



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap, og lærerutdanning

Masterstudentens opplevelse av veiledning

En kvalitativ studie av masterveiledning

Sindre Øyan Blomsø

Masteroppgave i pedagogikk- november 2016

Emnekode 3900



Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Forord	iv
Sammendrag	v
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens disposisjon	3
2 Teori	4
2.1 Veiledningsbegrepet	4
2.1.1 Masterveiledning	5
2.2 Mestring	6
2.2.1 Mestringstro	6
2.2.2 Mestringserfaringer og verbal overtalelse	7
2.3 Motivasjon	8
2.3.1 Selvbestemmelsesteorien	8
2.3.2 Feedback	11
2.4 Relasjon	14
2.4.1 Hjelperelasjonen i lys av eksistensialistisk humanisme og Carl Rogers	15
2.5 Makt	17
2.5.1 Posisjonsmakt, personligmakt og skjult makt	18
2.5.2 Strukturmakt	19
2.5.3 Foucault om selvstyring og selvteknologier	19
2.5.4 Direkte former for hjelp og indirekte former for hjelp	20
3 Metode	21
3.1 Kvalitativ metode	21
3.2 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode i undersøkelsen	22
3.3 Intervju som forskningsmetode	23
3.4 Utarbeidelse av intervjuguiden	23
3.5 Utvalget og rekruttering av informanter	24
3.6 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene	25
3.7 Transkribering og analyse av det empiriske materialet	28
3.8 Validitet og reliabilitet	29

3.9	Generaliserbarhet.....	30
3.10	Etiske betraktninger.....	30
3.11	Informert samtykke og konfidensialitet i forskning	31
3.12	Refleksjoner rundt min rolle som forsker i eget miljø.....	32
3.13	Vitenskapelig forankring	33
4	Presentasjon av empiri.....	33
4.1	Forventninger til veileder	34
4.2	Forventninger til studenten.....	35
4.3	Studentenes ambisjoner.....	36
4.4	Motivasjon.....	37
4.4.1	Motivasjon i veiledning	37
4.5	Mestringsfølelse av veiledningen.....	42
4.5.1	Hvordan bidro masterveiledning til økt mestring for studenten.....	43
4.6	Studentenes opplevelse av masterveiledning	45
4.6.1	Første møte med veileder	45
4.6.2	Forholdet mellom med veileder og masterstudenten.....	46
4.6.3	Positive opplevelser med veiledningen.	47
4.6.4	Mindre positive opplevelser av veiledningen.....	49
4.6.5	God veiledning for informantene	51
4.7	Effekt av masterveiledningen	53
5	Drøfting	54
5.1	Makthierarkiet i masterveiledning.....	54
5.1.1	Ulike typer makt i masterveiledning	56
5.2	Masterveiledningens betydning for mestring og motivasjon	60
5.2.1	«Når jeg ikke tviler, mestrer jeg»	60
5.2.2	«Når jeg ikke tviler, er jeg motivert» (Kari).....	64
5.2.3	Masterveiledning og motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien.	65
5.3	Forutsetninger for vellykket veiledning	68
6	Avslutning	72
7	Litteraturliste	75
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE.....	80
	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSKRIV	82
	VEDLEGG 3 – TILBAKEMELDING I FRA NSD OG PROSJEKTVURDERING	83

Forord

Etter fem år på Universitet i Tromsø er jeg nå ferdig med masteroppgaven min i Pedagogikk. Det har vært en lang og lærerik prosess, med både oppturer og nedturer. Det er godt å være ferdig og nå er jeg klar for å bruke kompetansen min innenfor dette feltet som jeg brenner for. På en annen side er det vemodig, ettersom jeg ikke lenger vil være en del av det gode felleskapet som er ved Universitetet. En plass hvor jeg virkelig har utviklet meg, stiftet gode vennskap og ikke minst trivdes.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Mary Brekke for god og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen. Jeg setter pris på din innsats og er veldig takknemlig for at du har vært så tilgjengelig for meg.

Jeg vil også takke alle mine informanter, det er deres opplevelser og erfaringer som er grunnlaget for oppgaven. Det er dere som har gjort denne masteroppgaven mulig å gjennomføre. Tusen takk!

Så en personlig takk til familien min, med en ekstra takk til mor og far som på hver sin måte har stilt opp for meg i alle disse årene.

Til slutt vil jeg takke alle mine medstudenter for en fin tid sammen og spesielt takk til dere som har bidratt med korrekturlesing.

Sindre Øyan Blomsø

Tromsø, nov 2016

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har basert seg på semistrukturert intervju av fem informanter. Informantene er masterstudenter som alle har tilknytning til Universitetet i Tromsø. Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan masterstudenter opplever veiledningen de får under masterprosessen, med et fokus på møtet mellom veileder og student. Studien var interessert i å avdekke hvordan masterveiledning kunne bidra til å styrke mestring og motivasjon hos studenten, ettersom mestring og motivasjon spiller inn som viktige faktorer for at studentene fullfører studiene (Pajares, 2003). Studien var også interessert i å avdekke hva som karakteriserte veiledningen og tilslutt finne ut hva som kjennetegnet god veiledning for studenten.

Studien viser at informantene har ulike opplevelser av masterveiledningen. Noen beskrev forholdet sitt til veileder som et godt forhold, mens andre beskrev det som et ikke-forhold. En uformell atmosfære i veiledningsmøtene opplevdes som positivt for informantene. De fleste av informantene opplevde en veiledning som på en eller en annen måte bidro til økt mestring og motivasjon. Det å tvile, var den største frykten hos samtlige informanter. Bekreftelser og raske tilbakemeldinger fra veileder ble ansett som viktig for informantene for mestring i masteroppgaven. Det motiverte og bidro til progresjon for informantene. Veilederens tid og tilgjengelighet var også et viktig moment i masterveiledningen ettersom det påvirket informantenes muligheter for tilbakemeldinger og bekræftelser. Tidsfrister fra veileder ble ansett som godt redskap for å motivere informantene i skriveprosessen. I tillegg så ønsket de fleste en veileder som bryr seg, har empati, er tilgjengelig, gir konstruktiv eller positiv feedback og er uformell. Når det gjaldt hva som karakteriserte veiledningen så fremkom det at ulike former for makt var et sentralt tema i masterveiledningen.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Å skrive en masteroppgave er en tung og vanskelig prosess for studenten. Dette innebærer mange vanskelige valg og vurderinger som en student må ta. Det er en periode i livet der studenten møter mange utfordringer. Dessverre er skriving av masteroppgaven en prosess som ikke alle makter å gjennomføre. Noen fullfører ikke på normert tid, noen fullfører etter hvert, mens andre fullfører aldri. I 2013 var frafallet på masterutdanninger ved normert tid ca på 20 prosent (Riksrevisjonen, 2015). Tilstandsrapporten for høyere utdanning fra 2016 oppgir at 36,3 prosent gjennomførte på normert tid ved universitetet i Tromsø (Kunnskapsdepartementet, 2016). En slik lav gjennomføring vil kunne føre til store ressurstap for både samfunnet, utdanningsinstitusjonene og den enkelte student (Ustad, 2016). Denne svake gjennomføringen skyldes sikkert mange faktorer, men det kan være nærliggende å tro at veilederens rolle for at masterstudenten skal kunne lykkes blir viktig. Veiledning ansees som en viktig faktor for at studentene skal lykkes eller ikke lykkes i forskningsprosessen (Drennan & Clarke, 2009; Mainhard, Rijst, Tartwijk & Wubbels, 2009).

Drenann og Clarke (2009) med sin forskning i fra Canada viser at det mest effektive for å hjelpe studenten til å fullføre masteroppgaven sin, var rask tilbakemelding og regelmessige møter (Drennan & Clarke 2009:485). Mens Mainhard, Rijst, Tartwijk & Wubbels (2009) sin forskning på doktorgradsstudenter indikerte at veiledning er viktig for om studenten lykkes i arbeidet sitt. Funn i denne undersøkelsen viste at et godt veiledningsforhold mellom doktorgradsstudent og veileder ga god progresjon og fornøyde studenter. I tillegg så viser forskning av Dysythe (2002) at veiledning er en av de viktigste faktorene for at studentene skal lykkes i skriveprosessen. Forskning gjort av Pajares (2003) viser videre at mestring i skriveprosessen var en viktig faktor for at studentene fullfører studiene sine. Forskning gjort av Paglis, Green og Bauer (2006) dokumenterte at jo mer veiledning studenten opplevde så ga dette mer mestringsfølelse over tid (Overall m.fl., 2011:792). Dermed kan vi argumentere for at veiledning har en betydning for studenters mestring eller ikke mestring. Det er derfor belegg for å kunne si at masterveiledning har en viktig funksjon for å bidra til at studenter fullfører studiene.

