ifølge Roberts (2000) kjennetegnes veiledning ved at det er en prosessuell og relasjonell virksomhet som har som mål å bidra til utvikling og læring. Ph.d.-veiledning må, i likhet med all annen veiledning, studeres i lys av konteksten den er del av (Bjerkholt, 2013, 2017; Tonna et al., 2017). Dette innebærer at ph.d.-veiledning er evd inn og konstitueres av en akademisk utdanningskultur – med de kulturelle rammene og forutsetningene dette gir for veiledningen. Kulturkontekst er abstrakt og dreier seg om målsettinger, form, roller og rolleforventninger som konstituerer veiledningsmøtene (Bjerkholt, 2013; Mäkitalo & Säljö, 2002; Skagen 1998). Den posisjonen veilederen og ph.d.-studenten har i kulturen, påvirker interaksjonen og innholdet i veiledningssituasjonene. Ismail et al. (2013) og Manatunga (2007) peker videre på at forholdet mellom veilederen og studenten kan være utfordrende for studenten og vanskeliggjøre hens mulighet til å være åpen, ærlig og kritisk. En ph.d.-student kan oppleve seg avhengig av veilederens vurderinger, særlig i de tilfellene der veilederen er medforfatter, forskningskollega eller leder forskningsprosjektet studenten er del av.

Et annet viktig aspekt ved ph.d.-veiledning er studentens situasjon. Studier viser at det å være student i en ph.d.-utdanning kan være en sårbar periode i en akademisk karriere. Internasjonal forskning tyder på at en tredjedel av ph.d-studentene har kjent på depresjon i løpet av studiet (Carter et al., 2020; Levecque et al., 2017). Amran og Ibrahim (2012), Turner (1979) og Kiley (2009) beskriver endringsprosessene ph.d.-studenten gjennomgår som *thresholds*, *rites of passage* og opplevelse av å ikke høre til og å være alene. Turner (1979) beskrev *rite of passage* som en transformasjonsprosess med ulike stadier ph.d.-studenter gjennomgår i studieforløpet. Han omtaler dette som en serie av overgangsritualer (Turner, 1979, s. 234), tilstander som kjennetegnes av relativt faste eller stabile betingelser, hvor hver av disse overgangene omfatter transformasjon fra en tilstand til en annen. Disse transformasjonene kan føre til adskillelse, marginalisering eller aggregering. Adskillelse, eller seperasjon, kjennetegnes ved at ph.d.-studenten ikke lenger oppfatter seg selv på samme måte som tidligere,

en endring av identitetstilhørigheten (Kelchtermans, 2016; Smith, 2022). Imidlertid har ph.d.-studenten heller ikke opparbeidet seg en ny identitet, men befinner seg i en liminal sone og kan oppleve å være utenfor fellesskapet. I det siste stadiet av denne transformasjonsprosessen har studentens selvforståelse og identitet endret seg fra eksempelvis identitet som lærer til å utvikle en selvforståelse og identitet mer som forsker (Turner, 1979, s. 135).

Kiley (2009) viser videre til at ph.d.-studenter er i en posisjon der de utfordres til å måtte endre sin tenkning om forskning, og der de etablerer nye måter å være undersøkende og lærende på. Hun beskriver dette som overgangsritualer som består av mange små overganger som kommer til uttrykk gjennom studentenes presentasjoner, i deres skriftlige arbeider, i diskusjoner og i veiledning. Det dreier seg om, sier Kiley (2009), at studentene endrer sin forståelse av læring, hvordan de lærer og sin forståelse av seg selv som lærende. Det å komme over slike terskler (*thresholds*) i sin egen tenkning og læring, er prosesser som beskrives som krevende, og som gir en følelse av forvirring, det å stå helt fast og å ikke komme videre. For noen ph.d.-studenter kan disse overgangene føre til depresjoner (Kiley, 2009). Denne tilstanden kan også gi en følelse av å være i en liminal sone der ph.d.-studenten kan kjenne på håpløshet (Kiley, 2009). Kiley (2009) framhever videre betydningen av at disse prosessene blir gjort synlige og bevisste for studentene og gitt aksept for at dette er naturlige prosesser som mange gjennomgår. Amran og Ibrahim (2012) beskriver *rites of passage* som en kombinasjon av stadier som markerer utvikling, retning og faser i en akademisk utviklingsprosess. Disse overgangene markerer sosiale og intellektuelle forandringer som kan betegnes som milepæler, og de omfatter identitetsendringer som får betydning for om studenten gjennomfører ph.d.-utdanningen eller ikke (Amran & Ibrahim, 2012). Green og Bowden (2012) viser hvordan veileders relasjon til studenten, samt kunnskap og forståelse for disse endringsprosessene, har betydning for progresjonen i studentens ph.d.-utdanning. Ifølge Manathunga (2005) trenger studentene veiledning i disse transformasjonsprosessene slik at de gjenskaper tillit til at de sammen med veilederen kommer videre i sin ph.d.-utdanning.

Ifølge Keefer (2015) erfarer ph.d.-studenter perioder der de føler seg utenfor og isolert, i det han beskriver som en *liminal tilstand*, en tematikk som sjelden er del av innholdet i ph.d.-veiledningen. Keefer (2015) framhever betydningen av å tematisere disse utfordrende transformasjonsprosessene, og Odena og Burgess (2017, s. 574) peker på betydningen av

at veiledere må ha kompetanse i å både identifisere og følge opp ph.d.-studentenes ulike behov. Videre synliggjør Mantai (2015) og Turner (1979) at det er avgjørende at veilederen og studenten setter ord på disse transformasjonsprosessene for å utvikle studentenes akademiske identitet, samt at det kan bidra til å etablere et tillitsfullt, trygt og balansert maktforhold mellom veileder og student. For å identifisere, få tilgang til og bidra til at ph.d.-studentene setter ord på sine erfaringer i disse transformasjonsprosessene trenger ph.d.-veiledere profesjonskunnskap.

