

Av **Mette Sagbakken**  
og **Maria Theresa**  
**Konow-Lund**

## Å bære lykten eller være følgesvenn?

### **Mette Sagbakken**

Høgskolen i Oslo  
og Akershus, Fakultet  
for helsefag, Norge.  
E-post: mette.  
sagbakken@hioa.no

### **Maria Theresa Konow- Lund**

Høgskolen i Oslo og  
Akershus, Fakultet for  
samfunnsfag, Norge.  
E-post: Maria.Konow-  
Lund@hioa.no

### *Sammendrag*

*Veiledning av studenter er blitt beskrevet som den mest private undervisningsformen ved høyskoler og universiteter, men det finnes relativt lite empirisk forskning som utforsker hva som karakteriserer veiledning av studenter på dette nivået. Denne artikkelen søker å utforske hvordan veiledere og masterstudenter erfarer og vurderer ulike veiledningsformer samt hvordan veiledningen er organisert. Studien tar utgangspunkt i både læreres og studenters betraktninger i et masterstudie i sykepleie og i et masterstudie i journalistikk. Funnene viser at veiledning forstås og erfares på ulike måter av veiledere og studenter, men noen særtrekk skiller de to utdanningene fra hverandre. Veiledere og studenter ved masterstudiet i journalistikk ser ut til å praktisere en mer tradisjonell undervisningsmodell, der studenten innehar en passiv, mottagende rolle. Veiledere og studenter ved masterstudiet i sykepleie lener seg i større grad mot en partnerskapsmodell, der både studenter og lærere er opptatt av maktutjevning og likeverdighet i dialogen. Artikkelen skisserer noen mulige forklaringer til denne ulikheten. En forklaring kan ligge i selve organiseringen av veiledningen ved masterutdanningen i sykepleie. I tillegg til individuell veiledning, arrangeres jevnlig seminarer der lærere og studenter diskuterer ulike sider ved den enkelte students masteroppgave. Det arrangeres også seminarer hvor ulike sider ved veiledningspraksis diskuteres kollegaer imellom. Denne typen organisering ser ut til å ha forankring i bevisste pedagogiske strategier, og er med på å sikre transparente og reflekseive veiledningsprosesser. Studien aktualiserer spørsmål om hvorvidt veiledning bør profesjonaliseres i større grad, og derav potensielt øke kvaliteten på en viktig dimensjon av arbeidet med masterstudenter.*

**Nøkkelord:** Veiledning, masterstudenter, undervisningsmodell, partnerskapsmodell, journalistikk, sykepleie

### *Summary*

*Supervision of students has been described as the most private form of instruction in colleges and universities, but there is relatively little empirical research that explores what characterizes supervision of students at this level. This article explores how supervisors and Master students experience and view different forms of supervision, as well as how supervision is organized.*

*The study is based on both professors' and students' considerations, in a Master of Nursing program and a Master of Journalism program. The findings show that supervision is understood and experienced in different ways by supervisors and students, and some results demonstrate clear differences between nursing and journalism studies. Supervisors and students in the journalism program tend to practice a more traditional teaching model where the students hold a passive, receiving role. Supervisors and students in the nursing program to a greater extent lean towards a partnership model, where both students and professors seek power equalization and symmetry in the dialogue. The article outlines some possible explanations for these differences. One explanation seems to relate to how supervision is organized in the Master's program in Nursing. In addition to individual supervision, there are regular seminars where different aspects of the students' master theses are discussed among professors and fellow students. Different challenges related to supervision are regularly discussed in seminars in between colleagues. This type of organization seems to be founded in conscious pedagogical strategies, and contributes to securing transparent and reflective processes of supervision. The study raises a question of whether a more professionalized supervision model will increase the quality of an important dimension of the work with master students.*

**Keywords:** Supervision, master students, The Teaching Model, The Partnership Model, journalism, nursing

### Introduksjon

Studier viser at veiledning har betydning for studenters opplevelse av mestring, gjennomføring og karakter knyttet til mastergradsoppgaven (Firing, Klomsten & Moen, 2013; de Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot & Brekelmans, 2012; Brown & Atkins, 1988; Degerblad & Hägglund, 2002). Samtidig finnes det relativt lite empirisk forskning om hvordan veiledning blir drevet og hvordan veiledning forstås og erfares av veiledere og studenter (Handal, Hofgaard Lycke & Lauvås, 2013). Videre ser det ut til å finnes svært få studier som ser på forskjeller og likheter på masterveiledning innen ulike profesjoner.

Veiledning er blitt beskrevet som den mest private undervisningsformen ved høyskoler og universiteter sett på bakgrunn av at det foregår lite utveksling av erfaringer, utfordringer og synspunkter veiledere imellom (Lauvås & Handal, 1998; Handal et al., 2013). Denne pedagogiske sfæren ser med andre ord ut til å være beskyttet fra kollegaers innsyn og innspill. Erfaringer fra kurs i forskningsveiledning i Skandinavia antyder videre at selv veiledere med lang erfaring har begrenset artikulert kunnskap om veiledningsprosessen (Handal et al., 2013). Denne studien har som mål å utforske hvordan ulike veiledningsformer beskrives og begrunnes av veiledere og erfares av masterstudenter. Ved å se nærmere på to ulike masterstudier i journalistikk og sykepleie, søker vi å bedre forstå hvordan ulike veiledningsformer erfares og vurderes.