På bakgrunn av denne forskningen som er referert til ovenfor, er jeg interessert i å undersøke temaet veiledning på masternivå. I tilknytning til temaet er formålet med denne studien å undersøke hvordan masterstudenter opplever veiledningen de får under masterprosessen. Fokus settes på hvordan masterveiledning kan bidra til å stryke mestring og motivasjon hos studenten, ettersom mestring virker inn på motivasjonen hos studenten og spiller en stor rolle for progresjon i oppgaven. Som forskningen som er referert ovenfor viser, vil det være aktuelt å dykke dypere inn i studentenes opplevelse av veiledning. Det blir for eksempel interessant å se om informantene opplever mestring i masterveiledning. Det blir også interessant å se om mine informanter avdekker mestring som et viktig moment i veiledningen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Siden jeg er student og selv skriver masteroppgave så er det for meg interessant å finne ut hvordan andre masterstudenter opplever veiledningen som de får under masterperioden. Det er en av årsakene til at jeg har valgt å fokusere på masterstudentens opplevelser og ikke veilederens sin opplevelse. Det er klart det hadde vært givende og interessant å finne ut hvordan veiledere opplever møtet med student. Det perspektivet er uten tvil også viktig. Men det ville blitt en for omfattende oppgave på masternivå.

Problemstilling

Hvordan opplever masterstudenter møtet med veileder og masterveiledningen?

Forskningsspørsmål

1. Hva er det som karakteriserer masterveiledning?
2. Hva skal til for at møtet mellom student og veileder oppleves som vellykket?
3. Hvordan kan veiledning bidra til å styrke mestring og motivasjon hos studenten?

1.3 Oppgavens disposisjon

I **kapittel 1** presenteres bakgrunn for valg av temaet og problemstillingen i oppgaven og innledende forskning.

I **kapittel 2** gjør jeg rede for teoretiske perspektiv som jeg har valgt å bruke i analysen av informantenes fortellinger. Det er teorier som handler om motivasjon, relasjon, mestring og makt. Masterveiledning og veiledningsbegrepet vil også bli gjennomgått i dette kapitlet

I kapittel 3 redegjør jeg for metodevalget og beskriver prosessen av rekruttering av intervjupersoner og intervjuing. Videre diskuterer jeg oppgaven i lys av begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet av funn og redegjør for etiske vurderinger og problemstillinger i studiet. Det vil også bli reflektert rundt min egen rolle som forsker.

I kapittel 4 vil jeg presentere empirien og innsamlet data om informantenes opplevelser av møtet med veileder og masterveiledningen.

I kapittel 5 vil jeg drøfte og analysere funnene i tilknytting til oppgavens problemstilling. I drøftingen anvender jeg teoretiske tilnærminger som er presentert i kapittel 2.

I kapittel 6 er en avsluttende oppsummering og refleksjon. Her vil det også trekkes frem hvilke konsekvenser dette prosjektet har/kan ha og veien videre for forskning på feltet.

2 Teori

I det kommende kapitlet har jeg presentert teoretiske perspektiver som er anvendt for å analysere det empiriske materialet i undersøkelsen. Denne teorien vil fungere understøttende til de resultatene som er oppnådd med forskningen. Jeg ønsket å belyse hvordan masterstudenter opplever veiledningen de får ved universitetet i Tromsø. Mestring og motivasjon er to begreper som er viktig for å forstå opplevelsen informantene har med masterveiledning, disse vil bli definert. Det er også trukket inn teori knyttet til andre begreper som er relevante i forhold til undersøkelsen. Jeg har valgt å starte dette kapitlet med å redegjøre for veiledningsbegrepet.

2.1 Veiledningsbegrepet

I litteraturen finnes det mange betegnelser som brukes om begrepet veiledning. Konsultasjon, rådgivning, supervision, coaching og mentoring er noen eksempler (Handal & Lauvås 2014:50). Veiledning er et vidt begrep som berører mange områder og er derfor vanskelig å definere. Som Handal og Lauvås hevder:

«Man skal lete en stund for å finne et område der terminologien er så uklar og vanskelig å få tak i som i dette feltet» (Handal & Lauvås, 2014:46).

Det finnes derfor ikke noen konsensusdefinisjon for veiledning eller en definisjon som fagmiljøet er enig om (Tveiten, 2013:19). Definisjoner av begrepet og betydningen av ordet avhenger av hvilken sammenheng veiledningen foregår i (Tveiten, 2013:20). Ole Løw (2009) ser på veiledning som en målrettet aktivitet der veilederen innehar ansvaret for kvaliteten i samtalen. Veiledningen ses på som et avtaleforhold og er derfor kjennetegnet av både struktur og progresjon hevder Løw (Baltzersen, 2014:83). Det er studenten som er i fokus i en pedagogisk veiledning og derfor kan veiledning ifølge Løw ses på som en måte å stimulere studentens egen læring (ibid). Lauvås og Handal (2014) skiller mellom fire ulike typer veiledning:

- *Yrkesfaglig veiledning*: veiledning i tilknytning til yrkesvirksomhet.
- *Oppgavefaglig veiledning*: veiledning tilknytning til skriving av oppgaver innen eller utenfor en utdanning.

- *Studie-/yrkesveiledning*: informasjon- og rådgivningsvirksomhet til hjelp i studenters valg av utdanning, fag, yrke osv.
- *Personlig veiledning/rådgivning*: hjelp til kolleger, studenter eller andre som opplever personlige eller sosiale problemer (Handal & Lauvås, 2014:47).

I min undersøkelse er veiledning blitt knyttet til *oppgavefaglig veiledning*: det innebærer veiledning i tilknytning til skriving av en masteroppgave (Handal & Lauvås, 2014:47).

2.1.1 Masterveiledning

Masterveiledning er ifølge Handal og Lauvås (2014) en *oppgavefaglig veiledning* og det er den typen veiledning som er blitt vektlagt i denne undersøkelsen. Masterveiledning blir definert slik i veiledningskontrakten:

Punkt 5.4

Veileder skal gi råd om formulering og avgrensing av tema og problemstilling, drøfte metodiske utfordringer med studenten, henvise til relevant litteratur og forøvrig gi bistand til forskjellige sider ved opplegget, herunder disposisjon, presentasjon, dokumentasjon, språkbruk m.m. (Karlsen 2015).

Det fremkommer i fra punkt 5.4 i veiledningskontrakten at veileder skal gi råd. Dette ses på som unormalt i vanlig veiledning. Der en mer indirekte tilnærming er vanlig og råd unngås (Skagen, 2013:20). Det er det som skiller masterveiledning med veiledning, som Skagen påpeker: «Det er ikke veiledning når veilederen gir råd!» (Skagen 2013:20). I punkt 5.4 fremkommer det ikke noe om at veiledningen skal preges av en direkte eller indirekte styring. Derfor er spørsmålet om hvor sterkt en veileder skal styre og lede en veiledningsprosess et sentralt spørsmål. En for sterk grad av styring kan være hemmende om for eksempel masterstudenten føler at man blir dyttet ut på sidelinjen i sin egen oppgave. En for svak styring kan føre til at læringen kommer inn på et feilspor. I følge Skagen (2013): «er god veiledning at veileder stadig søker etter den riktige balansegangen» (Skagen 2013:27). Masterveiledning skiller seg også fra andre typer veiledning ved at det skrives en kontrakt om

veiledningsforholdet som er unikt i veiledning. Denne kontrakten handler om retningslinjer for veiledningen (Karlsen 2015).

2.2 Mestring

Mestring er et vidt begrep og det finnes mange definisjoner. Mestring kan forstås som både det å inneha spesifikke egenskaper og evnen til å klare større utfordringer i livet (Bjørndal 2016:126). Bjørndal mener at mestringsbegrepet handler om at mennesket oppnår en følelse av å få til noe, ta kontroll over eller takle utfordringer i sitt eget liv (ibid). Bandura (1997) har i likhet med Bjørndal en lignende forståelse for hva mestring er. Han definerer mestring som ikke bare det å inneha ferdigheter, men troen på at man er i stand til å bruke ferdighetene sine i en bestemt situasjon (Bandura 1997). Mestring har psykososiale, sosiale, praktiske, kognitive og fysiske dimensjoner. Det finnes mange teorier om mestring, men jeg har valgt begrense meg til å se på en teori om mestring av Albert Bandura.

