

Veiledning anno 2023

Essay om fleksible veiledningsformer for masterstudenter

Bente Kvilhaugsvik, *Høgskulen på Vestlandet*

ABSTRAKT: Dagens kunnskapssamfunn stimulerer helse- og sosialfaglige profesjonsutøvere til å lære gjennom hele sin yrkeskarriere, for på den måten å bidra til utvikling og bruk av ny kunnskap på respektive fagområder. Høgskoler og universiteter tilbyr masterstudier, og skolerer vitenskapelig ansatte til å veilede masterstudentene. Dette essayet er skrevet i forbindelse med et kurs i veiledning på masternivå i Høgskulen på Vestlandet (HVL) våren 2023. Eksempelet essayet tar som utgangspunkt illustrerer at en del av dagens masterstudenter er voksne, med mange forpliktelser og aktiviteter i livene sine. Masterstudiene kan være noe de gjør i tillegg til heltidsstillinger og familieliv. I essayet blir det reflektert rundt praktisk og pragmatisk bruk av veiledningsteori, -metoder og studentenes eget ansvar midt oppe i denne travelheten, og der veileder i tillegg gjerne må legge til rette for fleksibilitet og veiledning via avstand.

1. INTRODUKSJON

I en veiledningssituasjon der en veileder skal støtte en masterstudent til å få skrevet en god oppgave på sitt fagfelt er det mange forhold som virker inn. Tidligere læringserfaringer, evne til å orientere seg i fagstoff, kommunikasjon med medstudenter, familieforhold og grunnutdanningene studenten og veilederen kommer fra er noen av faktorene som påvirker hvordan en som profesjonsutøver, student og veileder tenker og forholder seg til masteroppgaven. Vi skal her først se litt på hvilket utgangspunkt student og veileder har i og med sine grunnutdanninger.

Schulman (2005) sier profesjonene og disiplinene har viktige funksjoner å ivareta i dagens samfunn, og i de forberedende utdanningene og videreutdanningene lærer studentene både å *tenke, handle og utføre sine oppgaver med integritet*. Alle utdanningene ivaretar dimensjonene, men de blir noe ulikt vektet alt etter hvilken tradisjon studentene forberedes for. Det handler om sosialisering inn i en gitt profesjon. Vi vet at de som utdanner studenter i helsefaglige profesjoner er lærere og praktikere som kjenner de sammensatte konseptene i profesjonene fra før, og at studentene sosialiseres inn i gjeldende tenkning og antakelser på profesjonenes domener. Selv utdannet jeg meg til sykepleier i Göteborg for mange år siden, og da jeg fikk vite at jeg hadde kommet inn på studiet fikk jeg samtidig et velkomstbrev som var signert *storesøstrene dine i sykepleie*. Det var fra sykepleiernes fagforbund, og speilet den daværende tenkningen om at (de aller fleste) sykepleiere var kvinner og at en var på vei inn i *flokken/familien* av sykepleiere. Slike flokker/familier er det også for andre profesjoner, der hver av dem sosialisere studenter inn i sine tenkemåter. Det er forventet at hvem som helst av de som innehar profesjonens kompetanse skal kunne løse studenter inn i funksjonene i profesjonene. Med hensyn til sykepleiere så er det *kontaktsykepleiere* i avdelingene eller studentansvarlige sykepleiere som får denne oppgaven. På slike måter overføres både *taus* og eksplisitt uttalt kunnskap og kompetanse, som

samtidig er måter å sosialisere studentene inn i de formene for samhandling og oppgaveløsning som det er tradisjon for i den enkelte profesjon (Hall, 2005). Fra studentene side krever dette transformerende, og relativt krevende læring, der de på mange måter også formes som personer. Mye av det studentene lærer blir til taus kunnskap, som vil si kunnskap som er så selvfølgelig at en ikke tenker over den lenger. Jeg hørte en gang en fysioterapeut si at det hun trodde var *medfødt kompetanse*, og en selvfølge for fysioterapeuter hun samarbeidet med, i samarbeid med andre profesjoner viste seg å være fysioterapi-spesifikt og tillært. Schulman (2005) kaller måten en underviser og lærer på i en spesifikk disiplin for en *signatur pedagogikk*. Undervisningsformene for akkurat denne disiplinen, eller profesjonen, vil ha store likheter på tvers av lærere og studiesteder.