Ph.d.-veileders profesjonskunnskap

I tillegg til å ha kunnskap om ph.d.-veiledning, og kompetanse innenfor fagfeltet ph.d.-studenten skal forske i, innebærer det å være ph.d.-veileder også å tilegne seg en form for profesjonskunnskap som kan beskrives som synteser av kunnskaper, holdninger, verdier og praktiske ferdigheter (Gilje, 2017; Smeby & Mausestagen, 2017). En slik form for kunnskap forstås av Lindseth (2020, s. 81) som den kunnskap som «viser seg i handling», «manifesterer seg i en praksis» og kan være uttalt, eksplisitt – eller den kan være uuttalt, taus, implisitt. Denne kunnskapen «trer frem idet vi som profesjonsutøvere forholder oss til utfordringer vi møter» (Lindseth, 2020, s. 82) og ifølge han beskrives som en «svarevne». I et profesjonsperspektiv handler denne kunnskapen om det som kommer til uttrykk gjennom hvordan profesjonsutøveren «sanser, føler og fornemmer en situasjon» (Halås & McGuirk, 2021, s. 2). Innenfor veiledning handler denne profesjonskunnskapen om den kunnskapen veiledere anvender for å identifisere og analysere stemninger, kulturer og til å ta valg i veiledningssituasjonen. Flere veiledere snakker om denne formen for kunnskap som en form for «magefølelse» eller noe som «sitter i fingrene» (Halås et al., 2017), og innebærer en personlig, kroppslig integrert kunnskap hos profesjonsutøveren. Ifølge Korthagen og Kessels (1999), som henviser til det aristoteliske begrepet *fronesis* (praktisk klokskap), innebærer profesjonskunnskap å være sanselig, oppmerksomt og emosjonelt til stede i veiledningssituasjonen for å fange opp, identifisere og analysere situasjonen, også kroppslig, for å ta kloke valg i veiledningsøyeblikket.

Forskningslitteraturen ovenfor viser at kroppslige og emosjonelle erfaringer inngår som del av veilederens profesjonskunnskap, men det mangler forskning om hvilken betydning en slik form for profesjonskunnskap har i ph.d.-veiledning.

Fenomenologisk blikk på kropp og emosjoner

Teoretiske perspektiv på kropp og emosjoner i forskning på ph.d.-veiledning bygger i hovedsak på kognitive, feministiske og sosiologiske perspektiver (Clarence, 2021). I denne studien inntar vi et fenomenologisk blikk der vi støtter oss til følgende begreper: emosjoner, kroppslig affektivitet, kroppslig interaffektivitet og kinestetisk bevissthet.

Ifølge Fuchs (2016, 2017) erfarer mennesker i samspill med sine omgivelser, i situasjoner som selv har affektliknende kvaliteter, der emosjoner framstår som

specific forms of a subject's bodily directedness toward the values and affective affordances of a given situation. They encompass subject and situation and therefore may not be localized in the interior of persons (be it their psyche or their brain). Rather, the affected subject is engaged with an environment that itself has affect-like qualities. (Fuchs, 2016, s. 197)

Et slikt emosjonelt samspill som subjektet inngår i med omgivelsene, beskriver Fuchs (2016, s. 197) gjennom begrepet *kroppslig affektivitet (embodied affectivity)*. Emosjoner inkluderer to komponenter, den affektive og emotive, som fungerer som et medium til vårt affektive og emotive engasjement i en situasjon (Fuchs, 2016). Den *affektive* komponenten handler om kroppens inntrykk i en gitt situasjon, som å rødme eller å svette, og den *emotive* komponenten handler om hvordan kroppen gjør seg klar til å bevege seg og/eller beveger seg i situasjonen, som når vi i fryktsituasjoner spenner muskler og løper bort, eller reagerer med å bli stående stille. Det vil si at det emosjonelle inntrykket vi har av å være i en veiledningssituasjon, utløser en spesifikk *kroppslig resonans*, som både skaper affekter og gjør at kroppen forbereder seg på bevegelse.

Ifølge Fuchs (2016) er emosjoner en måte å oppfatte en situasjon på der emosjonene gir situasjonen en mening og verdi (*affective affordance*) den ikke ville hatt uten emosjonen, som for eksempel at noe framstår som interessant, attraktivt, frastøtende eller uhyggelig i veiledningssituasjonen. Dette er i tråd med Szantos (2020) studier som viser at emosjonene alltid navigerer mellom det som har betydning for oss personlig, det som har betydning for andre og det som har betydning innenfor en profesjon. En slik kroppslig forståelse av emosjoner innebærer at en veileders og students kroppslige resonans kan synliggjøre hvilke normer og verdier som tillegges

vekt, både personlig og i møte med forventninger til egne læringsprosesser og veiledningspraksis. Dette inkluderer hvordan den akademiske kulturen veves inn og skaper forutsetninger for veiledningssituasjonen.

Ifølge Fuchs (2016) skjer det også et intersubjektivt emosjonelt samspill i møte med mennesker, noe han gir begrepet *kroppslig interaffektivitet* (*embodied interaffectivity*). Fuchs (2016) viser at når to eller flere personer møtes, vil den ene personen få et kroppslig inntrykk av den/de andre, som videre skaper affekter og en kroppslig beredskap som uttrykker dette inntrykket, og vice versa. I tillegg til personens/personenes egne kroppslige resonanser i møte med den/de andre, skjer det ifølge Fuchs (2016, s. 199) også en mellomkroppslig resonans (*interbodily resonance*) mellom subjektene som møtes. For Fuchs (2016) handler dette om at vi får en kroppslig opplevelse av å være sammen med nettopp *denne* personen/disse personene, til forskjell fra andre personer. Fuchs (2016) beskriver det slik:

The impression and bodily reaction caused in [person] B in turn becomes an expression for [person] A; it will immediately affect his bodily reaction, change his expression, however slightly, and so forth. This creates a circular interplay of expressions and reactions running in split seconds and constantly modifying each partner's bodily state, in a process that becomes highly autonomous and is not controlled by the partners. They have become parts of a dynamic sensorimotor and inter-affective system that connects both bodies by reciprocal movements and reactions. (Fuchs, 2016, s. 199)

Sett i lys av Fuchs (2016), vil det i en ph.d.-veiledning alltid være et pågående samspill mellom veilederens og studentens emosjoner som skaper affekter og emotiver som kommer til uttrykk både i hvordan veilederen og studenten føler seg, hvordan de beveger seg i forhold til hverandre, samt opplevelsen av det interaffektive samspillet i veiledningsøyeblikket. Når veilederen og studenten møtes over tid, skaper de vaner for hvordan de beveger seg sammen og hvordan disse bevegelsene oppleves emosjonelt. Et gjentatt interaffektivt samspill skaper kroppslige minner (Fuchs, 2017) som inngår som en kroppslig kunnskap om hvordan veiledningssituasjonene erfares. Siden disse kroppslige minnene blir aktivert hver gang veileder og student møtes, har kvaliteten på dette interaffektive møtet stor betydning for kvaliteten i veiledningen. Slike erfaringer blir sjelden snakket om i veiledningsforskningen.

