

Av Kristian Firing,
Anne Torhild Klomsten
og Frode Moen

Masterstudenters opplevelse av møter med veileder: ”Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer”

Kristian Firing

Avdeling for lederskap
og internasjonalt
samarbeid,
Luftkrigsskolen,
Trondheim Mil,
Trondheim.
E-post:
kristian.firing@lksk.
mil.no

Anne Torhild Klomsten

Pedagogisk institutt,
Norges teknisk-
naturvitenskapelige
universitet,
Trondheim. E-post:
anne.klomsten@
svt.ntnu.no

Frode Moen

Pedagogisk institutt,
Norges teknisk-
naturvitenskapelige
universitet,
Trondheim. E-post:
frmoe@online.no

Sammendrag

I studier av veiledning er det ofte gjort et skille mellom den akademiske og den personlige dimensjon. Det anerkjennes videre at veiledning har betydning for studenters mestring. Med bakgrunn i denne faglige argumentasjonen, utviklet vi følgende problemstilling: Hvordan opplever studenter sitt møte med veileder i forhold til mestring under veiledning på masteroppgaver? Intervjuer viste at studentene opplevde veilederne i spekteret fra svak til sterk innenfor både den akademiske og den personlige dimensjon. Den påfølgende analysen resulterte i følgende fire kategorier: (1) Ikke-møting, (2) Rosemøting, (3) Prestasjonsmøting og (4) Mestringsmøting. Videre ble de ulike møtene diskutert i forhold til mestring. Møtene og veiledningens betydning for mestring illustreres gjennom ytringen ”det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer”.

Abstract

Within the field of counseling: academic and personal dimensions are often treated separately from each other in research. Counseling is recognized as being influential on a student’s feeling of mastery. Based on this argument, the following research question was developed: What experiences do students have from their meetings with their counselors during counseling related to their Master Degrees, and how do these relate to their feeling of mastery? Our findings show that the students experienced their counselor as being from weak to strong within both academic and personal dimensions. The analysis revealed four categories: 1) Not Meeting, 2) Praise Meeting, 3) Performance Meeting, and 4) Mastery Meeting. The different categories were discussed relating to the student’s feeling of mastery. The different categories of meetings and the counselor’s importance regarding the student’s feeling of mastery are illustrated by the statement “it is the counseling that affects my feeling of mastery”.

Introduksjon

Veiledning anses å være viktig for om studenter lykkes eller ikke lykkes i forskningsprosessen (Drennan & Clarke, 2009; Mainhard, Rijst, Tartwijk & Wubbels, 2009). Det hevdes til og med at veiledning er den viktigste variabelen for å lykkes i skriveprosessen (Dysthe, 2002, 2003). Veiledning har dermed en viktig betydning for studenters mestring eller ikke mestring (Overall, Deane & Peterson, 2011; Paglis, Green & Bauer, 2006).

En utfordring ved høyskoler og universiteter er å gi studenter veiledning som videreutvikler deres skrivekompetanse slik at de mestrer videre studier (Jonsmoen & Greek, 2012). Veiledning gis ofte i en kombinasjon av to dimensjoner: den akademiske dimensjonen, det å gi faglige tilbakemeldinger, og den personlige dimensjonen, det å gi emosjonell støtte når studenter møter vanskeligheter (Overall et al., 2011).

Det er likevel uklart hvordan de ulike dimensjonene i veiledningen oppleves i relasjon til mestring hos studenter. Vi har derfor valgt å undersøke studenters opplevelse av møtet med veileder og veiledningens betydning for mestring. Målet for denne forskningen var å bidra til utvikling av veiledningspraksis, med ønske om økt mestring hos studenter, fordi dette har praktiske implikasjoner for studenters vilje og evne til å fullføre studiene (Pajares, 2003).

Hva er veiledning?

Vi tok utgangspunkt i veiledning som ”en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus” (Tveiten, 2002, s. 24). Innenfor forskningskonteksten skriver Franke og Arvidsson følgende: ”Forskningsveiledning er ansett som en læringsprosess som finner sted i møtet mellom veileder og doktorgradsstudent ...” (Franke & Arvidsson, 2011, s. 9; egen oversettelse). Videre indikerer forskning at veiledning gis gjennom ulike dimensjoner (Burns, Lamm & Lewis, 1995; de Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot & Brekelmans, 2012; Fernando & Hulse-Killacky, 2004; Gatfield, 2005; Mainhard et al., 2009; Overall et al., 2011). En gjennomgang av litteraturen gir grunnlag for å dele formen for veiledning i to dimensjoner: den akademiske og den personlige. Med bakgrunn i disse beskrivelsene, legger vi følgende definisjon til grunn for vår studie: Veiledning er en læringsprosess, både akademisk og personlig, som utspiller seg i møtet mellom student og veileder.