2.2.1 Mestringstro

Albert Bandura (1997) utviklet en teori som tar utgangspunkt i at mennesker er sosiale parter som både handler i samspill med seg selv og miljøet rundt seg. Bandura utviklet et begrep «self-efficacy» og det defineres slikt:

« Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997:3).

Som vi ser ovenfor forklarer Bandura mestring i gjennom begrepet «self-efficacy», og det handler om vår tro på egen mestringsevne i ulike kontekster. Jeg har valgt å bruke begrepet *mestringstro* om begrepet «self-efficacy» i denne oppgaven. Et annet begrep som er blitt mye omtalt i denne oppgaven er mestringsfølelse, og det kan forstås som en følelse av å mestre. Forskning gjort av Pajares (1996) viser til at mestringstro kan ha innvirkning på motivasjonen (Pajares 1996). Mestringstro har også stor innvirkning på hvordan oppgaver, mål og utfordringer møtes av individet (Pajares 1997). Dette belyser hvor viktig informantenes

mestringsfølelse er for å lykkes med masteroppgaven, fordi det kan påvirke innsats og utholdenhet.

I forhold til skriveprosessen som masterstudentene møter i mastertiden så vil begrepet «self-efficacy» omhandle studentens oppfatning av muligheter for læring og prestasjoner som forfatter (Pajares, 2003). Mestringstro har altså betydning for følelser, tankemønstre, atferd og motivasjon. Som det ble belyst ovenfor så er mestringstro bestemmende for valg, aktivitet, innsats og utholdenhet når en møter på utfordringer (Pajares 1997). Forskning gjort av Zimmerman & Kitsantas (1999) og Rosenberg (1979) viste til at individer som hadde høy mestringstro, hadde en større sannsynlighet for å takle motgang når de møter på utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2012:31). Individer vil velge aktiviteter som de tror vil føre til mestring og tilsvarende så vil de unngå oppgaver som de er usikre på (ibid). Ifølge Bandura finnes det fire store kilder for å oppnå mestringstro: mestringserfaringer, andres erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. (Bandura, 1997: 79). Det er kun valgt å redegjøre for verbal overtalelse og mestringserfaringer siden de er mer passende for undersøkelsens tematikk.

2.2.2 Mestringserfaringer og verbal overtalelse

Den mest effektive måte å utvikle en sterk grad av mestringstro er gjennom *mestringserfaringer* (Bandura, 1997:80). Når et menneske mestrer noe spesifikt, så oppnår vi en følelse av mestring og vi kan kalle det for en mestringsfølelse. Den følelsen av å mestre påvirker mestringstroen i den forstand at når vi mestrer en bestemt oppgave styrker det mestringsfølelsen og troen på mestring. Motsatt vil det være når en ikke mestrer en bestemt oppgave, det vil kunne svekke troen på mestring (ibid). Når det gjelder *verbal overtalelse* handler det om å få oppmuntringer og ros til å gjennomføre en oppgave eller en aktivitet. forsterker mestringstroen (Bandura, 1997:101). Bandura mener med det at mennesker kan bli overtalt til å tro at de har de evner og ferdigheter som kreves for å lykkes. Det å få verbal oppmuntring fra andre hjelper mennesker å overkomme tvil på egne evner og en fokuserer heller på å ta fatt i oppgaven etter beste evne (ibid).

2.3 Motivasjon

Det finnes mange teorier om motivasjon. Noen av teoriene er motstridende, mens andre overlapper hverandre. Jeg har valgt å ta for meg en selvbestemmelsesteori av Deci og Ryan (2000). Men først er begrepet motivasjon definert.

Motivasjon er også et begrep som det finnes mange definisjoner på, men jeg har valgt å benytte Smiths definisjon på motivasjon: «Motivasjon er den pris en person er villig til å betale for å få eller oppnå noe» (Smith 2007). Vi kan derfor betrakte motivasjon som en tilstand som forårsaker en aktivitet hos individet, som styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like (Manger 2012). Det er en tilstand som de fleste har opplevd fordi man streber etter å gjøre noe, nettopp fordi vi ønsker det. Vicklund 2007 hevder at motivasjon: «er en tilstand hvor vi føler en form for savn, fravær eller mangel, og der og da er vi utålmodige etter å skaffe eller nyte dette noe» (Manger 2012:14).

Motiverte mennesker er engasjerte, målrettede og utholdende (Manger, 2012:14). Disse forklaringene på hva motivasjon kan i forhold til min oppgave belyse hvordan motivasjonen påvirker hvor mye innsats studenten er villig til å gjøre for å oppnå mastergraden. I motivasjonsforskning har det lenge vært vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan defineres som at individet har en egen interesse for en aktivitet og vil utføre den aktiviteten selv om det ikke medfører noen ytre belønninger. For eksempel så kan vi se for oss en person som løper ute i naturen, den personen løper nok mest sannsynlig fordi personen liker det og har lyst til det. Gleden og tilfredstillelsen ligger da i selve aktiviteten løpe ute og ikke av ytre belønninger som følger av aktiviteten. Dette nettopp det som er det viktigste skille mellom indre og ytre motivasjon, at aktiviteten i seg selv er engasjerende og fascinerende og ikke styres av ytre belønninger som ros eller straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015:66).

2.3.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien ble utviklet av Ryan og Deci (2000) og teorien hevder at vi mennesker har tre iboende psykologiske behov: *kompetanse*, *tilhørighet* og *autonomi* ((Deci & Ryan 2000:68). Disse behovene påvirker i hvor stor grad man er motivert, om alle

behovene er dekt vil man være motivert for den eller de oppgavene man møter.

Selvbestemmelsesteorien fokuserer på forhold som svekker eller styrker utviklingen av indre motivasjon. Enhver situasjon som påvirker individets oppfatning av kompetanse, tilhørighet og autonomi vil også påvirke deres indre motivasjon (Manger & Wormnes 2015:176). Indre motivasjon, kognitiv utvikling og presentasjoner vil slå ut i full blomst i miljøer som gir mennesket muligheter til å tilfredsstille sine grunnleggende behov (ibid). Jeg vil nå presentere de tre behovene selvbestemmelsesteorien mener er viktig for å kunne utvikle indre motivasjon.

Tilhørighet

Behov for tilhørighet handler om at vi som individer har en trang til å være med andre mennesker, etablere emosjonell tilknytning til andre og at en selv opplever å bli vist omsorg og kjærlighet (Manger & Wormnes, 2015:181). Så vi kan forstå tilhørighet som behovet for å føle seg trygg i et fellesskap. Mennesker er som regel generelt motivert for å være tilknyttet andre mennesker i et sosialt miljø og å utvikle autonomi og kompetanse i dette miljøet (ibid:181) Selvbestemmelsesteorien hevder at indre motivasjon vil utvikles i et miljø der behovet for tilhørighet er dekt. Det å føle tilhørighet er altså en viktig faktor for indre motivasjon, men likevel sier teorien at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. Det forklares med at mennesker også kan engasjere seg i indre motiverte aktiviteter uten å være sammen med andre, ett eksempel kan være egentrening (Skaalvik & Skaalvik 2005:143). Mennesker vil uansett bli mer «indre motivert» av å føle tilhørighet i det miljøet man er en del av. Motsatt vil det være for mennesker som føler seg utrygge og fremmedgjort i det miljøet en er i. Det vil kunne svekke interessen og motivasjonen for å bedrive aktiviteten videre.