I dette interaffektive samspillet er Behnke (2008) særlig opptatt av at erfaringene er *kinestetiske*, at de inkluderer både opplevelsen av bevegelsen

og følelsen av å være i bevegelse. Ifølge Behnke (2008, s. 147) åpner det for å kunne bli klar over de affektive og interaffektive erfaringene i ulike situasjoner for en *kinestetisk bevissthet*. Hun framstiller kinestetisk bevissthet som en forutsetning for å kunne «lytte til» andres kropp. Forstår vi veiledere som kinestetisk bevisste, betyr det å se dem som kroppslige subjekter med en iboende sensitivitet der man legger merke til egne affektive og emotive erfaringer i møte med studenter og er mottakelige for andres kroppslige og emosjonelle erfaringer i veiledningssituasjoner. Dette er en profesjonskunnskap veiledere har øvd lite på, men som alltid er til stede som en sansing både om konkrete bevegelser i møte med andre, men også som å sanse «noe» i møte med andre (Behnke, 2008). Den kinestetiske bevissthet fra interaffektive møter er både håndgripelig erfart, er farget med affektive og interaffektive grunntoner og kan læres (Behnke, 2008). Behnke (2008) framhever videre at den kinestetiske bevisstheten er en form for mottakelighet og respons i møte med andre og en forutsetning for å la seg engasjere i interaffektive samspill.

Dette fenomenologiske perspektivet på kropp og emosjoner anvender vi videre i den mikrofenomenologiske casestudien (Petitmengin et al., 2018) der vi har fulgt en ph.d.-student fra januar 2021 til juni 2023, i ulike faser av hens ph.d.-utdanning. Vi skal nå redegjøre for denne forskningsprosessen.

Å forske på kroppslige og emosjonelle erfaringer i ph.d.-veiledning

Studien inngår i forskningstradisjonen innenfor forskning på høyere utdanning – *scholarship of teaching and learning* (SoTL) (Boyer, 1990). Forskning innenfor *scholarship of teaching* fokuserer på veilednings- og undervisningspraksiser i høyere utdanning, og forskning innen *scholarship of learning* inkluderer forskning på studenters læring (Booth & Wollacott, 2015). Denne studien plasserer seg innenfor begge disse retningene.

Ph.d.-studenten vi sentrerer denne studien rundt, som vi har gitt navnet Lova, er rekruttert gjennom en større pågående studie der vi undersøker ph.d.-studenters erfaringer med ph.d.-veiledning. Datamaterialet inkluderer refleksjonsnotater som hen har skrevet etter ulike veiledningssituasjoner i perioden mai 2021–mars 2023, et materiale som anses som egnet for å få kunnskap om profesjonsutøveres praksiserfaringer (Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2010; Wackerhausen, 2015). Videre viser Fuchs (2016, 2017) at det å bli oppmerksom på kroppslige og emosjonelle

erfaringer, kombinert med det å skrive om disse erfaringene, kan bidra til å artikulere det *not-yet-conscious*, den kroppslige profesjonskunnskapen. I denne studien antar vi at skriftlige refleksjoner kan bidra med kunnskap om hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer studenten ble oppmerksom på i ph.d.-veiledningen, samt hvilken betydning disse erfaringene hadde for relasjonen til ph.d.-veilederen og progresjonen i ph.d.-utdanningen. Ph.d.-studenten ble oppfordret til å skrive i jeg-form og inkludere følelsene sine i teksten.

Da vi begynte å lese gjennom de åtte refleksjonsnotatene, kom det fram at de kroppslige og emosjonelle erfaringene Lova skrev om, kunne knyttes til ulike signifikante hendelser (Weise et al., 2021) der veiledningen tok en annen vending enn hen hadde antatt. Disse diskrepanserfaringene (Lindseth, 2020) kom fram som konkrete historier der Lova beskrev konteksten for veiledningene, hens kroppslige og emosjonelle erfaringer fra disse situasjonene, samt refleksjoner over disse erfaringene. Det var spesielt en veiledningssituasjon vi lot oss engasjere og bli berørt av, der Lova beskriver de kroppslige og emosjonelle erfaringene sine fylldig og rikt (Behnke, 2008). Grunnen til at vi valgte å analysere denne situasjonen var at vi, i tillegg til å analysere tekstens innhold, også kunne anvende våre egne kroppslige minner fra å være ph.d.-veiledere, og våre kroppslige resonanser i møte med teksten, for å analysere hva som kunne ligge mellom linjene i det Lova hadde skrevet (Behnke, 2008; Fuchs, 2016; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49).

For å få en dypere innsikt i hvordan Lova erfarte denne situasjonen, gjennomførte førsteforfatter et mikrofenomenologisk intervju (Petitmengin et al., 2018) i april 2023. Et mikrofenomenologisk intervju kjennetegnes av å få fram beskrivelser av handlinger og anvendes hovedsakelig innenfor utdanningsfeltet for å samle presise beskrivelser av opplevelser fra spesifikke situasjoner fra et førstepersons perspektiv, og gir mulighet til å produsere datamateriale som får fram kroppslige og emosjonelle dimensjoner i enkeltmenneskers erfaringer (Petitmengin et al., 2018).