Veiledningens akademiske dimensjon

IMRAD-strukturen signaliserer at akademisk skriving skal føre frem til et skriftlig produkt: Det skal skrives innledning, metode, resultater og diskusjon (Day, 1998). I så måte innebærer akademisk støtte å gi faglige tilbakemeldinger som både er relevante og riktig i tid (Overall et al., 2011). Akademisk støtte fremkommer også gjennom ”control-dimensjonen”, som rommer i hvilken grad en veileder påvirker studentens aktiviteter (de Kleijn et al., 2012). En slik orientering beskrives også gjennom et ”thesis oriented” perspektiv, der veiledningen er rettet mot teksten (Burns et al., 1995). Veilederne kan vektlegge instruksjon for å hjelpe studentene til å utvikle spesielle ferdigheter (Lechuga, 2011). Lauvås og Handal har utviklet

kjennetegn på god veiledning, der den akademiske dimensjonen beskrives gjennom ”faglig kompetanse”, ”tilgjengelighet” og ”fokus på studentens arbeid” (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

Veiledningens personlige dimensjon

Den personlige dimensjonen av forskningsprosessen blir særlig aktuell når en ser skriving av masteroppgaven som en læringsprosess som innebærer forandringer i personen selv. Den personlige dimensjonen handler om å støtte studenter når de møter vanskeligheter (Overall et al., 2011). Den personlige dimensjonen rommer den emosjonelle distanse og den mellommenneskelige nærhet mellom veileder og student (de Kleijn et al., 2012). Dette inkluderer de personlige og interpersonlige faktorene som er avgjørende i forskningen og de utenforliggende faktorene som innvirker på en slik prosess (Burns et al., 1995). Rollen som veileder inneholder omsorg for studentenes psykologiske helse (Lechuga, 2011). Lauvås og Handal har beskrevet den personlige dimensjonen gjennom faktorer som ”personlig relasjon”, ”kommunikasjon” og ”følelsesmessig og motivasjonell støtte” (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

Relasjonsorienteringen illustreres ved at ”forskningsveiledning er en veldig personlig ting. Det er om relasjoner” (Lee, 2008, s. 275; egen oversettelse). Forskere beskriver tre ulike relasjonstyper: avhengighet, gjensidighet og uavhengighet. I avhengighetsrelasjonen er den som søker hjelp helt avhengig av veilederen for å kunne gjøre det som kreves av ham eller henne. Gjensidighetsrelasjoner kjennetegnes ved at de som er i relasjonen er gjensidig avhengige av hverandre for å utvikle sine roller overfor hverandre. I uavhengighetsrelasjonen aksepterer man at det ikke er behov for hjelp lenger (Kvalsund & Allgood, 2009).

Veiledningens helhetlige tilnærming

Skriving av masteroppgave innebærer en læringsprosess som er faglig krevende samtidig som det er personlig krevende med hensyn til skriveprosessen (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2001). Optimalt sett vil veiledningens dimensjoner komme til uttrykk gjennom en sameksistens mellom den personlige og den akademiske dimensjonen. En slik sameksistens uttrykkes gjennom ulike modeller for veiledning (de Kleijn et al., 2012; Gatfield, 2005; Mainhard et al., 2009).

Gatfield (2005) uttrykker sameksistens av veiledningens dimensjoner gjennom fire ulike stiler: (1) Laissez Fair type (lav struktur og lav støtte), (2) Pastoral type (lav struktur og høy støtte), (3) Contractual style (høy struktur og høy støtte) og (4) Directorial type (høy struktur og lav støtte). Til tross for at disse stilene fremstår eksplisitt, virker sammenhengen mellom veiledningens dimensjoner og mestring å være implisitt uttrykt.

Mestring

Bandura beskriver mestring gjennom begrepet ”self-efficacy”, ens ”tro på ens muligheter til å organisere og gjennomføre handlingen for å produsere gitte resultater” (Bandura, 1997, s. 3). Relatert til skriving vil ”self-efficacy” innebære ens oppfatning av muligheter for læring og prestasjoner som forfatter (Pajares, 2003). Opplevelsen av mestring er en prosess i

spennet fra tidligere erfaringer til forventninger om fremtidige resultater, der "self-efficacy" adresserer det siste – forventninger om resultater.