Kjærgård (2013) fremhever hvordan Skjervheims filosofiske grunnlagstenkning kan tilføre ny innsikt i fagfeltet pedagogisk veiledning. Kjærgårds artikkel griper blant annet fatt i begrepene «overbevis» og «overtale» og hvordan disse begrepene kan illustrere relasjonen mellom veileder og student. Begrepet overtale knyttes opp mot en monologisk kommunikasjonsform, der det forventes at en av partene har ekspertise og kunnskap som deles med den andre. I begrepet overtalelse ligger det derav en form for tilbakemelding som assosieres

med objektivering eller asymmetri, basert på et subjekt–objekt-forhold mellom student og veileder. Dette forholdet preges av mindre frihet, og individet som «overtales» overtar passivt meninger og råd fra en annen person og vil ikke oppnå samme innsikt (Kjærgård, 2013). Likeledes, hvis en veileder i stor grad baserer seg på å overtale en student til å følge hans/hennes innspill, vil man høyst sannsynlig kun oppnå begrenset enighet om et valg eller standpunkt. I en veilederrelasjon som gjennomgående preges av dialog, vil relasjonen i langt større grad være preget av et symmetrisk subjekt–subjekt-forhold hvor partene sammen søker å oppnå dypere innsikt. Denne dialektiske veiledningsformen fremsettes også som et ideal av Handal og Lauvås (2013, s. 104–107) og kan knyttes opp mot begrepet «overbevise». Det å overbevise en student (eller lærer) gjennom en konstruktiv dialog om at et standpunkt eller valg kan fungere, vil høyst sannsynlig innebære reell enighet. En enighet basert på en konstruktiv meningsutveksling i forkant vil også i større grad produsere varig innsikt og læring. Gjennom kontinuerlig utveksling av tanker, ideer og påfølgende argumentasjon, vil man kunne komme frem til noe som fremstår som integrerte og gjennomtenkte ideer. Begrepet overbevise gir slik sett assosiasjoner til en dialogisk kommunikasjonsform, der begge parter har rom og mulighet til å overbevise hverandre gjennom argumentasjon (Handal & Lauvås, 2013, s. 104–107; Kjærgård, 2013).

Dysthe (2002) gjorde en kvalitativ studie av masterstudenter og veiledere i Norge, og hun beskriver funnene sine i lys av tre ulike veiledningsmodeller: «the teaching model», «the partnership model» og «the apprenticeship model». De to første modellene fremstår som egnet til å beskrive de veiledningsformene som er identifisert i denne studien og harmonerer med begrepene overtale og overbevise. Det som vi på norsk kan kalle «undervisningsmodellen», beskriver et tradisjonelt student–lærer-forhold som er karakterisert av en asymmetrisk relasjon, ulik status og stor grad av avhengighet. Tilbakemeldinger gis i stor grad på gjennomarbeidede tekstutkast, der studenten mottar faglige råd eller «rettinger» knyttet opp mot substans, språk og struktur. Relasjonen i denne modellen er ofte skapt av både lærer og student, fordi begge parter ser på læreren som en autoritet og ekspert på fagfeltet og som har som en av sine oppgaver å overføre kunnskap til studenten (Dysthe, 2002). Partnerskapsmodellen beskrives som mer symmetrisk og studentarbeidet som et felles prosjekt. Innenfor denne modellen gis tilbakemeldinger gjennom dialog, og tilbakemeldingene er åpne for diskusjon og forhandling. Dysthe (2002) understreker at forholdet ikke er symmetrisk i form av at studenten og veilederen har lik kunnskap eller innsikt, men veiledningsformen legger opp til en dialog hvor det gis rom for at begge parter initierer og argumenterer for egne innspill. Dysthe (2002) trekker frem at det ofte ligger en større grad av pedagogisk bevissthet eller filosofisk inspirasjon bak en veiledningsform basert på en partnerskapsmodell. I sin studie fant hun at veiledere som praktiserer denne veiledningsformen er opptatt av å gi tilbakemeldinger til studenter på en måte som bidrar til at de blir selvstendige og kritiske tenkere (Dysthe, 2002). Handal og Lauvås (1999, s. 15–21) har påpekt betydningen av å vektlegge det de kaller en «reflekterende» veiledning. Denne veiledningsstrategien beskrives som en dialektisk og til dels kritisk veiledningsform, der et av målene er å bidra til utdanning og utvikling av reflekterte og reflekterende yrkesutøvere. Det kan dog se ut til at den vanligste forestillingen og praksisen fremdeles er preget av et bilde av veilederen som mester og

studenten som lærling – et bilde som i liten grad gir assosiasjoner til en kritisk, refleksiv dialog mellom student og veileder (Dysthe, 2002; Handal et al., 2013). Handal og Lauvås (2007) peker på at det også blant studenter er de som mener det riktige veiledningsforholdet er der hvor veilederen er en *guru* – med andre ord den som leder an, bestemmer og kontrollerer at alt blir «riktig». De peker videre på at man i størst grad finner denne typen forventninger blant studenter i sterkt stratifiserte kulturer.

## Metode

Målet med studien er å utforske hvordan ulike veiledningsformer beskrives og begrunnes av veiledere og hvordan de erfares av masterstudenter. Med utgangspunkt i denne problemstillingen, ble et kvalitativt, utforskende design valgt. De empiriske dataene i studien ble generert gjennom intervjuer og fokusgrupper i perioden 1. oktober til 30. november 2013. For å sikre ulike perspektiver og erfaringer, ble masterstudenter ved to ulike fakultet ved Høyskolen i Oslo og Akershus rekruttert. Utvalget består av seks studenter og fem veiledere knyttet til master i sykepleie – klinisk forskning og fagutvikling ved fakultet for helsefag, og fem masterstudenter og seks veiledere knyttet til masterstudium i journalistikk ved fakultet for samfunnsfag. Forfatterne er selv tilknyttet de respektive utdanningene og ønsket å utforske hvordan veiledning fremsto innenfor eget utdanningsfelt. Ved å inkludere to ulike studieretninger, ble det samtidig mulig å analysere ulike veiledningsformer med blick på spesifikk fagkultur.

