

Veiledning av masterstudenter kan forbedres ved å bruke en strukturert metode

En videreutviklet veiledningsmetode kan gjøre det tydeligere for studentene hva som forventes av en prosjektbeskrivelse for masteroppgaven i helsefag.

Sunniva Solhaug Fjelldal

Helsesykepleier og universitetslektor
Institutt for helse- og omsorgsfag, UiT Norges arktiske universitet

Bente Agnes Steinholdt Simensen

Universitetslektor
Institutt for helse- og omsorgsfag, UiT Norges arktiske universitet

Hilde Laholt

Helsesykepleier og førsteamanuensis
Institutt for helse- og omsorgsfag, UiT Norges arktiske universitet

Gunn Pettersen

Professor
Institutt for helse- og omsorgsfag, UiT Norges arktiske universitet

Sidsel Tveiten

Professor
Institutt for helse- og omsorgsfag, Det helsevitenskapelige fakultet, UiT Norges arktiske universitet

Veiledning

Mastergrad

Hovedbudskap

Hensikten med fagutviklingsprosjektet var å videreutvikle en veiledningsmetode som har vært brukt i praksisveiledning av masterstudenter i helsesykepleie og psykisk helsearbeid. Veiledningsmetoden skal være strukturert og kunne brukes i skriftlig arbeid for å utvikle prosjektbeskrivelsen til masteroppgaven.

Innen helsefag er veiledning en kjent form for læring (1). Å veilede barn, ungdommer, foreldre, pasienter, brukere og pårørende er en vesentlig del av den praktiske yrkesutøvelsen i helsesykepleie og psykisk helsearbeid.

Ved masterprogrammene i helsesykepleie og psykisk helsearbeid ved UiT Norges arktiske universitet (UiT) er veiledning et tema gjennom hele utdanningsløpet. Veiledning handler om å bidra til økt refleksjon. Det finnes flere måter å definere begrepet på.

Veiledning i høyere utdanning kan forstås som en sammenheng der studenten får formulert, diskutert og begrepsfestet sin kunnskap og forståelse (2). Veiledning som metode kan defineres som en formell, relasjonell og pedagogisk prosess. Hensikten er å styrke mestringskompetansen gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier (3).

Tveiten (3) har utviklet en veiledningsmetode med utgangspunkt i fire refleksjonsnivåer. Denne veiledningsmetoden har tidligere blitt brukt i individuell eller gruppebasert praksisveiledning i helsesykepleie og psykisk helsearbeid ved UiT. Metoden blir også brukt i utvikling av veiledningskompetanse hos praksisveiledere.

I denne artikkelen presenterer vi vår videreutvikling av Tveitens (3) metode. Hensikten med den videreutviklede veiledningsmetoden var å lage en systematisk metode for veiledning av studenter som utvikler prosjektbeskrivelse i studieretningene master i helsesykepleie og master i psykisk helsearbeid ved UiT.

Trass i at faglærere har lang erfaring med å veilede masterstudenter i utvikling av prosjektbeskrivelse for masteroppgaven, har vi hittil ikke tatt i bruk en strukturert veiledningsmetode.

Veiledningsmetoden skal utfordre studentene

Forfatterne av denne artikkelen har flere års erfaring med å veilede studenter på mastergradsnivå i praksis. Den videreutviklede veiledningsmetoden er basert på vår erfaring og faglige kunnskap. I veiledningsmetoden er de reflekterende spørsmålene konstruert for å aktivisere studentenes forkunnskaper.

Slik kan kunnskapsgrunnlaget danne utgangspunkt for refleksjoner og videre læring samt gi studentene muligheter til å konstruere ny forståelse og nye begreper på en meningsfull måte.

Veiledningsspørsmålene skal utfordre studentene til å bygge videre på sin fagkunnskap og kunnskap om vitenskapelig metode i tillegg til å bli bevisst på og kunne anvende faglige begreper i utviklingen av en prosjektbeskrivelse.