At veiledningen har betydning for mestring beskrives gjennom at "more mentoring from supervisors predicted greater self-efficacy over time" (Paglis et al., 2006). Annen forskning antyder sammenheng slik: "More positive appraisal of students' training environment and supervisory relationship are associated with greater self-efficacy" (Overall et al., 2011, s. 792). Forskning viser følgelig at veiledningen har betydning for mestring, og vi spør videre hvordan de ulike dimensjonene i veiledningen oppleves i forhold til mestring.

Denne studien

Forskning indikerer at veiledning gis gjennom en kombinasjon av en akademisk og en personlig dimensjon, og en rekke studier viser at veiledning har betydning for mestring (Overall et al., 2011; Paglis et al., 2006). Faglig sett er det likevel uklart hvordan de ulike dimensjonene i veiledningen oppleves i forhold til mestring. Metodisk beskrives forskning innenfor veiledning ved at hva-aspektet har vært eksplisitt uttrykt, men at hvordan-aspektet har forblitt implisitt (Franke & Arvidsson, 2011). Med en forskningsfront hovedsakelig basert på en kvantitativ tilnærming, fremstår det som uklart hvordan veiledningens dimensjoner oppleves i forhold til mestring. I utforskningen av "hvordan" har vi derfor basert oss på en kvalitativ tilnærming.

Med bakgrunn i den faglige og metodiske argumentasjonen, utviklet vi følgende problemstilling: *Hvordan opplever studenter sitt møte med veileder i forhold til mestring under veiledning på masteroppgaver?* Problemstillingen bygger på veiledning som en relasjonell prosess, der analyseenheten er studentens intrapersonlige opplevelse av det interpersonlige møtet med veileder. En slik opplevelse avhenger også av studentens atferd, og studien vil derfor speile veiledernes møter i relasjon til særskilte studenter (Mainhard et al., 2009).

Metode

Med bakgrunn i problemstillingen som er knyttet til studenters opplevelse av veiledning, har vi valgt en fenomenologisk tilnærming. En slik tilnærming tar utgangspunkt i det som er opplevd, og ut fra enkeltpersoners mening dannes det grunnleggende strukturer i personers erfaringer som fører til at kunnskapen om fenomenet kan bli tilgjengelig for andre (Moustakas, 1994).

Ti studenter på masternivå innenfor samfunnsvitenskap ble intervjuet i denne studien. Utvalg av informanter ble gjort ut fra hensiktsmessighet og tilgjengelighet, der spredning i alder (25–45 år) og kjønn ble ivaretatt. Studentene var i avslutningsfasen eller ferdige med å skrive masteroppgaven. Av hensyn til anonymitet vil ikke studentene beskrives nærmere. Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

I intervjuene brukte vi en åpen temabasert intervjuguide for å utforske fenomenet, men fulgte opp spesielle tema som informantene introduserte (Kvale & Brinkmann, 2009). Det empiriske materialet utgjorde 10 dybdeintervjuer (30–60 minutter) i hovedsak gjennomført av en av forfatterne. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert (75 sider) for å få et

presist grunnlag for analysen (Creswell, 1998). Datamaterialet ble analysert gjennom koding og kategorisering.





Koding anses å være den sentrale koblingen mellom å samle data og utvikle en gryende teori som forklarer disse dataene (Charmaz, 2006). Vi brukte datastyrt koding, noe som innebar at vi begynte uten koder og utviklet kodene gjennom selve kodeprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kodingen innebar at det ble skrevet ned ord i tilknytning til transkripsjonen som best definerte den opplevelsen som ble beskrevet av informanten. Eksempel på kodeord var "sett", "emosjonell støtte", "feedback" og "faglig nivå". Gjennom prosessen utviklet vi en tabell med ytringene i en kolonne og kodeordene i en annen.

Det videre analysearbeidet innebar en stadig sammenholding av empiri og teoretiske begreper (Charmaz, 2006). Dette innebar å tolke materialet i lys av teoretiske begreper knyttet til veiledning og mestring for å utvikle strukturene i materialet. Materialet ble utviklet fra å være overveiende deskriptivt til et mer teoretisk nivå (Kvale & Brinkmann, 2009). Studentens intrapersonlige opplevelse av møtet med veileder ble gjennom analysen utviklet til grunnleggende strukturer i personers erfaring (Moustakas, 1994). Dette siste trinnet i analyseprosessen førte til at vi kunne sammenfatte opplevelsen av fenomenet i kategorier.