Fokuset i intervjusituasjonen med Lova var å anvende refleksjonsnotatet som metode for å re-aktivere de kroppslige og mellomkroppslige minnene (Fuchs, 2017) fra den spesifikke veiledningssituasjonen. Deretter fikk Lova snakke om hva hen tenkte, gjorde og kjente på kroppen i forkant, underveis og i etterkant av denne situasjonen. Å finne ord for de kroppslige og mellomkroppslige erfaringene i veiledningssituasjonen var enkelte ganger utfordrende for hen. Ved å ha oppmerksomheten rettet mot sine kroppslige resonanser i det mellomkroppslige samspillet med Lova i disse

intervjusituasjonene, fant førsteforfatter en inngang til å kunne oppdage de erfaringene Lova hadde utfordringer med å sette ord på (Dobson, 2011). Det å pakke ut Lovas erfaringer ble deretter en runddans mellom førsteforfatters fornemmelse av hva Lova ønsket å si, hva hen satte ord på og hvilke språklige uttrykk førsteforfatter foreslo hen kunne bruke for å beskrive disse erfaringene. I et slikt mellomkroppslig samspill, som Fuchs (2016) kaller det, utviklet de uttrykk, metaforer og fortellinger som kunne belyse erfaringene Lova hadde gjort seg.

Inspirert av mikrofenomenologiske analyser (Petitmengin et al., 2018) ble refleksjonsnotatene og det transkriberte intervjuet analysert ut fra følgende tre faser:

- 1) Analyse av studentens kroppslige og emosjonelle erfaringer fra veiledningssituasjonen
- 2) Analyse av studentens refleksjoner over de kroppslige og emosjonelle erfaringene i veiledningssituasjonen
- 3) Analyse av studentenes metarefleksjoner over de kroppslige og emosjonelle erfaringene i veiledningssituasjonen

For å synliggjøre tematikker som får fram tidsaspektet og dybden i Lovas erfaringer, som ifølge Petitmengin et al. (2018) kjennetegner framstillingen av mikrofenomenologiske analyser, har vi valgt å presentere tre undertemaer i en kronologisk rekkefølge under hovedtemaet, *fra profesjonsutøver til forsker*.

Fra profesjonsutøver til forsker

Undertemaene er utviklet i samarbeid med Lova, som har hatt anledning til å kommentere og endre tolkningene våre underveis i skriveprosessen. I det første undertemaet, *å kjenne veiledningen på kroppen*, presenteres Lovas beskrivelser av hvordan hen tenkte, hva hen gjorde og hva hen følte i veiledningssituasjonen. I det andre undertemaet, *når det lugger*, løfter vi fram hvilken betydning hens kroppslige og emosjonelle erfaringer fikk for hens samspill med veilederen. I undertemaet *nesten gi opp* viser vi hvordan Lovas metarefleksjoner gir kunnskap om hvilken betydning denne veiledningssituasjonen fikk for progresjonen i ph.d.-studien.

Hvert tema følger samme struktur. Først presenteres erfaringen, refleksjonen eller metarefleksjonen fra et førstepersonsperspektiv, i et språk som

ligger nært opp til Lovas muntlige og skriftlige beskrivelser. Deretter ser vi disse erfaringene i lys av studiens teoretiske perspektiv og begreper.

Å kjenne veiledningen på kroppen

Utdrag fra et av Lovas refleksjonsnotater

«De er for like» sier veilederen med henvisning til de to abstraktene jeg har levert. Jeg merker at jeg blir irritert. Kjenner at det murrer i magen og brenner i brystet, og at varmen sprer seg til halsen og mot kinna. Men jeg holder meg rolig. Tar imot. Sier ikke noe om at jeg reagerer på at det er det første og eneste hen har å si om tekstene mine. Det hadde nesten vært bedre å ikke si noe. Jeg har brukt masse tid på å justere dem i tråd med tilbakemeldingene fra skriveseminaret, og på å videreutvikle dem. Hen kunne vel si noe positivt om tekstene først? Ser ikke hen at jeg er på vei, og at endringene siden sist er ganske store?

Dessuten vet jeg at tekstene ikke er dårlige, selv om de ikke er ferdige og sikkert må skrives om mange ganger til. Samtalen går over til noe annet. Avtrykket av irritasjonen er der fremdeles som en nummenhet i overkroppen. Jeg vet at jeg kommer til å endre tekstene i løpet av dagen, slik at de kan leveres på nytt før fristen i kveld. Men samtidig vet jeg at jeg må jobbe med å senke min egen terskel for å ta tak i dem igjen.

Refleksjonsnotatet viser hvordan Lova blir oppmerksom på at tilbakemeldingen fra veileder både skaper affektive inntrykk og emotive uttrykk i kroppen (Fuchs, 2016). Hen kjenner både på murring i magen og brenning i brystet, som hen beskriver det som, og hen holder den urolige kroppen i ro. Til tross for den kinestetiske opplevelsen (Behnke, 2008) hen har av å være i situasjonen, som bidrar til en følelse av irritasjon, velger hen å motta tilbakemeldingen uten å sette i gang en diskusjon med veileder. I stedet blir hen taus. Skuffelsen over at veileder ikke ser arbeidet hen har lagt ned i arbeidet med tekstene er stor, og den mellomkroppslige resonansen (Fuchs, 2016) fra møtet med veileder blir sittende som en nummenhet i overkroppen resten av dagen. De kroppslige og mellomkroppslige resonansene fra denne veiledningssituasjonen får betydning for Lovas relasjon til egen tekst (Fuchs, 2016). For å kunne begynne revideringen samme kveld opplever hen å først måtte komme over en *terskel*, som hen beskriver det som. Den

prosessen innebærer å sette de kroppslige og mellomkroppslige minnene (Fuchs, 2016) fra veiledningssituasjonen i parentes, for så å kunne fortsette med skrivearbeidet.

I dette temaet får vi fram hvordan det å skrive, å få tilbakemelding på tekst og å revidere tekster etter veiledning, er situasjoner der kroppslige resonanser skapes og videre skaper kinestetiske erfaringer som får betydning for ph.d.-studentens opplevelse av å skrive. Temaet synliggjør hvordan Lovas mellomkroppslige minner fra samspillet med veileder aktiveres i møte med veileders tilbakemelding, og får betydning for hvordan hen opplever veiledningen.