På samme måte som profesjonene har taus kunnskap, må vi regne med at også veiledere på masternivå har det. Vi er først sosialisert inn i en profesjon, og deretter inn i academia og veilederrollen. Selv om vi reflekterer rundt hva som ligger i veiledning av masterstudenter kan det være mange ting vi tar for gitt, og andre viktige ting vi kan overse. Bakgrunnen for det er at også arbeids- og veiledningsformene kan være så innarbeidede at de har blitt til taus kunnskap.

I senere år har fokuset på akademisk utdanning, videreutdanning, master- og doktorgrader økt markant. Studentene trenger da både veiledning fra noen som kan feltet, og smarte måter å tilegne seg ønsket kunnskap på. Med tanke på at mennesker trenger å lære gjennom hele livet sier Zimmerman (2002) at det er viktig å legge til rette for at studentene lærer å regulere læringen sin på en mest mulig selvstendig måte.

2. HOVEDDEL

Bestrebelsene etter utdanning, videreutdanning og livslang læring er spennende og bidrar til kunnskapsutvikling. Men det kan også føre til at ansatte føler seg presset til å ta utdanninger de egentlig ikke har tid til. Jeg lurer på om det var litt slik for en masterstudent som skulle skrive prosjektplan, og som jeg skulle være veileder for, våren 2023. Noen elementer i casen er reelle, men fortellingen er overdrevet for å få fram momenter jeg ønsker å belyse. La oss kalle studenten Wenche. Hun hadde allerede en profesjonsutdanning, nemlig sykepleie. Hun var i full jobb i helsevesenet, hadde familie med flere barn som deltok på ulike fritidsaktiviteter om ettermiddagene, samtidig som mannen hennes var mye ute og reiste. Wenche så verdien av å ta masteren, gledet seg til å sette seg inn i temaet hun hadde valgt og tematikken var dessuten svært relevant for jobben hennes. Men hun hadde en vanskelig tidskabal på passe læringen og veiledningen inn i. Situasjonen er nok ikke unik for Wenche, men kan nok heller betraktes som en trend i tiden som vi som veiledere må ta hensyn til.

Masterstudenter i dag kan befinne seg fysisk et annet sted i landet enn veilederen sin. Også det er en økende trend som det nå har vært oppmerksomhet rundt i noen år. Både veiledere og studenter er

derfor i noen grad forberedt på veiledningssituasjoner uten fysiske møtepunkt. Min forberedthet startet i 2014, da jeg ble oppmerksom på det professor Arne Krokan (2012) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) kaller *smart læring*. Det handler om å benytte, heller enn å bli frustrert av, mangfoldet av strømninger, perspektiver og kunnskapskilder vi har rundt oss via internett. Krokan har vært inspirert av Rheingold (2012), som framhever verdien av å bruke teknologi, sosiale nettverk og sosiale medier for raskt å finne gode kilder til den kunnskap en til enhver tid trenger, og også selv å bidra til digital formidling. Slik kan det utvikles kollektive læringsfelleskap på tvers av lange avstander. Når en finner interessante og kunnskapsrike personer, nettsteder osv., betegnes disse som *noder*/knutepunkt og hver enkelt av oss kan etablere sitt personlige læringsnettverk (PLN) med mange noder. Med denne måten å tenke pedagogikk på inngår det at teknologien endrer måtene en lærer på. Krokan kaller denne pedagogiske tenkemåten for konnektivisme. Han var tidlig ute, og befant seg nok ikke innenfor den tradisjonelle pedagogikken da han i 2014 gjennomførte sin første *Massive Open Online Course* (MOOC) i *Smart Læring*. Men jeg var interessert, og heldig, som fikk delta på kurset som foregikk i *Canvas*. *Canvas* var på det tidspunktet en læringsplattform under utprøving, og det var spennende og lærerikt for meg som satt på et kontor på Høgskulen Stord/Haugesund (HSH) å få gruppemedlemmer fra ulike deler av landet og en veileder fra Trondheim. I etterkant av kurset fikk jeg i HSH som oppgave å lage et veiledningsopplegg for sykepleiestudenter som hadde praksis langt fra campus, *Prosjekt Digital Oppfølging av sykepleiestudenter i praksis* (PRODOPP) (Kvilhaugsvik, Steinsland og Almås, 2019), der vi undersøkte hva som kunne fremme og hemme læring via avstand. Det var helt tydelig at bruken av virtuelle møter ga god fleksibilitet, men også at vi måtte finne måter å sikre noe av den sosiale biten på. Lett tilgjengelig informasjon, god nok internettdekning, å sette av tid, å kunne sitte uforstyrret og det at veileder var tilgjengelig via sms og e-post viste seg viktig. Dette er erfaringer jeg fikk relativt tidlig, som har vært viktige i min utvikling av veiledningskompetanse, og som kan brukes både på bachelor- og masternivå.