Kategorisering innebærer at informasjon om det samme temaet samles i en kategori (Charmaz, 2006). Et skille i materialet var opplevelsen av en "personlig" versus en "akademisk" dimensjon i veiledningen. Et annet skille var hvorvidt veileder ble opplevd som "svak" versus "sterk" i møte med studenten. Dette førte frem til fire kategorier: (1) *Ikke møting* (svak personlig og svak akademisk), (2) *Rosemøting* (sterk personlig og svak akademisk), (3) *Prestasjonsmøting* (svak personlig og sterk akademisk) og (4) *Mestringsmøting* (sterk personlig og sterk akademisk).

Resultater

Vi har ansett veiledning som en læringsprosess, både akademisk og personlig, som utspiller seg i møte mellom student og veileder. Med bakgrunn i svarene på spørsmålet om hvordan studenter opplever sitt møte med veileder i forhold til mestring, utviklet vi fire kategorier som vi benevner "møter". De fire kategorier møter kan illustreres slik:

		Personlig	
		Sterk	Svak
Akademisk	Sterk	 Mestringsmøting	 Prestasjonsmøting
	Svak	 Rosemøting	 Ikke-møting

Figur 1. Fire ulike typer møter mellom student og veileder.

Figur 1 illustrerer fire typer møter basert på en "akademisk" versus en "personlig" dimensjon i veiledningen samt opplevelsen av veileder som "svak" versus "sterk" i møte med studenten. De fire typene møter blir presentert og analysert i det følgende.

Ikke-møting

Ikke-møting er en kategori som innebærer at veileder oppleves å ha både svak akademisk kompetanse og svak personlig kompetanse. Opplevelsen fremkom slik:

1. *Jeg tenkte at du leste det jo aldri. Så når jeg sier at han har jo faen ikke forstått, så tror jeg det ligger hele ballen i det. Ikke hadde han lest og ikke var han interessert. [. . .] Jeg skal ta ansvar for mitt eget liv, at ting er tungt og vanskelig, men som veileder så tror jeg det hadde gjort skriveprosessen bedre, om han ville gitt meg mer klarhet, hjulpet meg til det. Jeg forventer ikke at han skal inn på livet mitt, det er viktigere at han ser meg i skriveprosessen og møter meg på det (informant 8).*
2. *For meg så hadde det med måten jeg ikke ble møtt på. Han fortalte meg hvilken forskning han holdt på med, og hvordan vi kunne bruke de tankene jeg hadde, forme dem inn slik at de passet i hans forskning. Så snakket han seg vekk fra min prosjektskisse og mine tanker om hvordan jeg hadde lyst til å utføre studiet da. Så da mistet han meg, og idet jeg prøvde å hente prosjektet mitt inn igjen, prosjektet som han i løpet av noen minutter hadde gjort til sitt, så følte jeg at jeg ble ignorert (informant 10a).*

I første ytring ser vi at studenten opplevde at veileder "leste det jo aldri", noe som resulterte i at veileder ikke hadde "forstått". Ut fra dette opplevde studenten manglende faglig kontakt, at veilederen ikke viste sin faglige kompetanse. Videre ser vi at studenten er innstilt på å ta ansvar for "eget liv, at ting er tungt og vanskelig", samtidig som hun ønsker at veileder "ser meg i skriveprosessen og møter meg på det". Denne delen av ytringen illustrerer manglende kontakt på "personlig relasjon" (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

I andre ytring ser vi hvordan veileder forsøkte å forme studentens tanker "slik at de passet i hans forskning". En slik lite sensitiv tilpasning til veilederens egen forskning bryter med kjennetegn på god veiledning, "fokus på studentens arbeid" (Lauvås & Handal, 1998, s. 153). Videre ser vi at den faglige dominansen gjorde at veileder "mistet" studenten, hun følte seg "ignorert". Veileder bryter her med et annet kriterium for god veiledning – "følelsesmessig og motivasjonell støtte" (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

Ytringene innenfor *ikke-møting* gjenspeiler en opplevelse av veiledere som er både akademisk og personlig svake i møte med studentene.