Når det lugger

Utdrag fra intervjuet med Lova

Akkurat den tilbakemeldingen husker jeg veldig godt. Jeg tenker at det var et vendepunkt i ph.d.-arbeid mitt. Fordi det ble så sterkt. Det ble så tydelig for meg. At veilederen min og jeg drar prosjektet i ulike retninger. Hvordan i alle dager har hen lest de to tekstene? Selv om hen hadde lest tekstene mange ganger, og gitt tilbakemelding på dem før, så sa hen at de var for like. Men de var ikke det. Jeg hadde jobbet med tilbakemeldingene hen hadde gitt meg, og gjort store endringer. Jeg ble skuffa over at hen ikke så at tekstene mine både hadde blitt bedre, og at jeg var på vei til å få et tydeligere språk. Jeg visst også at tekstene ikke var ferdige, og det var derfor jeg ønsket veiledning, for å få en tydeligere retning – på tekstenes og prosjektets premisser. Men det fikk jeg ikke. Jeg kunne ikke bruke tilbakemeldingen til noen ting.

Det var noe som «lugget i kroppen», men jeg forsto ikke helt hva det handlet om. Det var noe som hadde bygd seg opp over tid, og som opplevdes veldig sterkt i møte med kommentaren hens. Den resonerte ikke hos meg i det hele tatt. Jeg reagerte med å miste trua på at jeg skulle klare å gjennomføre ph.d.-arbeidet, og ble demotivert. Er det verdt det? Så skjønnte jeg at jeg måtte gjøre noe, hvis ikke kom jeg ikke til å få landet prosjektet mitt. Jeg kjente at en erkjennelse kom snikende, men jeg skjønnte det ikke ordentlig før jeg hørte meg selv si det høyt: Jeg må bytte veileder. Da kjentes det trygt og riktig ut i kroppen igjen.

Ved å lese refleksjonsnotatet Lova skrev etter veiledningssituasjonen, reaktiveres hens kroppslige og mellomkroppslige minner av situasjonen (Fuchs, 2016). Hen husker godt hva hen kjente i kroppen, hva hen gjorde, hva hen tenkte og hva hen følte. Ved å reflektere over disse kroppslige og emosjonelle erfaringene blir hen oppmerksom på at den spesifikke tilbakemeldingen ble et vendepunkt i hens ph.d.-arbeid. Ved å rette oppmerksomheten mot sine affektive og emotive erfaringer ble hen kinestetisk bevisst (Behnke, 2008) at det var noe som «lugget» i møte med veileder, men hen visste ikke hva denne «luggingen» handlet om. Lova var imidlertid trygg på at denne kroppslige resonansen (Fuchs, 2016) prøvde å fortelle hen noe som hen ennå ikke var kognitivt bevisst. I de påfølgende ukene prøvde hen å pakke ut hva denne fornemmelsen og sansingen av «noe» kunne handle om. Å være i en slik undringsperiode over tid, skapte kroppslige og mellomkroppslige resonanser (Fuchs, 2016) til tekst og veileder som demotiverte hen, og fikk hen til å stille spørsmål ved om dette ph.d.-arbeidet var verdt å fortsette med. Lova hadde imidlertid tro på eget prosjekt, at det hadde verdi, selv om hen ikke visste hvordan hen skulle få det fram ennå. Gjennom refleksjonsprosessen ble hen imidlertid kinestetisk bevisst (Behnke, 2008) en kommende erkjennelse, og da hen sa ordene høyt – at hen måtte bytte veileder – falt kroppen på plass igjen. Luggingen forsvant.

I dette temaet får vi fram hvordan kroppslige og mellomkroppslige minner (Fuchs, 2017) reaktiveres når ph.d.-studenten leser refleksjonsnotater fra en veiledningssituasjon som skapte affekter og emotiver. Hens kroppslige og emosjonelle erfaringer fra situasjonen blir tilgjengelige for videre refleksjon. Denne refleksjonsprosessen kjennetegnes av at emosjoner, tanker og handlinger flettes sammen, som får betydning for ph.d.-studentens opplevelse av seg selv i skriveprosessen og hens opplevde mulighet til å gjennomføre eget prosjekt. Temaet synliggjør også hvordan det å la Lova reflektere over kroppslige og mellomkroppslige minner fra veiledningssituasjoner bidrar med kunnskap om hvordan hen opplever kvaliteten på ph.d.-veiledningen.

Nesten gi opp

Utdrag fra intervjuet med Lova

Når jeg tenker tilbake på den veiledningssituasjonen, og hva jeg har reflektert rundt den, ser jeg nå at den opplevelsen satte i gang en prosess i meg. Situasjonen handlet i grunn ikke direkte om hva veilederen

sa om teksten min, men om at jeg ble oppmerksom på at relasjonen jeg hadde med veileder ikke fungerte. Over lang tid hadde jeg hatt en fornemmelse av at veiledningen hens ikke var på prosjektets premisser. Noe «skurret». De fleste tilbakemeldingene var kun rettet mot tekst, hvordan jeg skrev, og ingenting om metodologi og vitenskapsteori. Etter hvert skjønnte jeg at denne diskrepansen også handlet om at jeg ble tydeligere på hvilke vitenskapsteoretiske og teoretiske perspektiv jeg ville legge til grunn for studien min, men som jeg opplevde veilederen ønsket å veilede meg bort ifra. Jeg opplevde at hen stod på stedet hvil og nærmet seg verken prosjektet mitt, eller hvor jeg var i prosessen. Jeg våget imidlertid ikke å si noe.

I denne spenningen ble det tydelig at avstanden mellom min praktiske erfaring fra profesjonsfeltet og veileders teoretiske forståelse av det samme feltet, var stor. Å utvikle kunnskap «innenfra» hadde ikke like høy verdi som hens teoretiske forståelser av disse praksisene. Å bevege meg fra å være en erfaren profesjonsutøver til å bli en stipendiat opplevdes som å komme nederst på rangstigen. Når kunnskapen jeg ønsket å utvikle heller ikke ble verdsatt, bidro det til at jeg etter hvert følte meg liten og usikker. Det var vanskelig å vite hvor jeg skulle gå og hvordan jeg skulle komme meg opp på «nivå». Jeg visste det var mye jeg måtte lære meg, men når jeg ikke fikk veiledning på hva den kunnskapen var og hvordan jeg kan tilegne meg den, så ble det en følelse av at jeg hele tiden «sklei ned» fra et elfenbenstårn som lå oppe i skyene, og som jeg ikke visste hva var.