Selv om det fra statlig hold har vært fokusert på fleksibel utdanning i akademia i mange år, er det mange lærere i systemene som har vært avvisende til å bruke teknologi og som ikke har villet veilede via avstand. Det var for eksempel mange som ikke satte pris på PRODOPP-prosjektet, fordi de anså de fysiske møtepunktene mellom student og veileder som helt nødvendige. Men så kom Coronapandemien, og vi ble alle, på alle nivåer i utdanningssystemet, tvunget til å lære oss å undervise og veilede via internett. I og med dette, og det at pandemien varte så pass lenge, fikk vi kjenne på både begrensningene og mulighetene med å bruke teknologi i veiledning. Studentene er nå vant til å sitte hjemme og få veiledning, og det samme er mange veiledere. Dersom det, som i tilfellet med Wenche, skulle passe best for begge å gjennomføre veiledningen på ettermiddagstid – er det ikke noe i veien for å tilpasse seg til det. For oss åpnet opp for å kunne dra hjem og lage middag eller følge barn på fritidsaktiviteter før veiledningen, og på den måten redusere stress. Men det åpnet selvfølgelig også

opp for at det kunne være flere hjemme i huset samtidig, og at en kunne bli forstyrret. Zimmerman (2002) skriver om selvregulert læring, og om at studenten selv må lære seg å vurdere hva som hemmer og fremmer deres egen læring. Ut fra den måten å tenke på tror jeg at det å få ro til veiledningen, det å sitte komfortabelt, ikke være sulten osv., vil kunne være fremmede faktorer og til fordel for veiledning på ettermiddagstid, mens forstyrrende lyder eller avbrytelser vil kunne betraktes som hemmende faktorer.

Wenche satte pris på at vi kunne ha veiledningsmøter i Zoom, for på den måten ble det enklere å sette av tid til veiledning og hun hadde dokumentene hun trengte lett tilgjengelig når vi snakket sammen. Men hun hadde problemer med å få tidskabelen sin til å gå opp, og det var mye nytt for henne å sette seg inn i. Det tok (litt for lang) tid før hun hadde mulighet til å ha første veiledningsmøte, og i møtet viste det seg at hun ikke hadde lest seg opp på kravene til hva prosjektplanen skulle inneholde. Selv om hun leverte inn dokumenter til veiledning til alle avtalte tidspunkt, hadde hun som regel ikke fått gjort så mye som hun hadde planlagt. Uken før prosjektplanen skulle leveres jobbet hun på spreng for å få alt på plass. Hun sendte da også eposter til meg som veileder, der hun lurte på faglige ting som det ville tatt (alt for lang) tid for meg å sette meg inn i hvis jeg skulle kunne gi skikkelige svar på spørsmålene. Hele denne situasjonen synliggjorde viktige spørsmål jeg som veileder trengte å reflektere over, og som jeg måtte gi studenten tilbakemelding på. Jeg ønsket å støtte opp under studentens læring og mestring av studiene, men også å stimulere studenten til selv å planlegge og regulere sin læring og sitt arbeid med oppgaven.

Noe av kjernen i veiledning, slik jeg ser det, er å etablere gode relasjoner til studentene. Ved å være imøtekommende, og samtidig tydelig på rammene for veiledningen, er min antakelse at studentenes motivasjon til å ta fatt på arbeidet blir stimulert. Men dette forutsetter selvfølgelig at studenten setter av tilstrekkelig med tid til oppgaven sin, innenfor den oppsatte tidsrammen. Zimmerman (2002) skriver om selv-regulert læring, der studentene selv er motiverte, setter seg mål og deretter arbeider bevisst for å nå målene. Det innebærer at de må etablere læringsstrategier, vite hvor de kan søke hjelp og sette opp tidsskjema med mål og delmål. Men ikke alle studentene klarer å regulere arbeids- og læringsprosessene sine godt nok, og de trenger veiledning på nettopp det. Her vil jeg trekke inn Smith, Gamlem, Sandal og Engelsens (2016) forskning, som legger vekt på dialogen mellom elev og lærer, og det som skjer i møtet mellom elevens tanker om et tema eller en oppgave – og tilbakemeldingene læreren gir i forhold til elevens refleksjoner. Selv om det kunne vært ønskelig at vi alle hadde *lært å lære* på denne måten da vi var yngre, slik denne forskningen handler om, mener jeg denne formen for pedagogikk er like relevant for voksne studenter som for yngre personer. Hva jeg tenker at en da i tillegg trenger å ta høyde for, er at studenter som har lært ved å akkumulere kunnskap ved pugging gjerne må avlære den læringsformen for så å kunne gå inn i læringsformen *å lære å lære*. Det samme kan lærere/veiledere ha behov for. Målet, sier Smith et al. (2016) er at eleven skal lære å lære, for så å kunne tilegne seg nødvendig kunnskap når det er behov for det – i ulike kontekster og i løpet av livet. I