Tveitens (3) veiledningsmetode er utformet i et deskriptivt, dialogisk, kritisk og etisk refleksjonsnivå. I vår videreutviklede metode er spørsmålene utformet med utgangspunkt i disse nivåene samt læringsutbyttene tilknyttet utvikling av en prosjektbeskrivelse til masteroppgaven.

Læringsutbyttene i prosjektbeskrivelsen innebærer inngående og avansert kunnskap om forskningsdesign, forskningsetikk og datahåndtering (4).

Veiledningsspørsmålene i metoden har som hensikt å strukturere veiledningen med de faglige kravene i henhold til læringsutbyttene.

Figur 1. Den videreutviklede veiledningsmetoden

1. Deskriptivt nivå	2. Dialogisk nivå	3. Kritisk nivå	4. Etisk nivå	5. Avslutning
Hvor er du i prosessen med å utvikle prosjektbeskrivelsen (eller studien) nå?	Hva gjorde at du ble opptatt av dette temaet? Hva tenker du at det handler om? Hva er din forforståelse?	Hva er du fornøyd med så langt? Hvilke endringer har du nå? Hvilke hindringer kan du møte?	Hvilke etiske refleksjoner har du knyttet til studien (tilgang, samtykke, informasjon, metode, informantene, din rolle, datasikkerhet, personvern, gjennomføring)? Vil studien medføre behov for oppfølging av informantene dine etter intervjuer, for eksempel?	Hva tenker du nå? Hvilke spørsmål har du nå? Hva trenger du for å komme videre? Hva tar du med deg fra denne veiledningen?
Hvilke ideer har du?	Hvordan kan din forforståelse påvirke studien?	Hvordan kan du møte hindringene?		Hva har du hatt det?
Hva vil du finne ut noe om, og hvordan?	Hvilke(n) teori(er) tenker du temaet kan knyttes til?			Hvordan vil du bruke neste veiledning?
Hvilke forventninger har du til veiledningen?	Hva vet du om tidligere forskning på området? Hvilke søkeord og databaser tenker du er relevante?	Hvilke kritiske tanker har du nå? Er temaet ditt interessant?		Hvilket underlag vil du sende meg som veileder før neste veiledning?
Hva tenker du veiledning innebærer i denne sammenhengen?	Hvordan vil du avgrense studien? Hvilken nytteverdi tenker du din studie kan ha?	Hvordan påvirker din forforståelse dine valg?	Hvilke instanser må du søke godkjenning fra?	Hva tenker jeg som veileder nå (refleksivitet i dialogen)?
Hva forventer du av meg som veileder?	Hensikt og formål? Hvordan få svar på forskningsspørsmålene (metode)? Hvordan tenker du at logikken mellom problemstilling eller forskningsspørsmål, hensikt og metode er?		Hva tenker du om din rolle som fagperson, student, forsker og selvavgrensning?	

Pilotgjennomføringen av veiledningsmetoden førte til justeringer der vi tilpasset spørsmålene ytterligere. Vi la også til spørsmål for avslutning av veiledningssamtalen for å gi studentene mulighet til å reflektere over veiledningens læringsutbytte samt konkretisere videre plan for prosjektbeskrivelsen.

Studentene tilknyttet våre masterprogrammer hadde krav på to timers individuell veiledning i utvikling av prosjektbeskrivelsen (4). I henhold til smittevernrestriksjoner (5) anvendte vi veiledningsmetoden gjennom kommunikasjonsverktøyet Zoom.

Veiledningsmetoden ga en struktur for samtalen

Vi brukte den videreutviklede veiledningsmetoden (figur 1) på studenter i utviklingen av prosjektbeskrivelsen. Faglæreren avgjorde hvilke spørsmål som var relevante. Det viktigste var at nivåene dannet en form for struktur i veiledningssamtalen.

Veiledningsspørsmålene ga oversikt over studentenes skriveprosess samt god studentaktivitet ved dialog og refleksjoner mellom faglæreren og studenten.