Rosemøting

Rosemøting er en kategori som innebærer at veileder oppleves å ha svak akademisk kompetanse, men samtidig sterk personlig kompetanse. Opplevelsen illustreres slik:

1. *På grunn av at ideene i starten ikke var forstått godt nok, så måtte jeg gjøre den jobben igjen etterpå. Når det gjelder den veiledningen da, så kunne jeg rent faglig ha vært stoppet for lenge*

- siden. Det burde nok noen ha sett. Jeg sendte over en tekst og fikk mye ros tilbake. Han var også veldig hyggelig i møte med meg. Den emosjonelle støtten er fin, men det må være noen faglige kvaliteter der da (informant 6).
2. Jeg får egentlig veldig lite som er relevant faglig. Mangler, faglige utfordringer, og kritikk på faglige valg, bruk av begreper. Mangler veiledende spørsmål. Får ikke feedback på det faglige. Jeg blir veldig usikker på nivået. [...] For all del, en god relasjon. Møter i større grad på den relasjonsbiten enn tidligere. Jeg får også en del, hun bryr seg jo (informant 9).

I første ytring ser vi hvordan studenten, med henblikk på veileder, mener han rent faglig burde "ha vært stoppet for lenge siden". Han peker tilbake på at "ideene i starten ikke var forstått godt nok". Han opplever at veileder burde hjulpet studenten faglig i prosessen. Studenten opplevde manglende faglig kontakt – at veilederen ikke viste sin akademiske kompetanse. Til tross for at "den emosjonelle støtten er fin", opplever studentene at forventningene om faglige kvaliteter ikke innfris.

I andre ytring ser vi hvordan studenten var "veldig skuffet og det gjør noe med den faglige tilliten". Studenten opplever "manglende feedback på det faglige", og hun blir "veldig usikker på nivået". Vi tolker dette som at veilederen ikke viste sin akademiske kompetanse. Likevel ser vi at studenten opplever "god relasjon" og at veileder "bryr seg".

Det dominerende innenfor *rosemøting* er skuffelse og usikkerhet rettet mot veiledernes akademiske kompetanse. Viktigheten av denne kompetansen er i tråd med forskning som viser at kunnskapsnivå var det som skilte ekspertveilederne mest tydelig fra andre veiledere (Karlsdottir, 2011). Dette speiler også tendensen til at veilederne kommer til kort når de skal bidra utenfor sine egne kompetanseområder (Franke & Arvidsson, 2011).

Prestasjonsmøting

Prestasjonsmøting er en kategori som innebærer at veileder oppleves å ha sterk akademisk kompetanse, men samtidig svak personlig kompetanse. Opplevelsen illustreres slik:

1. Jeg kan sende et dokument og si at jeg gjerne vil ha kritikk, og så sier jeg litt om hvordan jeg har det, og så får jeg aldri tilbakemelding på hvordan jeg har det. Fordi man føler man må vise at man er flink og da, så det er litt angst i å trykke på den der send-knappen. Så, da er man alltid veldig nervøs, hva kommer tilbake nå? Jeg opplever min veileder som en sterk autoritet, jeg har veldig respekt for henne. Jeg føler meg veldig underlegen i forhold til veileder. Det er jo på grunn av at man vil prestere overfor veileder. Jeg har ikke lyst til å vise at jeg ikke kan (informant 4).
2. At man tenker at man kanskje er litt dum da, at det her er jo ikke noe man har gjort før, man har jo ikke skrevet en masteroppgave før, det er mye å sette sammen, og så hadde man en forestilling om at det her skulle man gjøre så bra, og så får man det ikke til, man klarer ikke å skrive en setning en gang. [...] Nå har jeg vel aldri sagt til veileder at jeg er i en dårlig periode. Jeg tar det på en måte, det er privat da på en måte (informant 5).

I første ytring ser vi hvordan studenten opplever at hun aldri får "tilbakemelding på hvordan jeg har det". Vi tolker den manglende tilbakemeldingen som et uttrykk for svak personlig

kompetanse. Videre ser vi at studenten føler seg ”veldig underlegen” i forhold til veileder og ”har ikke lyst til å vise at jeg ikke kan”. Dette speiler en defensiv prestasjonsorientering – studenten holder avstand fra veileder i et forsøk på å redusere negativ spenning (Elliot & Covington, 2001). Denne delen av ytringen illustrerer også en svak ”personlig relasjon” (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

I andre ytring ser vi hvordan studenten føler seg ”litt dum” i skriveprosessen. Redselen for å bli opplevd som dum gjør at hun holder informasjon tilbake. Vi tolker dette i lys av defensiv prestasjonsorientering – at studenten ønsker å unngå negative hendelser (Elliot & Covington, 2001). Vi tolker dette som en svak ”personlig relasjon” (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

Det dominerende innenfor *prestasjonsmøting* er opplevd svakhet mht. den personlige dimensjonen. Forskning viser at studentene legger mer vekt på emosjonell og motivasjonell støtte enn veilederne (Lauvås & Handal, 1998, s. 282). Verdien av veileders personlige dimensjon illustreres i neste kategori.