selvregulert læring må en ta i bruk både kognitive og emosjonelle evner, sette mål, gjøre egnevalueringer av hvor langt en har kommet og hva som skal til for å nå målene. En responsiv pedagogikk, med støttende tilbakemeldingene fra lærer/veileder, vil da kunne bidra positivt i elevens/studentens prosess henimot selvregulert læring og selvtillit.

Nå i etterkant tenker jeg at Wenche, selv om hun var en voksen student med mye ansvar både på jobb og hjemme, og der jeg først antok at hun var vant til å strukturere seg godt selv – gjerne kunne trengt veiledning på det å strukturere læringsprosessen sin samtidig som hun trengte veiledning på selve prosjektplanen. Hun hadde satt opp målet, at hun ville klare å levere prosjektplanen i tide, men det ble en litt for bratt læringskurve rett før innleveringen. Hvis vi hadde fått en god samtale i starten av perioden, og dersom vi hadde snakket bedre om hvordan hun ville arbeide for å få en god lærings- og arbeidsprosess, tror jeg nok at hun ville fått et større læringsutbytte og hatt mer glede av arbeidsprosessen. Dette ansvaret lå både på studenten selv, når hun fikk tilbud om første veiledning, og på meg som veileder. Jeg tilbød henne den veiledningen som var gitt i rammen for veiledere, og svarte på alle e-postene, men pushet ikke på i starten når studenten selv ikke tok initiativ. Jeg måtte i siste del av arbeidsperioden informere henne om at jeg ikke kunne besvare store spørsmål som kom i e-poster på ettermiddagstid rett før innleveringsfristen. I stedet forklarte jeg henne hvor hun kunne finne informasjon om det hun spurte om. Nå hører det til fortellingen at studenten klarte å levere innen fristen, og det gikk også bra med karakteren hun fikk. Hun klarte å jobbe konsentrert rett før innlevering, og jeg brukte nok en blanding av flere pedagogiske grep for å støtte henne til det. Konnektivisme (Krokan, 2012; Rheingold, 2012) var en av disse. Selv om konnektivisme fortsatt ikke er vanlig som pedagogisk teori, så brukes en del av prinsippene i teorien. Det å tenke at læringsplattformen Canvas med all nødvendig informasjon, pensumlitteratur, malen for prosjektplanen og diverse læringsressurser som var lagt tilgjengelig for studentene var noder i studentens PLN hjalp meg når jeg skulle forklare Wenche hvor hun kunne finne det hun trengte for å kunne skrive en god prosjektplan. I tillegg visste jeg mye om temaet hun skulle skrive om, og kunne vise til relevant litteratur, bibliotekets databaser og personressurser, som kan betraktes som andre noder/ressurser hun trengte. Hun fant ressursene, og brukte dem godt.

Zimmerman (2002) beskriver studenters selvregulerte læring og selvdisiplin som en form for metakognisjon og selvinnsikt der studenten setter opp mål og vurderer hva som skal til for å nå målet. Det jeg gjorde var kanskje en start på å stimulere studenten til å etablere et metaperspektiv på egen læringsprosess, men jeg tenker nå etterpå at jeg hadde kunnet starte med den prosessen tidligere. Men interessant nok, sier Zimmerman (2002), så kan allerede det å gjøre studenter oppmerksomme på behovet for å vurdere individuelle utfordringer som må overkommes – forbedre læringen. Denne tematikken hadde jeg kunnet diskutere med Wenche på vårt første veiledningsmøte.