Kompetanse

Behovet for kompetanse viser til opplevelsen av å mestre, søken etter utfordringer og følelsen av å beherske utfordringene (Manger & Wormnes 2015:176). En kan belyse behovet kompetanse med at alle mennesker har behov for å oppleve mestring i ulike situasjoner. Dette behovet får mennesker til å søke passende utfordringer, som kan gi opplevelsen av mestring. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at følelsen av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper en iver til å fortsette og å gjenta aktiviteten, mens en som føler at en ikke behersker

en aktivitet eller situasjon vil ha liten motivasjon til å gjøre aktiviteten igjen (Skaalvik & Skaalvik, 2005:142). For en masterstudent vil det være viktig at en føler at en lykkes eller mestrer masteroppgaven og utfordringene knyttet til den. Opplevelsen av å lykkes, gir grunnlaget for følelser og egenskaper, som styrker kompetansen og tilfredsstillende behovet for det (Manger & Wormnes 2015:177). Det er nødvendig med interaksjon og samhandling med andre for å få bekreftelse på sin kompetanse. At noen ser det vi gjør, oppleves som svært viktig og styrkende. Kompetanse er altså ikke en ferdighet, men heller følt sikkerhet og effektivitet i handling. Begrepet kompetanse er likt Banduras begrepet *mestringstro* fordi kompetanse og positive følelser stammer i fra mestringsopplevelser. Det er viktig å ha en trygg kompetansefølelse ettersom det påvirker menneskets evne til å tilnærme seg utfordringer. Manger hevder at opplevelsen av manglende kompetanse kan føre til redusert mestringsfølelse, hjelpeløshet og depresjon(ibid:177). Deci og Ryan mener at positiv tilbakemelding er med på å øke kompetansen og at dette fører videre til økt indre motivasjon (Deci & Ryan 2000:70).

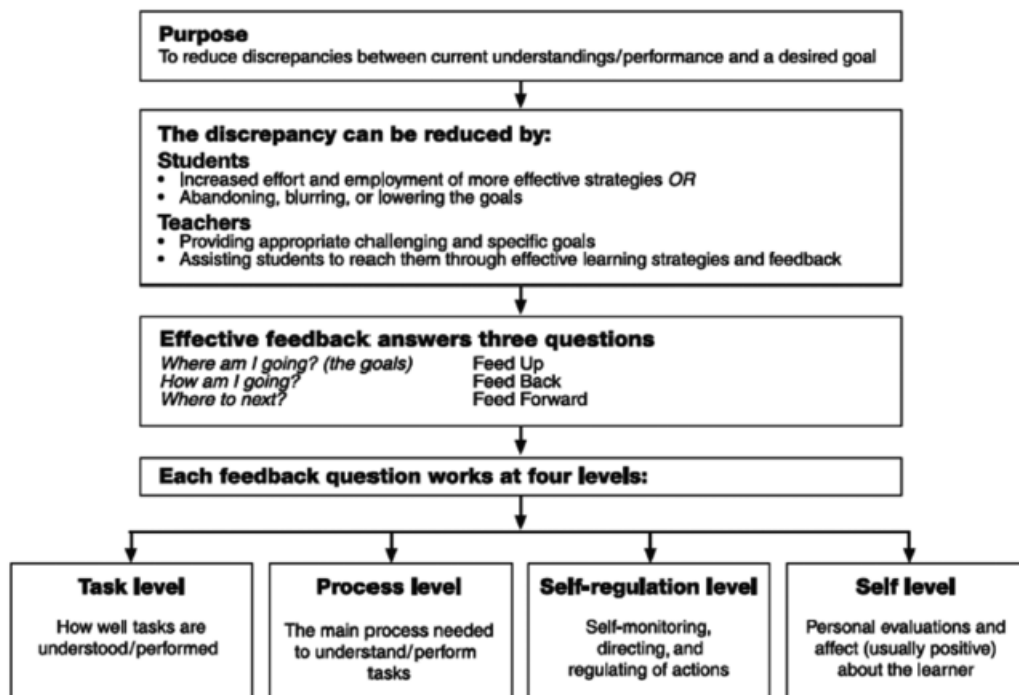
Autonomi

Autonomibehovet er sentralt i selvbestemmelsesteorien og handler om at mennesker har behov for å føle at de bestemmer over seg selv. Alle mennesker har behov for å oppleve seg selv som den som viktigste kilden til egne beslutninger og egen atferd (Manger & Wormnes 2015:178). Begrepet selvbestemmelse blir ofte brukt i stedet for autonomi. Begge begrepene handler om å uttrykke seg og handle ut fra sine egne verdier. Forskning gjort av Ryan og Deci (2000) viser at skoleelever er i større grad indre motivert når de opplever en undervisning som vektlegger selvbestemmelse, det gjør elevene mer nysgjerrig og ivrig til å utfordre seg selv. Elever som ikke opplevde selvbestemmelse i undervisningen, mistet ikke bare initiativet, men læringen var også mindre effektiv (Ryan & Deci 2000:71). Det var også lignende funn i forskningen om foreldre, som vektla at barna sine skulle få være selvbestemede, det styrket deres indre motivasjon (ibid). Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) begrep verbal overtalelse, hevder at positive tilbakemeldinger er med på løfte mestringsstroen hos veisøker. Teorien om feedback kan derfor være relevant ettersom det er en viktig metode for å øke mestringsfølelsen hos veisøker.

2.3.2 Feedback

Hattie og Timperley (2007) definerer feedback som «information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one`s performance or understanding» (Hattie & Timperley 2007:81). I en veiledningssituasjon kan du som hjelper gi feedback på flere områder i en mestringsprosess hevder Bjørndal. Det kan være alt i fra mål, ideer, strategier, planer, utøvd praksis, etiske vurderinger, refleksjoner og progresjon i læringsprosessen (Bjørndal 2016:2009). Hattie og Timperley (2007) har med bakgrunn i flere tusen undersøkelser laget en modell med navnet:

A Model of Feedback: Modellen viser hvordan feedback kan brukes for at læringsutbyttet til studenten økes. For å få til effektiv feedback, må tre spørsmål besvares. Første spørsmål knyttes til begrepet *Feed-up*: hvor skal studenten, hva er målet?. Det andre spørsmålet kyttes til begrepet *feed-back*: hvilke steg har studenten tatt mot målet?. Det tredje spørsmålet knyttes til begrepet *feed-forward*: hva er studentens neste steg, hvilke steg må studenten ta for å komme nærmere målet? (Hattie & Timperley 2007:87). Avstanden mellom hvor studenten er og hvor studenten skal blir omtalt som «the gap», og målet med feedback er å redusere dette *gapet* som studenten opplever. Studenter kan selv reduserer gapet eller avstanden ved å øke arbeidsinnsatsen eller vanskelighetsgraden. Veileder eller lærer kan bidra til å redusere det ved å hjelpe studenten med å sette spesifikke mål eller gi feedback slik at studenten når målet (Hattie & Timperley 2007: 87).



Figur 1, A model of feedback to enhance learning, (Hattie & Timperley 2007:87).

Modellen viser videre at det finnes fire ulike nivåer for hvordan feedback kan bli gitt. Det kan være feedback relatert til en oppgave, feedback i forhold til arbeidsprosessen, feedback på elevens selvregulering og feedback mot selvet (ibid). Det tre av disse fire nivåene for feedback skal jeg nå kort redegjøre for.

Oppgaveorientert feedback

Denne type feedback handler om å gi tilbakemelding på om oppgaven er løst rett eller galt, dens korrekthet, oppgavens struktur, hvor godt oppgaven er blitt løst. Oppgaveorientert feedback blir også kalt for korrigerende feedback (Hattie & Timperley 2007:91).

Korrigerende feedback kan være veldig effektiv og virkningsfull noe som belyses i forskning i fra Lysakowski og Walberg (1982) (ibid:91). Det å ha riktig informasjon er viktig for studentens videre arbeidsprosess og selv-regulering (ibid). Oppgaveorientert feedback har størst effekt når studenten blir bevisstgjort av egne feil. Et problem med oppgaveorientert feedback er at den ofte kan være veldig spesifikk og gjør derfor vanskelig for studenten å generalisere til andre oppgaver. Hvis lærer eller veileder gir studentene løsningen på en

oppgave i stedet for å fokusere på selve løsningen, vil feedbacken oppleves for spesifikk og studenten vil gå glipp av å tilegne seg de *problemløsningsstrategiene*. For mye feedback på en oppgave kan gi eleven en indikasjon på at det viktigste er at svaret blir rett, i stedet for å fokusere hvordan de kommer frem til det. Dette kan føre til mindre kognitiv innsats og heller «*prøv og feil*» metoder (Hattie & Timperley, 2007:91). Her er et eksempel på oppgaveorientert feedback som kan ses ut i forhold til veiledning: «utkastet til masteroppgaven din inneholder inndeling, metodekapittel, teori, drøfting og avslutning».