Mestringsmøting

Mestringsmøting er en kategori som innebærer at veileder oppleves å ha både høy akademisk kompetanse og høy personlig kompetanse. Opplevelsen fremkom slik:

1. *Jeg har blitt gitt muligheten til, eller vært i stand til, å følge han på hvert eneste trappetrinn. [...] Og forankringen i tema og problemstillingen, ja den var der hele tiden og den var så tydelig. [...] Ikke være redd for å bli dømt eller latterliggjort, men faktisk bli, selv om det var gjennom telefonen, jeg følte at jeg ble møtt og sett, og hørt. [...] Det var i hvert fall avgjørende for meg at jeg opplevde at veilederen var interessert, jeg har ikke tall jeg på hvor mange ganger det var avgjørende for at jeg skulle klare å stable meg på beina og jobbe videre (informant 10b).*
2. *Det var et ordentlig arbeid, alt som kom fra henne. Det var ikke noe sånn at hun hadde ”hurvet” det fra seg, eller oversett noe eller noen ting. [...] Hun får meg til å føle meg vel. Det har sikkert noe med en evne til å verdsette folk å gjøre. Jeg opplevde at jeg var viktig for henne da. Og det er litt viktig at man blir sett, for man blir jo ikke sett av noen andre når man sitter en plass der ingen andre driver med det samme. [...] Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer (informant 7).*

I første ytring ser vi at studenten opplevde at hun var ”i stand til å følge han på hvert eneste trappetrinn”. Den faglige vektleggingen illustreres ytterligere ved at ”forankringen i tema og problemstillingen, ja den var der hele tiden”. Ut fra dette opplevde studenten god faglig kontakt – at veilederen brukte sin faglige kompetanse (Lauvås & Handal, 1998, s. 153). Videre ser vi at det personlige var ivaretatt ved at studenten følte at hun ”ble møtt og sett og hørt”. Denne ytringen illustrerer god personlig relasjon (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

I andre ytring ser vi at ”det var ordentlig arbeid alt som kom fra henne”. En slik ytring tolker vi som at veileder har ”fokus på studentens arbeid” (Lauvås & Handal, 1998, s. 153). Videre ser vi at studenten føler at hun blir ”sett” av sin veileder, og at dette er

viktig i en situasjon der ”ingen andre driver med det samme”. Veileder fyller et annet kriterium for god veiledning – ”følelsesmessig og motivasjonell støtte” (Lauvås & Handal, 1998, s. 153).

Ytringene innenfor *mestringsmøting* bekrefter forskning som hevder at optimal veiledning skjer gjennom ”sameksistens av intimitet, omsorg og personlig forpliktelse på den ene siden og forpliktelse til spesielle akademiske mål på den andre” (Mainhard et al., 2009). Sameksistensen av dimensjonene fremgår også i annen forskning, der den pastorale støtten fra veileder var like viktig hjelp som intellektuell støtte (Lee, 2008).

Diskusjon

I denne studien har vi undersøkt hvordan studenter har opplevd sitt møte med veileder i forhold til mestring. Basert på teorier om den akademiske og den personlige dimensjonen i veiledning og de kvalitative dybdeintervjuene med studentene, har vi kommet frem til fire kategorier møter. Disse møtene blir diskutert i forhold til mestring i det følgende.

Hvordan oppleves de fire møtene i forhold til mestring?

Ikke-møting tegner et bilde av studenter som opplever veiledere som ikke møter dem verken akademisk eller personlig. Det at veileder ikke hadde lest teksten eller at veileder forsøkte å forme studentens tanker til å passe inn i egen forskning, er eksempler på henholdsvis for lite og for mye styring innenfor det akademiske. Vi tolker disse ytringene slik at potensialet innenfor den ”task-oriented” dimensjonen ikke blir utnyttet, noe som virker negativt inn på mestringsforventningen (Fernando & Hulse-Killacky, 2004). Det at veileder ikke ser studenten i skriveprosessen bidrar til avstand i relasjonen. Manglende personlig nærhet tyder på at potensialet innenfor ”psychosocial mentoring” ikke blir realisert, noe som kan redusere mestringsforventningen (Paglis et al., 2006). Innenfor *ikke-møting* kan det altså virke som veileder ikke evner å ta studentens perspektiv på veiledningen. Veiledningsstilen ser da ut til å passe inn i en negativ uavhengighetsrelasjon: Studenten føler behov for hjelp, men veileder møter ikke dette behovet (Kvalsund & Allgood, 2009). En slik uavhengighetsrelasjon ser ut til å redusere mestringsforventningen hos studentene.