Det ble gjort et strategisk utvalg hvor vi søkte å oppnå variasjon mellom gruppene og innad i gruppene. Variasjon mellom gruppene ble ivaretatt ved at vi valgte studenter og lærere fra to svært ulike utdanninger. Variasjon innad i gruppen ble sikret ved at vi valgte studenter med spredning i alder (24–52 år) og kjønn (2 menn og 8 kvinner). Utvalget av veiledere ble foretatt på bakgrunn av samme kriterier, med variasjon i forhold til kjønn (4 kvinner og 7 menn) og alder (39–67). Alle veiledere var ansatt i stilling som førsteamanuensis eller professor.

Gjennomføringen av intervjuene og fokusgruppene ble gjort ulike steder i høyskolens lokaler. Det empiriske materialet utgjør 11 dybdeintervjuer som ble gjennomført ved hjelp av en tematisk guide, utviklet på bakgrunn av temaer aktualisert gjennom litteraturen (de Kleijn et al., 2012; Handal & Lauvås, 2013; Dysthe, 2002). De individuelle intervjuene hadde en varighet på mellom 60 og 100 minutter, og gjennomføringen ble fordelt mellom begge forfatterne. Fokusgruppene ble gjennomført med begge forfattere til stede og hadde en varighet på henholdsvis 60 og 80 minutter. Både intervjuene og fokusgruppene ble tatt opp på lydbånd og transkribert verbatim.

## Analyse

Alle transkripsjoner ble systematisk analysert ved bruk av koding og kategorisering. Tilnærmingen til temaet var åpen, og kodene ble et resultat av temaer som ble aktualisert i det empiriske materialet samt de temaer som allerede var introdusert gjennom den tematiske guiden. Data som omhandlet ulike veiledningsformer og erfaringer og vurderinger knyttet til bruk av og eksponering for ulike veiledningsformer ble analysert med

systematisk tekstkondensering i samsvar med Giorgis fenomenologiske analyse (Giorgi, 1985), modifisert av Malterud (Malterud, 1993). Analysen fulgte disse stegene: (i) Gjentatt gjennomlesing av hele det transkriberte materialet for å få et overordnet inntrykk; (ii) identifisering av meningsbærende enheter som representerte ulike faktorer knyttet til veiledning og koding av disse i form av at ord som definerte erfaringer/perspektiver ble skrevet i marginen av transkripsjonene; (iii) kondensering og summering av innholdet i hver av de kodede grupper; (iv) integrering av innsikter fra de kondenserte meningsenhetene i en sammenhengende beskrivelse bestående av overordnede kategorier.

Fokusgruppene ble av hver forfatter gjennomlest og preliminært bearbeidet i form av en foreløpig koding. Den endelige kodingen, summering av innhold og integrering av innsikter ble utført samlet og via diskusjoner knyttet til hva som representerte koder og hva som konstituerte overordnede kategorier. Dybdeintervjuene ble først analysert av den forfatteren som selv hadde utført intervjuet (jf. analysetrinn beskrevet over). Eksempler på koder som ble brukt til å systematisere materialet er «symmetri», «asymmetri», «feedback metode», «inspirasjonskilde» og «kommunikasjonsform». Innsikter fra de kondenserte meningsenhetene ble gjennomgående diskutert og sammenlignet innad og på tvers av studiene. Denne diskusjonen ble i økende grad satt i sammenheng med ulike teoretiske perspektiver og empiriske studier.

## Etikk

Studien ble søkt godkjent av Personvernombudet, men prosjektet ble ikke ansett som et prosjekt som omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven §§ 31 og 33. Dette fordi det i prosjektet ikke behandles personopplysninger ved hjelp av elektroniske hjelpemidler. Det ble heller ikke opprettet et manuelt personregister med sensitive personopplysninger. Det ble likevel brukt samtykkeskjema i forkant av intervjuet og fokusgruppene og alle informantene ble informert om at de kunne trekke sin deltagelse i studien når de måtte ønske dette. I fremstillingen av dataene er det lagt vekt på å unngå at informanter blir gjenkjent gjennom presentasjon av indirekte personopplysninger.

## Funn

### Veilederes faglige referanser og inspirasjonskilder

Veiledning kan ses som en læringsprosess som foregår mellom student og veileder – en prosess som kan påvirkes og styres av mange faktorer (Handal & Lauvås, 2013, s. 13–15). En rekke ulikheter ble synliggjort i responser gitt på spørsmål knyttet til hva ulike lærere vektla i sin veiledning og hvorvidt spesifikke faglige referanser eller inspirasjonskilder påvirket deres veiledningsform. En gruppe lærere var tydelige på at veiledning ikke kan «læres» og baserte seg på tidligere erfaring, intuisjon og «prøving og feiling» i sin tilnærming. Lang erfaring med studenter, kombinert med høy fagspesifikk kompetanse, ble fremhevet som ferdigheter mer avgjørende for god veiledning enn pedagogisk kompetanse. Dette synspunktet var mest fremtredende hos lærere ved journalistutdanningen. I dette perspektivet lå også en fremheving av at veiledningsprosessen innebærer overføring av læring fra en med høy faglig kompetanse til

en med mindre faglig kompetanse. I denne gruppen var det korresponderende få som vektla pedagogiske modeller eller andre inspirasjonskilder som påvirket deres veiledningsform. En lærer ved journalistikkutdanningen utdyper:

*«Jeg tror, det handler jo om å være et velskodd menneske når det gjelder forskerererfaring. Altså, på master handler det mye om det, at du er erfaren som forsker. Og at du har et godt teori- og metodetilfang.»*