På den andre siden prøvde jeg å finne fotfeste, opptatt av å få fram poengene fra analysene mine. Men, det var noe med å tørre og stole på egne tolkninger. Det var krevende å finne et slikt ståsted alene. Jeg holdt på å slutte.

Lova utvikler innsikt om samspillet med veileder gjennom å reflektere og metareflektere over kroppslige og emosjonelle erfaringer fra diskrepanserfaringen (Lindseth, 2020). Denne metarefleksjonen skaper nye affekter og emotiver som kommer til uttrykk gjennom opplevelsen av at noe skurrer, at hen ønsker å gå i en annen retning og i opplevelsen av at ph.d.-veileder står stille. Å stå i en slik spenning skaper og re-aktiverer kroppslige og mellomkroppslige minner (Fuchs, 2017) i Lova, men hen våger ikke å ta

det opp med veileder. Det er «noe» som hindrer hen i dette. Lova opplever at prosjekt hens tar en retning hen selv ønsker å gå videre i, men som ph.d.-veileder ikke støtter hen på. Basert på den kunnskapen Lova har med seg som profesjonsutøver inn i ph.d.-arbeidet, ønsker hen å anvende et vitenskapsteoretisk og teoretisk perspektiv som kan utvikle kunnskap om profesjonsutøvere «innenfra». Når et slikt «innenfra»-perspektiv oppleves som mindre verdifullt enn teoretisk kunnskap, oppstår det en spenning mellom Lovas tidligere kunnskap som profesjonsutøver, og den kunnskapen hen opplever tillegges verdi av ph.d.-veilederen. Overgangen fra å være en trygg profesjonsutøver til å bli forsker oppleves som et skifte der Lova plasserer seg selv nederst på rangstigen (Turner, 1979). Å skrive og å utvikle seg som forsker ut fra en opplevelse av å være liten og usikker, blir krevende. Arbeidsprosessen foregår i en liminal sone (Turner, 1979) som kjennetegnes av kaving etter å finne fotfeste i egne tolkninger, etter å prøve og sette fingeren på noe håndgripelig og å søke kunnskap om hvor hen skal. Opplevelsen av å hele tiden skli ned fra «elfenbenstårnet», som hen beskriver det som, fører til at hen nesten gir opp.

I dette temaet får vi fram, i tråd med Szanto (2020), hvordan Lovas kroppslige og emosjonelle erfaringer navigerer mellom det som har betydning for hen personlig, det som har betydning for veileder, og det som hen tror har betydning for å få til sitt ph.d.-prosjekt innenfor profesjonsforskningsfeltet. Ved å våge å gå inn i refleksjonen og metarefleksjonen over sine kroppslige og emosjonelle erfaringer, utvikler hen en tillit til at fornemmelsen hen kjente på i kroppen, har verdi både for hens forståelse av samspillet med ph.d.-veilederen og for progresjonen i ph.d.-arbeidet (Mantai, 2015; Odena & Burgers, 2017).

Diskusjon

I denne studien har vi, gjennom temaene *å kjenne veiledningen på kroppen, når det lugger og nesten gi opp*, fått fram at ph.d.-veiledning er en prosessuell og relasjonell virksomhet (Roberts, 2000) som skaper og skapes i interaffektive møter (Fuchs, 2016). Våre kroppslige og mellomkroppslige resonanser i veiledningssituasjoner får betydning for ph.d.-studentens opplevde kvalitet på veiledningen, for studentens opplevelse av å skrive og for progresjonen i ph.d.-arbeidet. Disse temaene viser hvordan ph.d.-studenten, gjennom å dele sine erfaringer, refleksjoner og metarefleksjoner fra en spesifikk veiledningssituasjon, utvikler kunnskap om sitt samspill

med veileder, om sitt eget prosjekt og seg selv som forsker. Dette viser at ved å reflektere over slike diskrepanserfaringer (Lindseth, 2020), utvikler ph.d.-studenten kunnskap om at emosjoner kan være verdt å lytte til og reflektere over, og kan være inngang til en kinestetisk og kognitiv bevissthet som har betydning for det videre ph.d.-arbeidet.

Funnene viser også hvordan ph.d.-veiledning er vevd inn i, og konstitueres, av en akademisk utdanningskultur, der manglede diskusjoner mellom ph.d.-veilederens og ph.d.-students kunnskapsposisjoner og forventninger skaper spenninger som bringer fram følelser som håpløshet, sårbarhet og ensomhet. I tråd med funnene til Ismail et al. (2013) og Manatunga (2007) er en slik opplevelse av veiler utfordrende, og vanskeliggjør Lovas mulighet til å være åpen, ærlig og kritisk.

Studien av denne veiledningssituasjonen synliggjør en milepæl i ph.d.-studentens transformasjonsprosess (Turner, 1979) der hen går fra å være profesjonsutøver til forsker. Lovas prosjekt blir tydeligere for hen, samtidig som hen blir klar over at hen må bytte veileder for å få fullført prosjektet sitt. Denne transformasjonsprosessen framstår i hens beskrivelser og refleksjon som svært krevende, men som i erkjennelsesøyeblikket gjen-skaper ro i kroppen. Utfordringen, slik vi ser det, er at ph.d.-veileder ikke fanger opp disse signalene, noe som blir en utfordring for ph.d.-studenten og hens utviklingsprosess. Å være alene i en slik liminal fase i ph.d.-utdanningen, som Turner (1979) beskriver det som, bidrar til at tvilen kommer snikende og redselen for å ikke få til ph.d.-utdanningen, blir merkbar. Dette er i tråd med studiene til Kiley (2009) som viser at ph.d.-veilederens forståelse for studenters utviklingsprosesser kan være avgjørende for gjennomføringen av ph.d.-studiet. Dette tydeliggjør også betydningen av ph.d.-veilederens profesjonskunnskap. Profesjonskunnskapen som beskrives i dette kapittelet, kjennetegnes ved at den trer fram for ph.d.-studenten i en utfordrende veiledningssituasjon, og handler om hvordan situasjonen sanses, føles og fornemmes i dette tilfelle av ph.d.-studenten. Denne *kroppslige* profesjonskunnskapen handler om å utvikle ph.d.-veilederens kinestetiske bevissthet (Behnke, 2008) om hvordan hen kan anvende kroppslige og mellomkroppslige erfaringer til å fange opp utfordringer og muligheter som kommer fram i de ulike transformasjonsprosessene ph.d.-studentene gjennomlever. Mangel på kunnskap om transformasjonsprosessen og en slik praktisk klokskap (fronesis), som Korthagen og Kessler (1999) beskriver det som, kan hindre ph.d.-veilederen til å ta kloke valg i veiledningsøyeblikket.