Proessorientert feedback

Proessorientert feedback handler om hvordan studentene løser oppgaver og å gi dem forståelse av sin egen læring. En viktig strategi her er at studenten selv lærer å oppdage feil når de oppstår. Ifølge Hattie og Timperley gir proessorientert feedback studentene en dypere forståelse av læringen, noe som vil føre til mer effektive løsningsstrategier (Hattie & Timperley 2007: 93). Ett eksempel på proessorientert feedback i forhold til veiledning: «Det ser ut som du har valgt en relevant teori til oppgaven din».

Feedback på selvet

Feedback på selvet er den tredje typen feedback som er belyst av Hattie og Timperley. Denne typen feedback ses på kun som ros, den gir ingen informasjon hvordan studenten kan bli bedre. Ett eksempel kan være bra innsats, et slikt uttrykk vil ikke hjelpe studenten med å for eksempel komme seg videre når en står fast. Ifølge Hattie og Timperley vil feedback på selvet kun være avgjørende for studentens læring om det fører til en forandring for studenten. Ett bedre eksempel på denne type feedback kunne vært: «bra jobba fordi du har klart å koble den teorien opp imot de utsagnene». Slik feedback vil være mer givende for studenten ettersom det øker mestringsfølelsen og gir informasjon som kan innvirke på studentens oppgave. Hattie og Timperley konkluderer med at ros som i tillegg får frem informasjon for studenten, er mer effektiv enn bare ros i seg selv, men denne type feedback er fortsatt begrenset i forhold til effekt (Hattie & Timperley 2007:97).

Selv om feedback kan være til stor nytte for å understøtte mestring hos veisøker, kan ikke veileder ta det som en selvfølge at feedbacken er til hjelp. Som Hattie og Timperley presiserer: «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (ibid:81). Måten feedbacken blir formidlet er også avgjørende. Hounsell (2003) viste i sin forskning at det er ulike opplevelser av den feedbacken som veiledere gir, og noen veiledere tar det for gitt at feedbacken blir forstått og er nyttig for studenten (Bjørndal 2016:210).

2.4 Relasjon

Eide & Eide (1996/2007) forklarer relasjon som: «En relasjon kan forstås som «forhold», kontrakt eller forbindelser mellom mennesker» (Tveiten, 2013:81). Løvli og Schibbye (2011) hevder at veiledning kan ses på som en relasjonell utdanningsmetode, fordi samspillsfaktoren anses som en viktig faktor og bidrar til læring (Tveiten, 2013:81). Schibbye (2011) viser til forskning som belyser at trygghet har en stor betydning for læring, selvrefleksjon og selvavgrensning. «Veiledningsforholdet er altså avgjørende. Etter som relasjoner er komplekse og mangfoldige, stilles det store krav til veilederen» (Tveiten 2013: 82). Relasjonen dreier seg som regel om kommunikasjon og tillit, hvordan budskap blir sendt og hvordan budskapet oppleves. Det handler også om egenskaper som lytting, verbale og nonverbale egenskaper, kroppsspråk, evnen til å forstå, til å skape kontakt og til slutt evnen til empati (ibid:82). Relasjonen må i fokus under veiledningen. Det kan innebære at man fokuserer på hvordan man opplever hverandre, selv om det kan være skummelt å beskrive hvordan andre opplever deg og hvordan du opplever den andre. Derfor blir trygghet en avgjørende faktor for om man tør å dele slike erfaringer med den det gjelder, i denne situasjonen erfaringer student har med veileder eller motsatt. Når relasjonen er i fokus så kan verdifull læring skje hevder Tveiten (ibid:82). Metakommunikasjon kan være et viktig redskap for å fokusere på relasjonen i veiledningen. Det betyr å kommunisere om kommunikasjonen som erfares (Tveiten, 2013:82).

2.4.1 Hjelperelasjonen i lys av eksistensialistisk humanisme og Carl Rogers

Alle veiledere er i en hjelperelasjon og vi som veisøker drar som regel til en veileder med ønske om hjelp. Jeg skal nå belyse hjelperelasjonen i lys av Carl Rogers og vil trekke inn de to av de tre kjernevilkårene som han hevder er vitale for at hjelpen skal bli vellykket.

I eksistensialistisk humanisme legges det vekt på at mennesket har mulighet til å handle og bestemme sin egen skjebne. Tradisjonen har et positivt menneskesyn og en tro på menneskets egen evne til utvikling. Mennesket tar ansvaret for sitt eget liv, tar beslutninger og handler positivt i verden. Samtidig er denne tradisjonen opptatt av mennesker i relasjoner til hverandre og hvordan vi påvirkes av andre. Det er nettopp dette som gjør denne tradisjonen så sterk, fordi den fokuserer på respekt for den individuelle klienten og samtidig ser betydningen av klienten i forhold til andre (Ivey m.fl 2012:366). Carl Rogers som regnes som en av de mest innflytelsesrike innenfor humanistisk tradisjon, har ført det humanistiske verdenssynet inn i rådgivningsfeltet, utdanningsfeltet og inn i psykologien. Rogers teorier har hatt en stor påvirkning på alle som arbeider i hjelperelasjoner. Til og med de som har vært uenig med Rogers teorier har tatt til seg og benyttet ulike deler av hans teorier og metoder (ibid: 376). Sentralt i Rogers menneske syn er at vi mennesker er «positive, forward moving, basically good, and ultimately self – actualizing» (Ivey m.fl 2012:370).

Dette menneskesynet er sentralt i Rogers tolkning av hjelperelasjoner. For Rogers er det viktig at en hjelper ikke har en styrende væremåte, det er viktig at hjelperen ser den som vil ha hjelp som selvstendig, kompetent og myndig. Veisøkeren, altså den som vil ha hjelp, er ifølge Rogers den fremste ekspert på sitt eget liv. Han eller hun kan få hovedansvaret til å hjelpe seg selv så fremt de fikk indirekte hjelp til å forstå og vurdere sin egen situasjon. (Bjørndal, 2016: 26). Vi kan derfor forstå Rogers som tilhenger av indirekte hjelp. Rogers presenterte ideen om terapi som sentrerte seg kun rundt klienter, ideen fikk begrepet *klientsenteret terapi*. Sener i hans karrierer endret denne ideen seg til å omhandle andre enn bare klienter, og fikk da navnet *personsenteret tilnærming* (Ivey 2012: 378-389). Rogers

endret altså tankegangen sin fra at hjelpen var kliensenteret, til at den ble gjeldende for en «hvermann». Rogers definerer en hjelperelasjon som:

I mean a relationship in which at least one of the parties has the intent of promoting the growth, development, maturity, improved functioning, improved coping with life of the other (Rogers, 1967:40).

Denne definisjonen dekker en stor mengde av forhold som til vanlig er tiltenkt for medvirkning til vekst og utvikling. En hjelperelasjon kan ifølge Rogers være foreldre-barn relasjon, pasient-lege relasjon eller lærer-elev relasjon, rådgiver-veisøkerrelasjon (ibid). Altså det er mange forhold som kan knyttes til som en hjelperelasjon. Det store spørsmålet som Rogers stilte seg og det som virkelig interesserte han var, hva er det som karakteriserer disse hjelperelasjonene og hva medvirket til vekst og utvikling? (ibid:41). Rogers fokuserte på den hjelpende i hjelperelasjonen og hvordan en som hjelper kan medvirke til nettopp at den som søker hjelp kan oppnå utvikling og vekst. Rogers hevdet at han hadde kommet frem til en konklusjon på hva som var det mest signifikante elementet i en hjelperelasjon. Det var kvaliteten på relasjonen mellom hjelperen og den som søker hjelp. Kvaliteten på relasjonen er altså det som er avgjørende for om hjelpen er effektiv (Rogers 1962:89). Carl Rogers hevder det er tre vilkår som er nødvendig for at kvaliteten i hjelperelasjon skal kunne føre til et vekstfremmende klima. Disse tre vilkårene er *kongruens*, *empati* og *positiv aktelses*, og må være til stede i fra hjelperens side for at det skal fremme fremgang. Jeg har valgt å definere *positiv aktelse* og *empati* fordi de er mest relevant i forhold til datamaterialet.