Denne veilederen la vekt på den erfaringsbaserte kunnskapen, og fremhevet forskerererfaringen særskilt. Dette gjaldt de fleste veiledere innen journalistikk, selv om flere pekte på verdien av at de hadde gjennomført kurs i høyskolepedagogikk. En annen hovedgruppe av veiledere understreket også betydningen av erfaring, men fremhevet på ulike måter at veiledningen også bør være pedagogisk fundert eller «profesjonell». En profesjonell eller pedagogisk fundert fremgangsmåte ble blant annet beskrevet som det å klare å «bedømme» studentens behov til enhver tid og tilpasse veiledningen på en gjennomtenkt pedagogisk måte. Evne til klar og målrettet kommunikasjon lå implisitt i en slik tilnærming. I denne gruppen, som i hovedsak besto av veiledere fra sykepleie, nevnte flere at spesifikk kompetanse knyttet til temaet for oppgaven ikke var viktig, og at det å være faglig sterk innenfor et tema ikke oppveiet for pedagogiske evner. Veilederens evne til å inspirere studenten til å finne frem til og få eierskap til egen idé, ble fremhevet som en av de viktigste dimensjonene i veiledning. En lærer fra sykepleierutdanningen utdyper:

*«Jeg tror ikke på dette at man som veileder er omnipotent [...] jeg vil at studenten skal si “dette har jeg et eierskap til, jeg har lagt premisene” [...] jeg tror det blir mer kroppsliggjort, mer integrert i en selv på den måten [...] eierskap og motivasjon henger sterkt sammen . . .»*

I denne gruppen fremhevet mange betydningen av ervervet kunnskap innen pedagogikk. Flere nevnte betydningen av basiskurset i pedagogikk ved høyskolen, men de fleste hadde flere inspirasjonskilder. Psykologen Vygotskys (1896–1934) sosiokulturelle læringsteori og tanken om at læring i stor grad skjer gjennom aktive læringsfelleskap med andre studenter og lærere ble trukket frem av flere. Andre nevnte filosofer og pedagoger som Sokrates (470–399 f.Kr.), Søren Kirkegaard (1813–1855), Otto F. Bollnow (1903–1991), Martin Buber (1878–1965) og Paolo Freire (1921–1997). Det ble fremhevet at dette var tenkere som på ulike måter understreket at individers lærings- og utviklingsprosesser stimuleres bedre ved at en veileder stiller spørsmål fremfor å produsere svar, og videre at dette fordrer symmetriske relasjoner basert på likeverdighet og dialog. En lærer fra sykepleierutdanningen peker på at veiledning først og fremst innebærer hjelp til å forløse egne tanker og ideer:

*«Veiledning innebærer et posisjonsskifte, det er studenten vi ønsker å bekrefte da. Du som veileder er bare en katalysator, eller et medium som prøver å igangsette prosesser . . . du vet det gamle bildet med Sokrates og jordmorkunst [...] altså veilederen som en type fødselshjelper.»*

Flere i denne gruppen understreket betydningen av å bevisstgjøre studenten gjennom å «forløse» eller «frigjøre» ideer og tanker (jf. Sokrates og Freire) samt å stimulere til dialog i den hensikt å gjøre studenten aktiv, kritisk og trygg i sine valg.

### **Student–veileder-relasjonen**

#### Studentens perspektiver

Et kjerneområde innen veiledningen, er relasjonen mellom veileder og student. Handal og Lauvås (2013, s. 77–100) beskriver denne relasjonen som sentral for hele veiledningen, men uten at den nødvendigvis kan forklares særlig godt. Masterstudentene i journalistikk la vekt på at de hadde et personlig forhold til sine veiledere, og de beskrev en god og respektfull tone under veiledningen. De fleste i denne gruppen pekte likevel på at selv om de hadde et godt forhold til sin veileder, var det vanskelig å ta opp faglige forhold som fremsto som vanskelige. Dette ble sett i forhold til at veilederen ble ansett som en autoritet med mye fagkunnskap som ga råd man som student i hovedsak burde følge. En masterstudent i journalistikk beskrev vanskeligheten med å ta opp uenigheter eller andre forhold som var vanskelige som om det var en «vegg» mellom henne og veilederen – en vegg som veilederen ikke inviterte til å bryte ned. Enkelte pekte på at de hadde erfart veiledning som bar preg av diskusjon og dialog, men i hovedtrekk ble veilederen beskrevet som en fagautoritet som vurderte studentenes produkter. En student fra master i journalistikk utdyper:

*«Jeg er alltid . . . eller, blir usikker på mitt materiale når jeg skal møte min veileder. Jeg kan være ganske fornøyd med det jeg har gjort, og så titter jeg på det kvelden før jeg skal ha veiledning. Så tenker jeg “herregud, jeg kan ikke levere det her”. Så blir jeg alltid veldig usikker, jeg synes det er litt ubehagelig med veiledning, for jeg synes ikke det er så veldig stas å få tilbakemelding på det jeg selv har gjort [. . .] det er den mest sårbare situasjonen i prosessen.»*

Relasjonen, som beskrevet over, gjenspeiler et forhold hvor veilederen som fagautoritet gir tilbakemelding på et produkt studenten har arbeidet frem for vurdering. Generelt ble relasjonen til veilederen beskrevet som svært sårbar av journaliststudentene. Funnene indikerer at relasjonen ble sårbar faglig sett fordi ingen andre fagpersoner bidro inn i arbeidsprosessen, og mange studenter opplevde usikkerhet knyttet til dette. Relasjonen ble også sårbar sosialt sett, siden det ble svært viktig å sikre at denne en-til-en-relasjonen forble harmonisk og god.