Ved å bruke første spørsmål i nivå 1, «Hvor er du i prosessen med å utvikle prosjektbeskrivelsen nå?», fikk vi raskt kartlagt den enkelte studentens oppfattelse av seg selv i sin skriveprosess. Svaret på det første spørsmålet ga utgangspunkt for den videre veiledningen og bruk av veiledningsspørsmålene.

«Vi opplevde at veiledningsspørsmålene konkretiserte studentens videre plan for prosjektbeskrivelsen.»

Her hadde noen studenter for eksempel kommet i gang med å utvikle en idé for sitt prosjekt, og veiledningen forble i «deskriptivt» nivå (nivå 1). Andre studenter beskrev at de var kommet godt i gang med skriveprosessen. For disse studentene ble det naturlig å gå videre til veiledningsspørsmålene i «kritisk» (nivå 3) og «etisk» nivå (nivå 4).

Ved avslutningen av veiledningstimen opplevde vi at det var hensiktsmessig å bruke et av veiledningsspørsmålene i kategori 5 «avslutning». Spørsmålene konkretiserte studentens videre plan for prosjektbeskrivelsen.

Videre fikk vi som faglærere en avklaring på hvordan studentene hadde opplevd veiledningen. Det var derimot utfordrende å tolke nonverbale nyanser, som at vi ikke så hele kroppsspråket til studentene, men kun ansiktet ved den digitale gjennomføringen av veiledningen.

Studentene var aktive i veiledningen

Dialog er hovedformen i veiledningsmetoden. Den pedagogiske prosessen handler om læring og kan ligge i både veiledningsspørsmålene og refleksiviteten som oppstår når studenten og faglæreren har dialog.

Vi har ikke evaluert bruken av veiledningsmetoden med studentene. Vi opplevde derimot at studentene var aktive, og at vi som faglærere hadde dialog med utgangspunkt i veiledningsspørsmålene fra de ulike nivåene.

Studentenes aktivitet kan skyldes veiledningsspørsmålene i metoden, men også at dette var veiledning på en eksamen som studentene ønsket å prestere godt på.

«Spørsmålene i den videreutviklede veiledningsmetoden bidro til refleksivitet og diskusjon.»

Kjennetegnene på dialog i veiledning kom i hovedsak til uttrykk i våre studentveiledninger i form av refleksivitet, synkronisering, turtaking, respekt og lytting (3).

Disse kjennetegnene kan ha ført til at studentene opplevde mestring gjennom å utvikle sin egen prosjektbeskrivelse. Mestring hos studenter i skriveprosessen kan øke deres vilje og evne til å fullføre prosessen (6).

Spørsmålene i den videreutviklede veiledningsmetoden bidro til refleksivitet og diskusjon. Det er tegn på en god utviklings- og læringsprosess (2). Når vi som faglærere stiller veiledningsspørsmål, kan det føre til at studenten må sammenholde og avveie sin egen forståelse.

Kunnskapstilegnelse er et grunnleggende dialogisk fenomen (2). Spørsmålene i den videreutviklede veiledningsmetoden kan utfordre studentene til å reflektere i henhold til sin egen kunnskap. Studentenes aktivitet i veiledningen kan forstås som en sentral faktor i deres personlige og faglige utvikling (7).

Veilederen må ha akademisk og personlig kompetanse

Den relasjonelle delen av veiledningen er viktig for at studenter skal kunne oppleve mestring. Firing, Klomsten og Moen (6) har vist at veiledningsmøter som ga studenten en opplevelse av mestring, ble ansett som en god veiledningstilnærming.

Slike veiledningsmøter innebærer at veilederen både har høy akademisk og personlig kompetanse. Akademisk kompetanse er en forutsetning for å imøtekomme studentens faglige potensial, men personlig kompetanse i veiledningen anses som en forutsetning for utspring og videreutvikling av studentens faglige kompetanse og en god relasjon (6).

Veiledningsmetoden har en akademisk tilnærming, men den har også spørsmål som knyttes til hvor studenten er i prosessen. Slike veiledningsspørsmål kan forstås som både en faglig og en personlig tilnærming.