Positiv aktelse og empati

Positiv aktelse handler om at hjelper ser og viser forståelse for meninger, følelser og tanker hos studenten. Det er viktig at hjelper aksepterer og respekterer studenten som den personen studenten er. Det handler om å møte den som søker hjelp med en varm, positiv og aksepterende holdning for hva som er på innsiden hos klienten (Rogers, 1962:94). Det er viktig at studenten føler at møtet med hjelper er positivt uten begrensninger og evaluering. Hjelper må heller ikke være dømmende ovenfor studenten(ibid). Rogers hevder at i møtet mellom hjelper og student er det viktig at det skapes en varm atmosfære som viser at hjelper bryr seg(Rogers 1967:282). I forbindelse til min studie så er en av oppgavene til en veileder å gi faglig hjelp til studenten, men det stilles også krav til veilederens emosjonelle egenskaper. Det å vise at du bryr deg om studenten og vise forståelse for studentens utfordringer knyttet til mastertiden og masteroppgaven.

Empati er den best dokumenterte enkeltfaktoren som forklarer hvorfor du som hjelper faktisk klarer å etablere en konstruktiv relasjon og være til reell hjelp(Bjørndal 2016:53). Rogers ser på empati, som når hjelper klarer å sette seg inn i studentens tanker og følelser og viser en forståelses for det. Han definerer begrepet empati på følgende måte:

«To sense the client's private world as if it were your own, but without ever losing the "as if" quality - this is empathy, and this seems essential to therapy» (Rogers 1967:284). For å være empatisk involverer det både å forstå perspektiv til den andre og å kommunisere denne forståelsen tilbake. Bjørndal bekrefter dette med presisere at det finnes en utallige definisjoner på begrepet empati, men at kjernen i de ulike definisjonene er at: «empati dreier seg imidlertid seg om å ta en annen persons perspektiv, innta en annens ståsted eller forstå hvordan et annet menneske erfarer verden»(Bjørndal 2016:54). I en hjelperrelasjon dreier empati seg imidlertid mer enn å bare forstå, og som Bjørndal hevder bør empati ses på som en treleddet prosess. Den første prosessen er når du som hjelper mentalt prøver å forstå veisøker eller klienten. Den andre prosessen er at du som hjelper forsøker å formidle empatisk forståelse og til slutt så er den tredje prosessen at veisøker får en følelse av å bli møtt med empati (ibid).Rogers mener at empatisk lytting er en vital egenskap som hjelper må inne ha for å kunne forstå veisøker. Han forklarte det slik:

I discovered that simply listening to my client, very attentively, was an important way of being helpful. So when I was in doubt as to what I should do in some active way, I listened. It seemed surprising to me that such a passive kind of interaction could be so useful. (Rogers, 1980:137).

Bjørndal bekrefter også dette med å hevde at aktiv lytting er et av de viktigste redskapene for å kunne forstå. Et annet viktig aspekt er at selv om en er flink til å lytte til veisøker for å forstå, det er viktig at du som hjelper evner å formidle det du har forstått til veisøkeren. Det stiller også krav til kommunikasjon.

2.5 Makt

Makt er et begrep som har blitt tolket og definert av mange store teoretikere i løpet av tiden, begrepet ble definert av Robert Dahl i 1957 som: «A har makt over B i den grad at A kan få B til å gjøre noe som B ellers ikke ville gjort» (Engelstad 1999:17). 35 år senere definerte Max Weber (1971) makten slik: «ett eller flere menneskers sjanse til å sette igjennom sin egen vilje

i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (ibid). Makt ses på som det å ha innflytelse over andre, det motsatte av makt blir omtalt som *avmakt*. Dette er noen definisjoner om hva makt er og det er nesten umulig å unngå denne type definisjoner. Jeg har valgt å bruke maktbegrepet i en snever forstand knyttet til veiledningsopplevelsene som informantene hadde. Makt som et begrep oppleves ofte som et negativt ladet begrep som går ut på at en person har evnen eller status til å påvirke den andre. Jeg ser på makten som utspiller seg i veiledningen og makten som utspiller seg i relasjonen mellom veileder og student. Makt er til stede i alle hjelperelasjoner og er noe som mange opplever som noe negativ, i motsetning til begrepet hjelp som for mange er positivt ladet (Skau, 2013). Det at makt ofte oppleves som noe negativt, knyttes ofte til anvendelsen, eller fordelingen av makten og er ikke knyttet til fenomenet makt i seg selv. Masterstudenter trenger som regel hjelp til ulike deler av masteroppgaven sin og det er veileder som sitter med makten, fordi det er nettopp veileder som sitter med kunnskapen som kan hjelpe studenten. Makt kan brukes for å hjelpe, men makt kan også brukes for å skade hevder Skau og legger til at maktbruken kan skade til tross for at den var ment som hjelp (ibid:33). En veileder ønsker å hjelpe studenten og makt i dette tilfelle kan være nødvendig for å hjelpe, fordi en god hjelper er ingen avmektig og hjelpeløs person (ibid :32). Det som er viktig er ikke at det finnes makt i en relasjon, men hvordan den anvendes. Ansvarer ligger hos hjelperen fordi det er hjelperen som har lært å bruke påvirkningsferdighetene. Det er hjelperen som må bruke skjønn for å skape grunnlag for åpenhet og kommunikasjon rundt bruken av makt i relasjonen. Det er hvordan bruken av makt og påvirkning utspiller seg i relasjonen, som avgjør om vurderingen er etiske eller ikke (Kvalsund 2006).

2.5.1 Posisjonsmakt, personligmakt og skjult makt

Jeg har valgt å fokusere på *personligmakt*, *posisjonsmakt* og *skjult makt* for å belyse hvordan makten trer frem i veiledningssituasjonen. Det som kjennetegner *skjult makt* er at det er en usynlig form for kontroll, dominans, overgrep eller krenkelse hvor den som opplever å være kontrollert ikke opponerer for å unngå konflikt (Bø & Helle 2013:166).

Näslund (2007) trekker frem at det finnes flere typer makt som oppstår i veiledning. For det første så belyses *posisjonsmakt* som en type makt som oppstår i veiledning (Näslund 2007:145). Den makten handler om at den som blir veiledet «lar seg lede» fordi veileder sitter med en informasjon som studenten ønsker å få ta del i. Den andre typen makt som kommer til syne, er når masterstudenten som i denne sammenhengen er den veiledende er avhengig av

veileder, fordi veileder besitter en kompetanse og har kunnskapen som studenten trenger. Denne typen makt kalles *personlig makt*(Ibid). Det er nærliggende å forstå dette som en kunnskapsmakt. I henhold til at posisjonsmakt forstår veilederens makt ut i fra posisjonen sin, så har jeg også valgt å belyse en annen måte å forstå makt på, siden det vil være relevant for oppgaven.

2.5.2 Strukturmakt

Samfunnet er i en vid betydning basert på hierarkiske organisasjoner. Det vil si at veilederen og studenten vil ha ulik grad av makt alt etter hvor i organisasjonen de befinner seg. Derfor er ikke makt kun ett atferdsbegrep, men også et strukturbegrep (Thomsen 2005:109).

Maktbegrepet kan derfor også ses i lys som en type strukturell makt. Den strukturelle maktforståelsen bygger på Anthony Giddens teoretiske tilnærming til makt og handling. I strukturell handlingsteori defineres makt som evnen til å handle, og på den måten kan maktbegrepet brukes som en samlebetegnelse for hvordan strukturer, aktører og ressurser er knyttet til hverandre (ibid:110). I følge Giddens hører begrepene makt og handling sammen og begge er avhengig av de ressursene som en gitt person eller grupper råder over. Makten handler om evnen til å utøve kontroll og evnene til å forandre tilstander eller andres atferd. Makt forbindes derfor med strukturelle og organisatoriske forhold, hvor strukturer regulerer makten(ibid:112). Vi kan se på strukturell makt som en makt som baserer seg på strukturer som gir bestemte posisjoner ressurser eller makt over andre. Det vil si at en veileder innenfor et felt på universitetet innehar egenskaper som gir nettopp den veilederen en makt over den som søker råd hos den veilederen. Den veilederen får posisjonsmakt når den veilederen blir utdelt av systemet som er universitetet.