Generelt fremsto studentene fra journalistikk noe tause og usikre når dette temaet ble diskutert, og det syntes vanskelig å diskutere i fokusgruppen. Flere ga uttrykk for at de var usikre på hva veiledning egentlig skulle innebære og hva som konstituerte selve veiledningsrelasjonen. Ved spørsmål om forventinger knyttet til veiledningen, var det lite respons utover at studentene forventet at veilederen møtte opp som avtalt, at de hadde forberedt seg ved å lese innsendte tekster og at de formidlet «gode råd».

I fokusgruppen med sykepleiere var diskusjonen rundt dette temaet preget av større åpenhet. Studentene var tydelige i forhold til det som fungerte og ikke fungerte i veiledningsrelasjoner, og god personlig kjemi og klar og åpen kommunikasjon ble trukket frem som noe av det viktigste. Studentene fremsto som friere i sine forhold til sine veiledere, noe som ble gjenspeilet i måten de artikulerte både kritikk og forventninger. Betydningen av at veilederen fremsto som en diskusjonspartner som man åpent kunne diskutere alle aspekter ved oppgaven med ble understreket. Videre ble det å bevare «eierskap» til egen

oppgave gjentatte ganger fremholdt som et viktig premiss i veiledningsrelasjonen. I motsetning til studentene i journalistikk, ble det forventet at åpenheten mellom veileder og student var så stor at det var mulig å sette ord på faglige uenigheter eller andre vanskelige forhold. En student fra master i sykepleie forteller hvordan hun tidlig tok opp en faglig uenighet med sin veileder:

*«... jeg tok opp med min veileder tidlig at dette ikke kom til ... jeg følte at det kom til å gå en helt annen vei enn jeg hadde lyst til [...] jeg har en idé om hvordan sluttproduktet mitt skal se ut, og det var ikke sånn som veilederen min hadde sett det for seg. Og det tok jeg opp tidlig, fordi at jeg følte at jeg ... jeg fikk jo ikke til å jobbe hvis jeg skulle ha gjort det på hans måte. Og det var helt greit, og det ble ... vi samarbeider veldig godt ...»*

Relasjonen til veilederen ble ikke beskrevet som spesielt sårbar, faglig sett. Dette kan ha sammenheng med at masterstudenter i sykepleie jevnlig presenterer sine arbeider i et forum med andre studenter og lærere. Sårbarheten lå i den personlige relasjonen, og betydningen av god kjemi ble fremholdt som viktigere enn at veilederen hadde fagspesifikk kompetanse på studentens tematikk. Flere av studentene pekte på at dårlig kjemi eller utydelig kommunikasjon mellom veileder og student kunne ødelegge veilederforholdet, og at det i slike tilfeller kunne være nødvendig å bytte veileder.

### **Student–veileder-relasjonen**

#### Veiledernes perspektiver

Veiledere innen journalistikk beskrev relasjonen til studenten som svært personlig og derav sårbar. God kommunikasjon ble trukket frem som en sentral del av relasjonen, uten at det ble gitt mange eksempler på hva dette innebar i praksis. Det ble fremhevet som viktig å få oversikt over private forhold som kan påvirke studentens progresjon. Flere veiledere i denne gruppen ble overrasket når de fikk spørsmål knyttet til evaluering av veilederforholdet, og enkelte ga uttrykk for at veiledning er så personlig og kjemibasert at forholdet vanskelig lar seg evaluere. En veileder på journalistikk pekte på det interessante i at man ikke tenker på at veilederforholdet faktisk kan evalueres:

*«... det er jo interessant også, det med at veiledning ikke evalueres når man skal evaluere alt mulig annet. [...] Man kan klage på en veileder, man kan bytte veileder [...] Men ellers, noen evaluering av veilederen eller veiledersituasjonen er det jo ikke ...»*

Ved direkte spørsmål om metakommunikasjon knyttet til veiledningen, pekte en veileder fra journalistutdanningen på at det er et ressurssspørsmål i hvor stor grad studenten inviteres til å diskutere opplegget for veiledning. Generelt virket det som det er lite utbredt å bruke tid til å avtale og avklare hvordan samarbeidet mellom student og veileder skal foregå og til å diskutere hvordan relasjonen faktisk fungerer.

Mest påtagelig i intervjuene med veiledere innen journalistikk var hvordan intervju-situasjonen fremsto som en mulighet til å reflektere over det å veilede. Flere pekte på at de i liten grad hadde tenkt over problemstillingene som ble diskutert, og hva som for eksempel konstituerte relasjonen mellom studenter de veiledet og dem selv.



Blant veiledere i sykepleie ble den personlige delen av veiledningsrelasjonen vektlagt i varierende grad. De fleste fremhevet at en profesjonell relasjon først og fremst besto av en faglig og pedagogisk dimensjon, med en hårfin balanse mellom nærhet og avstand. En lærer fra master i sykepleie utdyper dette:

*«Jeg er ikke så opptatt av studentene som privatpersoner, men jeg må vite nok til at jeg vet ... om de er i jobb og ... om de har barn eller ... altså hvordan livssituasjonen er [...] men ellers er det dette med den personlige kjemien ... det viktige er at vi har en avslappet atmosfære og at det blir så trygt at det går an å være i en slags kritisk-konstruktiv dialog ... [...] det er noe med en sånn profesjonalitet i forholdet ... som man skal ta vare på ...»*