Basert på funnene i denne studien viser vi hvordan kroppslig profesjonskunnskap kan utgjøre en forskjell i veiledning som bidrar til å fremme eller hemme progresjon i studentenes ph.d.-arbeid. Funnene viser at ph.d.-veiledere trenger kunnskap om og ferdigheter til å rette oppmerksomheten mot og å fange opp ph.d.-studentenes kroppslige inntrykk og uttrykk. Veilederne trenger innsikt i, kunnskap om og ferdigheter i å analysere veiledning som interaffektivt samspill. De trenger også å utvikle strategier for å språkliggjøre de kroppslige og mellomkroppslige erfaringene ph.d.-studentene gjør seg blant annet i forbindelse med den transformasjonsprosessen studentene gjennomlever fra å være lærer til å få en identitet som forsker. En slik synliggjøring gjennom refleksjon over kroppslige fornemmelser, det Fuchs (2016, 2017) beskriver som det *not-yet-conscious*, kan bidra til det Kiley (2009) etter spør, å synliggjøre og bevisstgjøre for ph.d.-studentene at slike transformasjonsprosesser inngår som naturlig del av en ph.d.-prosessen. Om ph.d.-veileder har strategier for å fange disse signalene, språkliggjøre dem og ta dette fenomenet opp som tema i veiledningen, kan det lette overgangen for ph.d.-studentene, slik Keefer (2015), Mantai (2015) og Odena og Burgess (2017) framhever, og dermed bidra til å forhindre frafall fra ph.d.-utdanningene. Ved å anerkjenne at kroppen bærer med seg kroppslige og mellomkroppslige minner fra tidligere veiledningssituasjoner, kan ph.d.-veiledere og ph.d.-studenter i fellesskap reflektere over hvordan disse minnene får betydning for å utvikle svarevne de kan anvende i små og store diskrepanssituasjoner (Lindseth, 2020) i veiledningen. Dette kan ha betydning for å etablere og utvikle et tillitsfullt, trygt og balansert maktforhold mellom veileder og student gjennom hele ph.d.-utdanningen.

I denne studien har vi gjennom et fenomenologisk blikk (Benhnke, 2008; Fuchs, 2016, 2017) og en mikrofenomenologisk casestudie (Petitmengin et al., 2018) fått fram at kroppslige og emosjonelle erfaringer inngår som del av ph.d.-veiledning. Ved å analysere veiledningssamtalene som et interaffektivt samspill har vi videreutviklet et kunnskapsgrunnlag for veiledning som gir en dypere innsikt i hvilken betydning affekter og emotiver (Fuchs, 2016) har for samspillet mellom deltakerne i veiledning. Vi har også tydeliggjort hvordan ph.d.-studentens refleksjon over kroppslige og emosjonelle erfaringer fra veiledning har betydning for ph.d.-veiledningens kvalitet, studentens progresjon og om avhandlingen sluttføres, sett fra ph.d.-studentens perspektiv.

I dag har vi lite forskning som identifiserer denne kroppslige profesjonskunnskapen i ph.d.-veiledning, og dermed et svakt forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om hvordan denne kunnskapen kan bidra inn i veiledningsfeltet. Grunnen til det kan være flere. For det første bygger kunnskapsgrunnlaget for ph.d.-veiledning hovedsakelig på kognitive, feministiske og sosiologiske perspektiver (Clarence, 2021) på kropp og emosjoner som kognitive fenomen. I denne studien har vi løftet fram et fenomenologisk perspektiv som forstår emosjoner som et kroppslig fenomen, som oppstår i situasjoner og i møter mellom mennesker. Det gir oss mulighet for å undersøke hvilken betydning subjektive og intersubjektive erfaringer av samspeillet mellom kropp, bevegelser, emosjoner og refleksjon kan ha i ph.d.-veiledning. For det andre kan det være at ph.d.-veilederen ikke har lagt merke til denne spenningen i møte med ph.d.-studenten. For, ifølge Fuchs (2016), blir vi først oppmerksomme på våre kroppslige og emosjonelle erfaringer når de når et visst intensitetsnivå. Dersom ph.d.-veileder ikke er oppmerksom på at ph.d.-utdanningen er en sårbar periode for alle ph.d.-studenter, kan det bli et gap mellom det ph.d.-studenter sanser, føler og fornemmer i ulike veiledningssituasjoner og den følelsen ph.d.-veilederen kjenner på i de samme situasjonene. Ved å sette fokus på de kroppslige og emosjonelle erfaringene i veiledning kan ph.d.-studentens følelser blir satt ord på og alminneliggjøres som en naturlig del av ph.d.-utdanningen. Grunnene til at verken ph.d.-veileder eller ph.d.-student trekker disse erfaringer inn i veiledning kan også være et uttrykk for at veileder og eventuelt ph.d.-studenten mangler språk og begreper for hvordan de kan snakke om disse erfaringene. I tillegg kan disse erfaringene oppleves å være for private og dermed ikke ansees som vesentlig tematikk i en slik veiledningskontekst.