2.5.3 Foucault om selvstyring og selvteknologier

Michel Foucault er en anerkjent idehistoriker som er kjent for sine analyser på hva makt er og har bidratt på flere områder for hvordan makten kan forstås. Foucault var blant annet opptatt av hvordan mennesket leder og styrer seg selv. (Skau 2013:34). Foucault mener makt utspiller seg i mellom to eller flere relasjoner og kommer frem i uttrykk for den måten den ene parten påvirker den andre på (Skau 2013:33). Makten kommer kun frem når den er satt i aksjon, i den forstand at den påvirker den andre sitt handlingsrom og sluttresultatet av samhandlingen

mellom partene(ibid). Makt kommer sjelden frem med bruk av tvang eller autoritære inngrep her i det moderne velferdssamfunnet. Men makt er mest effektiv når den fremkommer i gjennom sofistikerte metoder, det vil da få den ene parten til å arbeide med seg selv i den retningen som makten indirekte styrer(ibid:34). Det er her Foucault trekker inn sine begreper om selvstyring og selvteknologier. Foucault definerer selvteknologi på følgende måte:

technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and semis, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality (Foucault 1988:18).

Foucaults tilnærming til makt gir en forståelse av hvordan makten er i alle relasjoner, og er en betingelse for alle sosiale praksiser. Det vil også gjelde veiledningen mellom en veileder og en masterstudent, fordi makten som er i den relasjonen forbindes ikke med tvang eller autoritær kontroll, men i en form der veileder påvirker studenten sitt handlingsrom. I hjelperelasjoner er det naturlig å se på maktforholdet og det spesifikt angående hvordan hjelper påvirker den som søker hjelp (Kvalsund, 2006:18). Jeg har derfor valgt å trekke inn hvordan veiledningen styres av veileder. I veiledning er det vanlig å skille mellom styringsformene indirekte styring og direkte styring.

2.5.4 Direkte former for hjelp og indirekte former for hjelp

Direkte former for hjelp forbindes gjerne til forståelse av læring som å styre og overføre informasjon. Direkte styring skjer når en foreleser blant annet vurderer, gir råd, instruerer, korrigerer og informerer. Mesterlære tradisjonen ses på som det mest tydeligste uttrykket for en direkte hjelpetilnærming (Bjørndal 2016:26). Den indirekte tilnærmingen stammer fra østlig filosofi og har røtter tilbake til antikken. Da spesifikt Sokrates sin ide om dialogen. (ibid: 27). Den indirekte tilnærmingen har en grunnleggende tanke på hvordan du skal tilnærme deg veisøker. Idealet er å se veisøker eller den som søker hjelp som kompetent, myndig og selvstendig. Det fremste redskapet å bruke for å hjelpe er den gode samtalen(ibid). Forskning på rådgivningssamtaler belyste at antall råd som ble gitt i samtalen, var negativ korrelert med antall råd som ble fulgt av rådsøkerne, så jo flere råd som rådgiveren ga, jo færre råd ble faktisk fulgt (Bjørndal, 2016:28). Dette argumenterer for at en burde være

forsiktig med å legge for stor vekt på direkte former for hjelp. Veiledere har som det ble belyst ovenfor makt over veisøker, ved at veileder styrer over handlingsrommet for veisøker. Derfor er spørsmålet om hvor sterkt en veileder skal styre og lede en veiledningsprosess sentralt. Som er blitt belyst tidligere så vil en for sterk grad styring være hemmende og for svak styring vil på samme måte være hemmende. Skagen mente at det viktig at veileder finner den riktige balansegangen (Skagen 2013:27).

3 Metode

Det kan være mange ulike hensikter bak en empirisk undersøkelse, men et felles mål i alle undersøkelser er å fremskaffe kunnskap (Jacobsen, 2005:14). Samfunnsfaglig metode handler om hvordan man skal innhente kunnskap om virkeligheten. Metode er derfor et redskap som forskere bruker for å samle inn empiri om virkeligheten. Det er vanlig å skille mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode (Thargaard, 2013:17). Hvilken metode en velger er avhengig av hva man ønsker svar på og hvordan problemstillingen er utformet. Det er også en mulighet å kombinere disse metodene, det vil da omtales som metodetriangulering eller «mixed methods» (Kleven, 2011). I denne undersøkelsen er det kun en metode som er brukt og det er kvalitativ metode. I dette kapittelet har jeg gjort rede for valg og vurderinger som er gjort i forskningsprosjektet. Det er blant annet blitt redegjort for hvordan jeg har gått fram for å få tak i informanter. Hvordan jeg endte opp med intervju, gjennomføringen av disse og videre hvordan datamaterialet mitt er bearbeidet. Ettersom jeg har valgt å intervju mennesker innenfor mitt eget fakultet er det valgt å gjøre rede for min egen rolle i dette prosjektet, og hvordan det er å intervju mennesker fra eget miljø. Til slutt er begrepene reliabilitet og validitet blitt belyst og det er redegjort for de etiske utfordringer som jeg har møtt på i prosjektet. Informanten har i dette kapittelet blitt omtalt for både deltaker og informant.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning innebærer å utforske og forstå perspektivet til deltakeren. I kvalitativ metode forsker man på menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men forskerens perspektiv vil alltid preges av sitt teoretiske ståsted (Postholm, 2005:17). Det har

jeg gått nærmere inn på senere i kapitelet (3.14), hvor det er redegjort for min rolle som forsker i eget miljø. Målet med kvalitativ forskning er å tilegne seg forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor en stor betydning i kvalitativ forskning, og det stiller krav til forskerens fortolkningsevne (Thagaard, 2013:11). I kvalitativ metode ønsker man å gå i dybden på en problemstilling. Her er det til hensikt å undersøke få enheter. I motsetning til kvantitative metoder som søker i bredden, der målet er å generalisere dette til en større populasjon. I en slik metode er det til hensikt å undersøke mange enheter (Jacobsen, 2005:62). Den kvantitative metoden kjennetegnes av sine tall og frekvenser og er ikke avhengig av å stå i en samfunnsmessig kontekst (Thagaard, 2013:17). Den vanligste innsamlingsmetoden i kvantitativ metode er spørreundersøkelser, mens i kvalitativ forskning er det vanlig å benytte seg av intervju for å innhente data (Jacobsen, 2005:65). Det beskriver også hvordan forskerens avstand til deltakerne er ulik i disse metodene. I kvalitativ metode utspringer det en nærhet mellom forsker og deltaker, hvor forsker kan grave dypt inn i deltakerens verden. I motsetning til kvantitativ metode som baserer seg på mer distanse mellom forsker og personer som deltar i undersøkelsen (Thagaard, 2013:19).

3.2 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode i undersøkelsen

Jacobsen påpeker viktigheten av at problemstillingen bør være styrende for hva slags metode man velger (Jacobsen, 2005:62). Problemstillingen i undersøkelsen var bestemmende for valget av metode. Målet med denne undersøkelsen var å få dypere innsikt i informantenes unike opplevelse og erfaring med masterveiledningen som de fikk under sitt masterprosjekt. Jeg var interessert å få tak i deres egen opplevelse og derfor så jeg på den kvalitative metoden som den mest anvendelige. Fordi problemstillingen min er av en beskrivende art og undersøkelsen er et intensivt undersøkelsesopplegg, kreves det en metode som går i dybden og som får fram nyansert data (Jacobsen, 2005:62). Det finnes flere kvalitative metoder, blant annet intervju, observasjon, analyse av dokumenter eller tekster og bruk av visuelle medier (Ryen, 2002:18). Intervju er den mest utbredte metoden å bruke innenfor kvalitativ forskning (Ryen 2002, Postholm 2005, Tjora 2012). Ettersom en av de viktigste egenskapen denne metoden har er å fremme unik og detaljerte data, brukte jeg kvalitativt forskningsintervju for å få økt forståelse av fenomenet masterveiledning. Jeg anså intervju som den mest anvendelige

metoden for å belyse undersøkelsens problemstilling. Jeg har derfor redegjort for intervju som forskningsmetode i påfølgende avsnitt.

3.3 Intervju som forskningsmetode

Som belyst ovenfor er intervju den mest brukte metoden innenfor kvalitativ metode (Ryen 2002, Postholm 2005, Tjora 2012). May Britt Postholm (2005) forklarer intervju på følgende måte: «Å intervjuer mennesker kan bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter» (Postholm, 2005:68). Intervju er givende for å innhente kunnskap om hvordan mennesker opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2013:12). Forskningsintervju baserer seg på dagligdagse samtaler og er en profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015:22). Samtalen er mellom forsker og deltaker, det er i samspill eller interaksjon mellom dem at kunnskap konstrueres (ibid). Det vil si at et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to parter i en samtale, hvor temaet opptar dem begge (ibid).