I sitatet over blir det fremholdt at det kan være god kjemi mellom student og veileder uten at forholdet er veldig personlig eller privat. Videre understrekes betydningen av kjemi i forhold til å fasilitere trygghet og derav en kritisk-konstruktiv dialog. En annen veileder blant sykepleierne hevdet at forholdet burde være «strengt faglig», men understreket samtidig behovet for å ha oversikt over personlige forhold av betydning for progresjonen. Den samme veilederen begrunnet dette med at forholdet ble mer sårbart dess mer personlig orientert det ble, og at det var lettere for studenten å få eierskap til eget arbeid når relasjonen i hovedsak var saksorientert. Alle veilederne innen sykepleie hadde – i varierende grad – et reflektert forhold knyttet til evaluering av veiledningsrelasjonen underveis. Dette tok ofte form av ulike former for metakommunikasjon om selve veiledningsrelasjonen. En lærer fra master i sykepleie utdyper dette:

*«Jeg tar opp ting med studenten underveis ... [...] Jeg spør ofte studenten, hvordan synes du vi står nå? Drar jeg ting for langt som veileder? Styrer jeg deg for mye? Er dette vi kom frem til nå i tråd med det du egentlig vil ... det som er din retning ...?»*

Lærere på masterutdanningen i sykepleie fremholdt – i motsetning til lærerne ved journalistutdanningen – at de hadde flere arenaer for refleksjon rundt veilederrollen. Et jevnlig arrangert «veiledning på veiledning»-seminar ble beskrevet som en slik kilde. I tillegg gir andre lærere jevnlig innspill på studentenes arbeid via faste seminarer.

### **Arenaer og former for tilbakemelding**

Et fellestrekk i funnene – også mellom utdanningene – er at veilederrelasjonen og funksjonen ser ut til å være noe vanskelig å beskrive. Generelt hadde veiledere innen journalistikk et begrenset språklig repertoar når de skulle beskrive og begrunne veiledningens form og innhold. På spørsmål knyttet til egen rolle og konkrete former for tilbakemelding, fremsto veiledningsrelasjonen lettere å beskrive. De fleste veilederne innen journalistikk la vekt på en pragmatisk en-til-en-veiledning, gjerne i form av «råd» eller konkrete vurderinger og tilbakemeldinger på tekstutkast. Alle var tydelige på at de arbeidet i faser der første fase i stor grad var basert på muntlig dialog om selve problemstillingen, mens de neste fasene handlet om oppmuntring til å skrive og deretter konkrete tilbakemeldinger på tekst. Enkelte pekte på at ressursene begrenset i hvilken grad man kunne stimulere til refleksjon gjennom en kritisk, spørrende dialog. Det var et særskilt

unntak, hvor veilederen, inspirert av blant annet Paulo Freire, var opptatt av å «frigjøre» studentenes potensiale gjennom å stille spørsmål knyttet til hva de selv ville og hvilken vei de så for seg. Denne veilederen understreket at studenten ville lære mer gjennom slike former for tilbakemeldinger og at denne prosessen var like viktig som sluttproduktet.

Studentene ved journalistutdanningen var svært fornøyde med at de fikk raske tilbakemeldinger i form av ad hoc-veiledning. De pekte likevel på at de savnet hyppigere og mer regelmessig veiledning, og mer samvær med andre studenter og lærere. Noen av studentene pekte på at større bruk av gruppeveiledning kunne motvirket dette.

Veilederne i sykepleie ga eksempler på tilbakemeldingsformer som i større grad ga assosiasjoner til dialogbaserte tilnærminger. Veilederne brukte ord som «katalysator», «handledare», «inspirator», «forløser», «medtenker», «utfordrer» og «diskusjonspartner» når de skulle beskrive sine måter å gi tilbakemelding på. Generelt hadde veilederne i denne gruppen et langt større språklig repertoar i forhold til å beskrive og begrunne veiledningens form og innhold.

Også blant veiledere innen sykepleie ble tilbakemelding ofte gitt på grunnlag av innsendt tekst, men tilbakemeldingene tok mer form av en spørrende eller diskuterende tilnærming. Flere veiledere understreket betydningen av at studentene hadde eierskap til egen studie og at veiledningen ideelt sett burde ha en symmetrisk form hvor student og veileder sammen fant frem til gode løsninger. En veileder utdyper sitt syn på en ideell veiledningsform slik:

*«Veiledningen fungerer best når jeg opplever at jeg og studenten kommer frem til en ny innsikt . . . sammen . . . at jeg som medtenker bidrar inn i studentens arbeid . . .»*

En vesentlig og strukturell forskjell mellom de involverte studiene er representert gjennom «masteroppgaveseminarer» ved master i sykepleie. Tre ganger i semesteret møtes studenter, lærere og veiledere til fagseminar hvor studentene legger frem deler av prosjektet (problemstilling, design, metode og lignende) og ber om innspill på forhold ved studien. Både studenter og lærere fremhevet flere viktige betydninger av dette seminaret. Det ble beskrevet som en viktig kilde til refleksjon og validering av studiens idé og design, og studenten ble øvet i å argumentere for egne teoretiske og metodiske valg. Videre representerte seminaret en viktig sosial og faglig møteplass som sikret fremdrift. I tillegg kunne masterseminaret representere et viktig supplement til veilederen hvis dette forholdet ikke var optimalt. En student utdyper:

*«Jeg har hatt stor glede av seminarer, nettopp for å se hvordan medstudenter løser problemer. [...] Jeg har ikke hatt det så lett med . . . med veiledning, i forhold til kommunikasjon. Mye som er uklart, og mye frustrasjoner, som jeg synes har vært vanskelig [...] jeg har hatt glede av masterseminarer, for der har du flere lærere som har god "snøring". Og når de også diskuterer sammen, så har jeg også utbytte av å høre på det . . .»*

Denne formen for seminar ble beskrevet som en form for gruppeveiledning som stimulerer til kritisk refleksjon og dialog både mellom studenter, mellom lærere og mellom studenter og lærere.