«Med digitale kommunikasjonsverktøy opplevde vi at det var krevende å tolke nonverbale nyanser, for eksempel kroppsspråket til studenten.»

Ved å bruke veiledningsspørsmålene fikk studentene mulighet til å reflektere over veiledningens læringsutbytte samt konkretisere den videre planen for å utarbeide prosjektbeskrivelsen sin.

Siden veiledningen foregikk over Zoom, så vi bare ansiktene til hverandre. Et talespråk utfyller ikke hele kroppsspråket. Nonverbalt kroppsspråk innebærer blant annet uttrykk gjennom kroppen, hvordan man sitter, og ansiktsuttrykk.

Med digitale kommunikasjonsverktøy opplevde vi at det var krevende å tolke nonverbale nyanser, for eksempel kroppsspråket til studenten. Fra tidligere erfaring med veiledning i fysiske rom er vi vant til å sette ord på hva som uttrykkes gjennom kroppsspråket, og kan forstås som aktiv lytting. Aktiv lytting er en sentral del i veiledning, som innebærer at den som veileder, også nonverbalt viser at den lytter (3).

Avslutning

Vi bør være bevisst på at læringsplattformen kan påvirke den relasjonelle delen av veiledningen (2). Til tross for utfordringer knyttet til tolkning av nonverbalt kroppsspråk opplevde vi god studentaktivitet ved at de svarte inngående på veiledningsspørsmålene.

Det er viktig å presisere at faglærere i høyere utdanning ofte har erfaring med å veilede studenter som er tilknyttet sine fag. Den videreutviklede veiledningsmetoden er ment som et hjelpemiddel for veiledere som ønsker en strukturert metode for hva som forventes av masterstudenter som utvikler en prosjektbeskrivelse i helsefag.

Vi kan selvsagt ikke trekke noen konklusjoner med hensyn til om den videreutviklede veiledningsmetoden fungerer godt for studentenes læringsprosess i utformingen av prosjektbeskrivelsen i et masterprogram.

Vi har imidlertid gjort oss interessante erfaringer med studenter som har stått fast, og som gjennom åpne spørsmål og støtte på sitt eget reflekterende vis klart å finne veien selv. Dette er hovedmålsettingen med veiledningsprosessen. På bakgrunn av våre erfaringer er det ønskelig å videreføre metoden vår også i arbeidet med masteroppgaven.

Referanser

1. Norsk Sykepleierforbund (NSF). NSF's faggruppe for veiledere. Veilederen. Om faglig veiledning i sykepleie. Oslo: NSF; 2014. Tilgjengelig fra: <http://digiblad.no/nsf/veilederen/> (nedlastet 29.06.2021).
2. Pettersen RC. Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget; 2005.
3. Tveiten S. Veiledning. Mer enn ord. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget; 2019.
4. UiT Norges arktiske universitet. Emnebeskrivelse HEL-3161. Tromsø: UiT; 2020. Tilgjengelig fra: https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=697505&ar=2021&semester=V (nedlastet 29.06.2021).
5. UiT Norges arktiske universitet. UiTs håndtering av koronapandemien. Tromsø: UiT; 2021. Tilgjengelig fra: <https://uit.no/korona> (nedlastet 04.03.2021).
6. Firing K, Klomsten AT, Moen F. Masterstudenters opplevelse av møter med veileder: «Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer». Uniped. 2013;36(2):81–92. DOI: [10.3402/uniped.v36i2.21515](https://doi.org/10.3402/uniped.v36i2.21515)
7. Hamberg S, Bakken P, Damen M-L. NOKUTs notater. Tilbakemelding og veiledning i høyere utdanning. Hva forklarer studentenes misnøye? Lysaker: NOKUT; 2016. Hentet fra: https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/hamberg_bakken_damen_tilbakemelding_og_veiledning_i_hoyere_utdanning_2016.pdf (nedlastet 29.06.2021).