Rosemøting innebærer at studenter opplever at veiledere ikke møter dem akademisk, men likevel møter dem personlig. Skuffelse, manglende tillit og usikkerhet på nivået tyder på at potensialet innenfor den akademiske dimensjonen ikke blir utnyttet, noe som kan virke negativt inn på mestringsforventningen (Fernando & Hulse-Killacky, 2004). Isolert sett vil en god personlig relasjon ha sammenheng med positiv mestringsforventning (Paglis et al., 2006). Likevel, i et møte der den akademiske forventningen ikke blir tilfredsstillt, men den personlige er i orden, virker det som at den akademiske svakheten blir dominant. En slik tolkning er i tråd med at både ”interpersonally sensitiv” og ”task-oriented” stil er positivt korrelert med mestring, men at bare den ”task-oriented” stilen predikerer studentenes mestringsforventning (Fernando & Hulse-Killacky, 2004). Innenfor *rosemøting* ser veiledningsrelasjonen ut til å være basert på positiv avhengighet ved at veileder ser ut til å være opptatt av studenten sitt personlige behov og negativ avhengighet ved at studenten ikke får

dekket sine akademiske behov (Kvalsund & Allgood, 2009). Det kan virke som en slik avhengighetsrelasjon både kan øke og redusere mestringsforventningen hos studentene.

Prestasjonsmøting innebærer at studenter opplever at veiledere møter dem akademisk, men ikke personlig. Den akademiske dimensjonen predikerer positivt med hensyn til mestringsforventning (Fernando & Hulse-Killacky, 2004). En svak personlig dimensjon vil kanskje ikke påvirke mestringsforventningen direkte (Paglis et al., 2006). Redselen for å bli opplevd som dum kan imidlertid gjøre at student og veileder ikke får utnyttet den akademiske dimensjonen. Slik kan en forstå at en svak personlig dimensjon indirekte kan redusere mestringsforventningen. Innenfor *prestasjonsmøting* ser veiledningsrelasjonen ut til å være basert på positiv avhengighet ved at veileder er opptatt av studentens behov innenfor den akademiske dimensjonen og negativ avhengighet ved at studenten ikke blir møtt på sitt behov for støtte i skriveprosessen. Studenten får ikke dekket sitt behov for å bli sett og hørt på et gjensidig grunnlag (Kvalsund & Allgood, 2009). En slik avhengighetsrelasjon ser ut til å både kunne øke og redusere mestringsforventningen hos studentene.

Mestringsmøting er en kategori som innebærer at veileder opplever å ha både høy akademisk kompetanse og personlig kompetanse. Veileder er ”avgjørende”, og ”det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer”. Spørsmålet blir videre hvordan slike møter kan forstås i relasjon til mestring. Det at veiledningen hele tiden var forankret i tema og problemstilling, illustrerer at potensialet innenfor den ”task-oriented” dimensjonen blir realisert, noe som virker positivt inn på mestringsforventningen (Fernando & Hulse-Killacky, 2004). Det at studentene føler seg møtt, sett og hørt i skriveprosessen bidrar til nærhet og at potensialet i den personlige dimensjonen blir realisert (Paglis et al., 2006). Likevel advares det mot at personlig støtte, dersom kombinert med høy styring, kan hindre opplevelsen av mestring. Dette er knyttet til fravær av autonomi, men personlig støtte kan bidra til positive forskningsopplevelser, redusert stress og et miljø der studenten søker hjelp (Overall et al., 2011). Innenfor *mestringsmøting* opplever veiledningen å være basert på gjensidighet, siden veileder ser ut til å være opptatt av studentens subjektive erfaringsverden innenfor både det personlige og det akademiske (Kvalsund & Allgood, 2009). Dette innebærer forbedret forståelse av egen kompetanse når det gjelder oppgaven og hvilke strategier som kan benyttes, noe som vil kunne påvirke mestringsforventningen positivt (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1989). En slik gjensidig relasjon, der det er god balanse mellom det akademiske og personlige, ser ut til å være gunstig for å utvikle mestringsforventningen til studentene.