## Diskusjon

I denne studien har vi undersøkt hvordan lærere og studenter på masterstudiet i journalistikk og sykepleie beskriver, begrunner og erfarer ulike veiledningsformer. Funnene viser at veiledning oppfattes på ulike måter av studenter og lærere samt av lærere og studenter imellom. Studien viser likevel at det er noen særtrekk som skiller de to utdanningene fra hverandre, og disse særtrekkene bekreftes på tvers av studenter og lærere. Veiledere knyttet til master i sykepleie beskriver i større grad at de er inspirert av ulike pedagogiske retninger eller filosofier som gir føringer i forhold til hva som konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledere innen journalistikk beskriver i mindre grad slike inspirasjonskilder, og har også et mindre artikulert språk i sin beskrivelse av veiledningens form og innhold. Veiledere i journalistikk tenderer til å beskrive den faglige og empiriske erfaringen som det viktigste bidraget inn i veiledningsrelasjonen. De fremhever også i sterkere grad betydningen av den personlige relasjonen mellom student og veileder, og fremstiller dette forholdet som sårbart. Slik veiledningen beskrives av både studenter og lærere i journalistikk, bærer den i stor grad preg av at veileder gir «råd» til studenten og at studenten i liten grad føler det naturlig å diskutere substansen i disse rådene. Enkelte veiledere i journalistikk pekte på at ressursene begrenset i hvilken grad man kunne stimulere til refleksjon gjennom en kritisk, spørrende dialog, og gjorde med det valget om tilnærming dels til et spørsmål om ressurser.

Blant veiledere innen master i sykepleie ble det i form av begreper som karakteriserte veilederens rolle, samt beskrivelser av veiledningsformer, illustrert en mer symmetrisk relasjon mellom partene. Det fremkom et ideal om at student og veileder gjennom dialog sammen finner frem til gode løsninger. Mange understreket betydningen av bevisstgjøring av studenten gjennom å «forløse» eller «frigjøre» ideer og tanker, og med det stimulere til eierskap av eget studie. Flere trakk videre frem betydningen av en åpen og kritisk-konstruktiv dialog for at studenten skal kunne bli reflektert og trygg i forhold til de valg som kontinuerlig blir tatt i arbeidet med masteroppgaven.

Funnene i denne studien viser en klar distinksjon mellom utdanningene sett på bakgrunn av Skjervheims begreper «overtale» og «overbevise» og de modeller som presenteres av Dysthe (2002). Veiledere og studenter ved journalistutdanningen ser ut til å praktisere en mer tradisjonell undervisningsmodell hvor studenten innehar en passiv, mottagende rolle. Veiledere og studenter ved sykepleieutdanningen lener seg i større grad mot det som beskrives som en partnerskapsmodell, og både studenter og lærere er opptatt av maktutjevning og likeverdighet i dialogen. Dette kan igjen ha sammenheng med at veiledere innen sykepleie ser ut til å ha et bevisst pedagogisk forhold til det langsiktige formålet med veiledningen. Denne bevisstheten gjenspeiles i form av konkrete pedagogiske eller filosofiske referanser (Dysthe, 2002). Bevisstheten gjenspeiles også i form av større bruk av metakommunikasjon i veiledningsprosessen, det vil si at veileder beskriver intensjonen ved sin måte å veilede på og inviterer studenten med på samtaler som fokuserer på form og mål med veiledningen (Handal et al., 2013). Veiledningen fremstår på denne måten både prosess- og produktorientert (Lauvås, 2013), hvilket innebærer at veilederen er opptatt av å bidra til en refleksiv og lærerik prosess i tillegg til å ha fokus på produktets kvalitet. Tatt i betraktning av at studien setter søkelys på veiledning av studenter på masternivå, er dette en

viktig diskusjon utover det som finner sted på mikronivå mellom student og veileder. Handal og Lauvås (1999, s. 15–21) har påpekt betydningen av å vektlegge veiledningsstrategier som er dialektiske i form, med rom for kritisk-konstruktive og reflekterende samtaler. Dette med sikte på å bidra til utdanning og utvikling av yrkesutøvere som evner å være kritiske og reflekseive i forhold til fremtidig yrkesutøvelse. Denne type veiledningsprosesser vil slik sett kunne bidra til større grad av refleksjon over egen praksis og eget fag, og derav også videreutvikling av profesjonen. Den læringen som finner sted ved at studenten selv deltar som en aktiv og reflekterende part under hele veiledningsprosessen, bør slik sett vurderes i et videre perspektiv.

Handal et al. (2013) peker på at ulike veiledningsstrategier ikke utvikles tilfeldig. Som annen profesjonspreget aktivitet, vil slike strategier preges av egen utdanning, egen kunnskap, egen erfaring og egne verdier. Strategier som velges vil også preges av trekk ved den samfunnskultur og profesjonskultur som den enkelte utøver er en del av. De ulike faktorene vil samlet sett føre til at veiledere utvikler hva Handal og Lauvås kaller en egen distinkt «praksisteori» for veiledning (Handal & Lauvås, 1999, s. 19–46).