Jeg tillater meg her å bruke teorien om signaturpedagogikk (Schulman, 2005) også når det gjelder veiledning på masteroppgaver innenfor helse. Slik Schulman (2005) beskriver det, er undervisnings- og veiledningsformene innenfor et kunnskapsområde tilpasset det som studentene etter ferdig utdanning skal bruke kunnskapene til. Veiledningsformene tilpasses hva som vil kunne betegnes som kunnskap innenfor et gitt område, hvordan en kan tilegne seg og analysere kunnskapen, hvilke privilegier kunnskapen etterpå kan gi og hva som kan regnes som en autoritet på området. I tillegg er ofte omgivelsene kunnskapen deles i en del av den pedagogiske rammen. Når nå studenten Wenche arbeidet med prosjektplan til sin masteroppgave var hun i full fart på vei inn i academia med sin tydelige signatur, og sine tydelige krav til metode og akademisk skriving. Det var klare læringsutbytter, og retningslinjene for veiledning var også gitt. Dette ga både Wenche og meg som veileder forutsigbarhet og et kompass å styre etter. Schulman (2005) forteller om hva som er de hovedsakelige momentene i selvregulerte læringsprosesser, nemlig at studentene setter seg mål, planlegger strategier for å nå målene, vurderer hvor langt de har kommet og hva som er igjen, sørger for at de sosiale og fysiske rammene blir forenlige med å kunne nå sine mål, bruker tiden på en hensiktsmessig måte, sjekker fortløpende inn i forhold til om egne arbeidsmetoder er gode nok, etterpå vurderer hva som har ført til de resultatene de har fått og tilpasser alt dette til nye læringsprosesser for framtiden. Alt dette er ting som kunne ha vært med i første veiledningssamtale med Wenche, og som fortløpende kunne ha vært fulgt opp i veiledningsmøter. Men så kom som sagt hverdagen med mange sprikende krav inn i bildet, og masterstudiene skulle tilpasses det Wenche allerede hadde i livet sitt. I starten handlet det en del om ikke å klare å tilpasse det sosiale familielivet til oppgaven i tilstrekkelig grad, selv om hun både var motivert for temaet i prosjektplanen og det å lære å skrive akademisk. Men så løsnet det jo til slutt. Hun leverte på en god måte og fikk gode tilbakemeldinger fra sensor.

3. KONKLUSJON

Det er i dag stor etterspørsel etter masterstudier og livslang læring, både fra arbeidsgiversiden og fra profesjonsutøvere i det norske velferdssamfunnet. Mange setter seg på skolebenken igjen, selv om det medfører mye arbeid med nye tematikker og at en ikke nødvendigvis får fri fra sine vanlige jobber. Studentene har da gjerne også barn, og flere forpliktelser på sosiale arenaer. I tillegg kan de bo langt fra den campusen de skal studere ved. Men det er også forhold som gjør det enkelt å studere. Høgskoler og universitet legger for eksempel til rette for fleksible utdanninger, og bruker digitale undervisnings- og veiledningsformer.

For studentenes del er det en stor fordel om de er motiverte, klarer å strukturere sine egne lærings- og arbeidsprosesser godt, har nødvendig informasjon lett tilgjengelig og står i god dialog med sine veiledere. Slike prosesser sier Zimmerman (2002), der studentene tar ansvar for å initiere læring, evaluerer sin framgang og dermed får bedre selvtillit, ja det gir også motivasjon til å fortsette.

Samfunnet vårt trenger mennesker som er innstilt på å lære langs hele livsaksen, og som tar mastergrader, men det er jo ønskelig at både studenter og veiledere opplever veiledningsprosessen på en god måte. Og hvis en som veileder for masterstudenter merker at studentene enda ikke har evnen til å regulere sine egne lærings- og arbeidsprosesser – ja da tenker jeg at det vil være veldig relevant og nyttig å fokusere på nettopp det.

LITTERATUR

- B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, *Theory Into Practice*, 41:2, 64-70, DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care* 2005;19(Suppl 1):188–96.
- Kvilhaugsvik, B., Steinsland, R.A.B. og Almås, A.G. (2019). Sykepleiestudenter får praksis i virtuelle møter. *Sykepleien* 2019;107(78181):e-78181
[10.4220/Sykepleiens.2019.78181](https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.78181)
- Krokan, A. (2012). *Smart læring. Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Fagbokforlaget.
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart. How to Thrive Online*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts/ London, England.
- Smith, K., Gamlem, S.M., Sandal, A.K. og Engelsen, K.S. (2016). Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education* (2016), 3: 1227021.
<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227021>
- Schulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
doi:[10.1162/0011526054622015](https://doi.org/10.1162/0011526054622015)
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.