Praktiske implikasjoner

Studiens hovedfunn – de fire ulike møtene – ble illustrert i figur 1. En slik illustrasjon kan i seg selv brukes om en bevisstgjøring av veiledningen. Både veileder og student kan vise til illustrasjonen og spørre ”hvor er vi nå?”, ”hva skal vi gjøre for å komme oss over mot ’mestringsmøting?’” Videre diskuterte vi hvordan de fire ulike møtene i veiledningen har implikasjoner for mestring. Bevisstgjøringen om møtene og relasjon til mestring vil være et positivt bidrag til studentene for å utvikle økt vilje og evne til å fullføre studiene.

Begrensninger ved studien

Til tross for at masterstudenter utgjør prosjektets utvalg, er det anvendt teori som omhandler både doktorgradsstudenter og masterstudenter. Dette er gjort fordi vi vurderer fordelene ved et rikere litteraturtilfang som større enn ulempene ved at litteraturen er basert på studenter med ulikt erfaringsgrunnlag. Et annet valg vi har gjort er at vi har bedt studentene om å ta utgangspunkt i et typisk møte med veileder, uten å vektlegge hvilke fase av skriveprosessen studentene ser tilbake på. Vi har derfor ikke vektlagt at det er flere faser i et akademisk arbeid med tilhørende typer veiledning (Pole, Sprokkereef, Burgess & Lakin, 1997).

Konklusjon

Målet for denne forskningen var å bidra til utvikling av veiledningspraksis, med ønske om økt mestring hos studentene i skriveprosessen fordi dette øker studentenes vilje og evne til å fullføre studiene (Pajares, 2003). Med bakgrunn i denne målsettingen og påfølgende problemstilling, har undersøkelsen ført frem til fire ulike møtetyper. Disse møtetyper har videre blitt diskutert i relasjon til mestring. Både resultatene og diskusjonen fører oss tilbake til veiledningens to dimensjoner – den akademiske og den personlige – men nå med større bevissthet. Like mye som akademisk kompetanse er en forutsetning for å se studentens faglige potensial, er personlig kompetanse både ønskelig og nødvendig for å forløse dette potensialet. Veiledning utøves best når dimensjonene kommer integrert til uttrykk i møte med studenten. Det er i slike møter studenten kan oppleve at ”det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer”.

Litteratur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Burns, R., Lamm, R. & Lewis, R. (1995). Models of Higher Degree Supervision. Findings from a study of supervisors and students in a professional department. *Uniped*, 18(3), 19–36.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Day, R. A. (1998). *How to write & publish a scientific paper*. Westport, Conn.: Oryx Press.
- 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.
- Drennan, J. & Clarke, M. (2009). Coursework master's programmes: the student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, 34(5).
- Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19(4), 493–544.
- Dysthe, O. (2003). Rettleiing av hovedfagsstudenter: Undervisning, partnerskap eller læringsskap? I J. I. Nergård & S. Nessel (red.), *Den gjenstridige Edmund Edvardsen 60 år* (s. 163–174). Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Elliot, A. J. & Covington, M. V. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73–92.
- Fernando, D. M. & Hulse-Killacky, D. (2004). The Relationship of Supervisory Styles to Satisfaction With Supervision and the Perceived Self-Efficacy of Master's-Level Counseling Students. *Counselor Education & Supervision*, 44, 293–304.
- Franke, A. & Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7–19.
- Gatfield, T. (2005). An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education and Policy Management*, 27(3), 311–325.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2012). "Hodet blir tungt – og tomt" – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 15–26.
- Karlsdottir, R. (2011). Den gode veileder. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 103–122). Trondheim: Tapir akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2009). Subjektivitet rundt hjelpeforholdet – en Q-metodisk studie av erfaringer med hjelpeforholdet. I R. Karlsdottir & R. Kvalsund (red.), *Mentoring og Coaching i et læringsperspektiv* (s. 109–140). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo. Rapport fra prosjektet "Vitenskapelig veiledning*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lechuga, V. M. (2011). Faculty-graduate student mentoring relationships: mentors' perceived roles and responsibilities. *Higher Education*, 62(6), 757–771.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267–281.
- Mainhard, T., Rijst, R. v. d., Tartwijk, J. v. & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Overall, N. C., Deane, K. L. & Peterson, E. R. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 791–805.
- Paglis, L. L., Green, S. G. & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451–476.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- Pole, C. J., Sprockereef, A., Burgess, R. G. & Lakin, E. (1997). Supervision of Doctoral Students in the Natural Sciences: Expectations and Experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(1), 49–63.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1989). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.