Sett i lys av denne studien, kan man tenke seg flere forhold som kan forklare variasjonen i praksisteori som er særlig tydelig mellom de respektive utdanningene som er inkludert i denne studien. Et element det kan være viktig å se på, er selve organiseringen av veiledningen ved masterutdanningen i sykepleie. I tillegg til individuell veiledning arrangeres masteroppgaveseminarer tre ganger i semesteret. Disse seminarene kan ses som et uttrykk for en utvidet partnerskapsmodell (Dysthe, 2002). Gjennom slike seminarer utvides dialogen til å inkludere flere lærere samt hele studentgruppen. Den enkelte masterstudent får prøve ut sine ideer og forslag til løsninger i en større gruppe. Denne type utvidet dialog krever større grad av selvstendig refleksjon og argumentasjon fra studentens side, og slik sett stimuleres den selvstendige og kritiske tenkningen. Ved å få innspill og spørsmål fra andre lærere og medstudenter, blir veilederrelasjonen både faglig og sosialt mindre sårbar. Studenten kan få støtte eller hjelp til å identifisere ideer som kan ha vært vanskelig å fremme i en veiledningssituasjon bestående av en student og en veileder. Et forum som fysisk samler studenter, lærere og veiledere, medfører at faglige valg blir utfordret og gjennomdiskutert – inkludert hovedveilederens spesifikke råd og innspill. Denne formen for institusjonalisert gruppeveiledning kan slik sett legge til rette for en mer demokratisk veiledningsstruktur i den forstand at man sikrer større grad av transparens og kollektivitet i veiledningen.

En annen forklaringsfaktor kan være tilgang på fora for kollegial diskusjon knyttet til generelle utfordringer ved veiledning (Handal et al., 2013). I denne studien fant vi at erfarne og mindre erfarne veiledere tilknyttet master i sykepleie regelmessig møtes via et forum hvor erfaringer utveksles og ulike sider ved veiledning diskuteres. Etableringen av et slikt forum er med på å understreke betydningen av veiledning *per se*, samt betydningen av transparens og kollektivitet i veiledningsprosessen. Slike kulturelle praksiser kan være med på å legge føringer for den enkelte veileders praksisteori for veiledning, og med det gi klar retning i forhold til hvordan veiledning bør gjennomføres (Handal et al., 2013). En transparent organisering av veiledning vil kunne motvirke den lukkethet som ser

ut til å prege veiledningsrelasjonen mellom lærere og studenter i journalistikk. En annen effekt av denne type organisering kan være at viktige faglige diskusjoner trigges blant veiledere, noe som kan forsterke åpenheten og bidra til kvalitetssikring av masteroppgavene.

Generelt ser det ut til at veiledningen innen master i sykepleie har mer fokus på det som kan beskrives som prosessorientert veiledning (Lauvås, 2013), og at et langsiktig mål er en selvstendig, reflektert og kritisk student. Man kunne kanskje tenke seg at dette var egenskaper man i stor grad ville ønske å fremme blant journaliststudentene, og slik sett er funnene overraskende. Forklaringen på ulikhetene kan – som foreslått – delvis ligge i organiseringen av veiledningen, men også i de tanker og verdier som ligger til grunn for denne organiseringen. En annen delforklaring kan være at kompetanse innen veiledning har stor betydning for sykepleieres utøvelse av faget, og veiledning av pasienter, pårørende og kollegaer fremgår som et integrert og viktig tema i grunnopplæringen (HiOA, 2013a). Det er etablert videreutdanning for veiledere ved institutt for sykepleie, og man benytter bestemte veiledningsmodeller som er forankret i teoretiske perspektiver (HiOA, 2013b). De artikulerede perspektivene som ligger til grunn for den veiledning som pågår i ulike kontekster, kan slik sett se ut til å inngå som en del av profesjonaliseringen av den høyere utdanningen innen sykepleie – en profesjonalisering som er med på å sikre et mer bevisst forhold til veiledningens form og innhold. Denne studien aktualiserer spørsmål om hvorvidt veiledning bør profesjonaliseres i større grad, og derav potensielt øke kvaliteten på veiledningen og fremtidige studenter. I så tilfelle vil etablering av arenaer som sikrer transparens og refleksjon knyttet til eksisterende veiledningspraksis kunne være et viktig første steg.

## Takk

Forfatterne ønsker å rette en stor takk til professor Anton Havnes ved Senter for profesjonsstudier, HiOA for gode faglige innspill til manuset.

## Litteratur

- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London, New York: Routledge.
- de Kleijn, R. A. M., Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A. & Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925–939.
- Degerblad, J.-E. & Hägglund, S. (2002). *Tradition och förnyelse i svensk forskarutbildning*. Høgskoleverkets rapportserie, 2002, 26. Stockholm: Høgskoleverket.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and masters degree students in three disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19(4), 493–544.
- Firing, K., Klomsten, A. T. & Moen, F. (2013). Masterstudenters opplevelse av møter med veileder: «Det er veiledning som gjør at en føler en mester». *Uniped*, 36(2), 81–92.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. I A. Giorgi (Red.), *Phenomenology and psychological research* (s. 8–22). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2007). Veiledning i de videregående utdannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), 4–10.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2013). *Forskningsveilederen* (3. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G., Hofgaard Lycke, K. & Lauvås, P. (2013). Strategier i forskningsveiledning? En analyse av veilederes tilbakemelding på tekst. *Uniped*, 36(4), 32–44.
- HiOA, SP/HF (2013a). *Programplaner for sykepleie - Pilestredet*. Hentet 31. mars 2014, fra [http://www.hioa.no/studres/Programplaner/Sykepleie+-+Pilestredet/Bachelor/Pilestredet/Sykepleie\\_Pilestredet](http://www.hioa.no/studres/Programplaner/Sykepleie+-+Pilestredet/Bachelor/Pilestredet/Sykepleie_Pilestredet)
- HiOA, SP/HF (2013b). *Kurs i veiledning og vurdering av sykepleierstudenter* (kurshefte). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Kjærgård, P. I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 84–96.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitet i Oslo. Rapport fra prosjektet «Vitenskapelig veiledning»*. Rapport nr. 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lauvås, P. (2013). Prosessveiledning – er det noe? *Uniped*, 36(2), 93–102.
- Malterud, K. (1993). Shared understanding of the qualitative research process. Guidelines for the medical researcher. *Family Practice*, 10(2), 201–206.