Denne studien viser at det er et behov for å utvikle forskningsbasert kunnskap om veiledning som interaffektive møter, om hvordan refleksjoner over disse kroppslige og emosjonelle erfaringene kan bidra til å utvikle et profesjonsspråk for å utvikle kvalitet i ph.d.-veiledningen, samt kunnskap om hvilken betydning denne kroppslige profesjonskunnskapen har for forståelsen av ph.d.-studenters identitetsendringer gjennom ph.d.-utdanningsløpet (Amran & Ibrahim, 2012; Kiley, 2009; Turner, 1979). Dette kan gi oss kunnskap om hvordan våre kroppslige og mellomkroppslige minner fra ulike akademiske utdanningskontekster kommer til uttrykk gjennom kropp og emosjoner i ph.d.-veiledningssituasjoner, samt hvordan disse veiledningspraksisene kan bidra til å hindre frafall fra utdanningen og øke kvaliteten i ph.d.-veiledning og i utdanningen av ph.d.-veiledere.

Forfatterbiografier

Trine Ørbæk (ph.d.) er professor og merittert underviser ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, der hun underviser i grunnskolelærerutdanningen. Hennes forskningsfelt er lærerprofesjonens praktiske kunnskap, emosjoner i undervisning og lærerutdanning og pedagogikk for det uforutsette. Ørbæk har publisert vitenskapelige artikler i nasjonale og internasjonale vitenskapelige tidsskrift, og kapitler i antologier, som anvendes som kjernelitteratur i lærerutdanning.

Eva Bjerkholt er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er lærerutdanning, overgang fra utdanning til yrke og profesjonsveiledning. Hun leder det nasjonale «Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere», det nordiske tverrsektorielle nettverket for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere «NTI: Nordic Teacher Induction» og i er ledelsen for det europeiske nettverket «TIME: Teacher Induction and Mentoring in Europe». Bjerkholdt er også forskningsleder for «STEP: Partnership on Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher», finansiert av Norges forskningsråd 2021–2025.

Referanser

- Amran, N. N. & Ibrahim, R. (2012). Academic rites of passage: Reflection on a PhD journey. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 59, 528–534. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.310>
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate education as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 94–122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>
- Behnke, E. A. (2008). Interkinaesthetic affectivity: A phenomenological approach. *Continental Philosophy Review*, 41(2), 143–161. <https://doi.org/10.1007/s11007-008-9074-9>
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ørbæk, T. & Kindeberg, T. (2020). An outline of a pedagogical rhetorical interactional methodology – researching teachers' responsibility for supporting students' desire to learn as well as their actual learning. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 238–253. <https://doi.org/10.1080/13562517.20201792876>
- Booth, S. & Woollacott, L. (Red.). (2015). *The scholarship of teaching and learning: It's constitution and its transformative potential*. Sun Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Carter, S., Guerin, C. & Aitchison, C. (2020). *Doctoral writing: Practices, processes and pleasures*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1808-9>

- Clarence, S. (2021). Towards a theoretical framework for exploring emotion in doctoral education. I P. Rule, E. Bitzer & L. Frick (Red.), *The global scholar* (s. 215–229). African Sun Media. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1smjn66.16>
- Dobson, S. (2011). Dannelse i byen. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 359–372). Tapir.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194–209. https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119
- Fuchs, T. (2017). Collective body memories. I C. Durt, T. Fuchs, & C. Tewes (Red.), *Embodiment, enaction, and culture. Investigating the constitution of the shared world* (s. 333–352). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262035552.003.0018>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Green, P. & Bowden, J. (2012). Completion mindsets and contexts in doctoral supervision. *Quality Assurance in Supervision*, 20(1), 66–80. <https://doi.org/10.1108/09684881211198257>
- Halås, C. T., Kymre, I. G. & Steinsvik, K. (Red.). (2017). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal Akademisk.
- Halås, C. T. & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: En kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 5–14.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg., T. M. Anderssen & A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Ismail, H. M., Majidb, F. A. & Ismail, I. S. (2013). It's a complicated relationship: Research students' perspective on doctoral supervision. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 90, 165–170. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.078>
- Keefer, J. M. (2015). Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981839>
- Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: A narrative-biographical perspective. I M. Zembylas & P. Schutz (Red.), *Methodological advances in research on emotion and education* (s. 31–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_3
- Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293–304. <https://doi.org/10.1080/14703290903069001>
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Andersen & J. Rygge, Overs., 2. utg.). Gyldendal.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109>
- Mäkitalo, Å. & Säljö, R. (2002). Invisible people: Institutional reasoning and reflexivity in the production of services and «social facts» in public employment agencies. *Mind, Culture and Activity*, 9(3), 160–178. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0903_02
- Manatunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/01580370701424650>
- Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: Experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636–650. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>

- Odena, O. & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572–590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- Petitmengin, C., Remillieux, A. & Valenzuela-Moguillansky, C. (2018). Discovering the structures of lived experience. Towards a micro-phenomenological analysis method. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18, 691–730. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4>
- Postholm, M. P. (2010). Refleksjon: En nøkkelaktivitet i læreres læring. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 45–59). Universitetsforlaget.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170. <http://dx.doi.org/10.1080/713685524>
- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction. A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Smey, J.-C. & Mausethagen, S. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2022). Developing a signature pedagogy for doctoral education. *European Journal of Education*, 57(3), 438–451. <https://doi.org/10.1111/ejed.12520>
- Szanto, T. (2020). Why should we give a damn? On sharing emotions. *The Philosopher*, 108(4), 30–36.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Turner, V. (1979). Betwixt and between: The liminal period in rites de passage. I W. A. Less & E. Z. Vogt (Red.), *Reader in a comparative religion* (s. 509–523). Harper & Row.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2024-03-08-9>
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81–100). Fagbokforlaget.
- Weise, C., Aguayo-González, M. & Castelló, M. (2020). Significant events and the role of emotion along doctoral researcher personal trajectories. *Educational Research*, 62(3), 304–323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1794924>
- Wollast, R., Aelenei, C., Chevalère, J., Van der Linden, N., Galand, B., Azzi, A., Frenay, M. & Klein, O. (2023). Facing the dropout crisis among PhD candidates: The role of supervisor support in emotional well-being and intended doctoral persistence among men and women. *Studies in Higher Education*, 48(6), 813–828. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2172151>