Det finnes flere ulike former for intervju. Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer (Dalen, 2011:26). Den mest benyttede formen er et *semistrukturert* eller et *halvstrukturert* intervju (Dalen, 2011:26, Ryen 2002:99). Jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju i undersøkelsen. Det som kjennetegner denne formen for intervju er at forskeren har på forhånd bestemt temaer som styrer fokuset i intervjuene (Dalen, 2011:26).

3.4 Utarbeidelse av intervjuguiden

Et intervju kan inneha ulike grader av åpenhet. Det innebærer at et intervjuet kan være en vanlig samtale, uten noen form for begrensninger eller styring av forskeren. Likevel er det vanlig at det åpne intervjuet til en viss grad er strukturert av temaer som er relevant for undersøkelsen (Jacobsen, 2005:144). En intervjuguide ses på som et manuskript som skal hjelpe forskeren å med strukturere intervjuet. Intervjuguiden kan derfor enten inneholde noen få temaer, eller den kan inneholde en detaljert rekke med formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015:162).

Tema og problemstilling har vært utgangspunktet for hvordan jeg laget intervjuguiden min. Jeg tok utgangspunkt å ha et semistrukturert intervju, der jeg på forhånd hadde planlagt temaene og spørsmål som var relevant for undersøkelsen (Dalen, 2011:26). Intervjuguiden min består av 5 temaer med totalt 22 spørsmål. (Viser til vedlegg 1) Jeg hadde tre forskningsspørsmål som også har vært sentral i utarbeidelsen av guiden. I grove trekk er temaene i forskningsspørsmålene spunnet rundt masterstudentens opplevelse av motivasjon, mestring, utfordringer, relasjoner, forventninger, samt hvordan masterstudenten har opplevd møtet med veileder og om det har vært noen effekt av den veiledningen som er gitt. Alle disse er temaene er knyttet til en spesifikk tidsperiode og den perioden har jeg kalt for masterperioden, og er perioden som masterstudenten aktivt har jobbet med prosjektet sitt. Innenfor hovedtemaene ble det utarbeidet åpne spørsmål med mulighet for oppfølgingsspørsmål.

Med tanke på rekkefølgen av spørsmålene, så kan det påvirke hvordan intervjuet forløper seg. Som Thagaard (2013) påpeker så kan det skje når temaene omfatter personlige betraktninger og forskeren er avhengig av at informanten åpner seg for å legge frem fortrolig informasjon (Thagaard, 2013: 99). Årsaken til at jeg var fokusert på rekkefølgen var at det ville gjøre det lettere for meg å sammenligne svarene som jeg fikk av de forskjellige informantene. Det ville gjøre analysene litt mer bearbeidelig. I første omgang hadde jeg mange intervju spørsmål under hvert tema. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg kom innom alle temaene som var av betydning for å få et bredt nok datagrunnlag. Men jeg gjennomførte et prøveintervju og fant ut at det var for mange spørsmål, så i frykt for at tiden skulle bli for knapp og at spillerommet til informanten skulle innskrenkes, valgte jeg å minske på spørsmålene. Dermed ble det mer tid til intervjuene, noe som gjorde det mulig for informantene å snakke åpent og fritt uten at de skulle føle et tidspress.

3.5 Utvalget og rekruttering av informanter

Det blir hevdet at utvalget i kvalitative tilnærminger ofte er formålsstyrt. Det vil si at vi gjør utvalget ut fra det prinsippet som er best egnet til å belyse problemstillingen (Jacobsen, 2005:169). I dette studiet har jeg benyttet meg av et utvalg som jeg tror kan gi meg best mulig informasjon, det omtales gjerne for tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013:56). «Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper

eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv» (ibid:55). Informantene mine er valgt ut fra to følgende kriterier: Har eller hatt tilknytning til fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap eller lærerutdanning ved universitetet i Tromsø, og har opplevd veiledning i tilknytning masteroppgaven sin. Informantene er i denne undersøkelsen blitt omtalt som både informanter, studenter og masterstudenter.

Denne undersøkelsen baserer seg på fem informanter og antallet anså jeg som stort nok. Fordi det er svært ressurskrevende å intervju, transkribere, analysere og fortolke arbeidet. Det er ingen grense for hvor mange informanter som bør være med i et utvalg for at studiet skal være kvalitativt representativt. Jacobsen påpeker at det ikke bør være for mange informanter fordi det kan bli for ressurskrevende (Jacobsen 2005:171)

Utvalget bestod av begge kjønn og informantene var mellom 24 og 45 år. Fellestegnet for informantene mine var at de enten har levert eller skal levere master. Informantene som ikke hadde levert masteroppgaven sin, jeg forsikret meg om at de hadde fått nok veiledning til å kunne berette meg om sine opplevelser med veileder. Dette gjorde jeg ved å intervju de aktuelle sent i masterperioden. Jeg kan derfor med god sikkerhet konkludere med at alle mine informanter har hatt masterveiledning. Noen av informantene hadde utdanning fra før, mens andre hadde ingen høyere utdanning enn bachelorgraden sin. Med tanke tematikken og problemstillingen min, ville det muligens vært vanskelig for informantene å åpne seg om de ikke ble lovet anonymitet. Derfor har jeg gitt informantene fiktive navn slik at anonymiteten ble ivarettatt.

3.6 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

Jeg har fått tillatelse fra den Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. (Viser til vedlegg 3). Etter at jeg var ferdig med intervjuguiden, gjennomførte jeg et prøveintervju for å se om forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene gav meg nok informasjon. Jeg prøvde først ett prøveintervju på meg selv, og ettersom mine informanter er masterstudenter følte jeg det var givende å intervju meg selv. Senere prøvde jeg et prøveintervju på noen andre, noe som førte

til at jeg minsket og reviderte intervjuguiden. Jeg hadde cirka 45-spørsmål ved første prøveintervju og etter det siste prøveintervjuet hadde jeg redusert hele guiden ned til 5 kategorier og 22 spørsmål. Dette gjorde jeg for å la informanten få mest mulig tid og frihet til å snakke fritt. Prøveintervjuet og den frivillige prøveinformanten gav meg mange nyttige tilbakemeldinger og feedback på hva som burde endres i intervjuguiden. Det gjaldt blant annet rekkefølgen på spørsmålene, overflødige spørsmål og spørsmål som var gjentakende osv. Etter noen justeringer var jeg klar for å gå i gang med intervjuprosessen. Under prøveintervjuene fikk jeg også testet ut opptaksutstyret, som jeg brukte i intervjusituasjonen. Det er noe som måtte fungere under intervjuene, det var derfor viktig å få testet utstyret. I tillegg var det nyttig for meg som intervjuer å prøve meg i en intervjusituasjon, siden det er noe jeg hadde lite erfaring med. Informantene som skulle delta i undersøkelsen, mottok informasjonsskriv om prosjektet før vi møttes til intervju. (Viser til vedlegg 2).

Jeg var opptatt av å starte intervjuet med å formidle informantene om hvilke rettigheter de hadde. Som for eksempel at de kunne trekke seg når som helst og at jeg hadde fokus på anonymisering. Jeg sa også i fra til dem som var litt for spesifikk i sine svar at jeg ville gjøre alt jeg kunne for å gjøre dem ugjenkjennelig. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på et rolig rom på universitetet, dette fordi det er kjente omgivelser og et sted der det er lett å kunne stille opp til intervju i en ellers hektisk mastertid for informantene. Jeg lot informantene selv avgjøre hvilket tidspunkt som passet for dem. Av mine informanter, så intervjuet jeg tre stk på universitetet og to på Skype. Av dem som jeg intervjuet på Skype, så gjorde jeg det da de ikke var tilstede i Tromsø når intervjuene pågikk. Det er viktig å reflektere over valg av sted hvor intervjuene skal gjennomføres. Jacobsen (2005) hevder at det er et viktig valg, fordi at den konteksten intervjuet foregår i kan påvirke innholdet i intervjuet. Det blir kalt for konteksteffekten (Jacobsen, 2005:147).

Derfor var jeg opptatt av å ha dette i bakhodet når jeg planla intervjuene, slik at informantene fikk det godt nok tilrettelagt. Men selv om jeg planla dette godt så opplevde jeg at det skjedde uforutsette hendelser i intervjuene. Som Jacobsen påpeker: «det finnes ingen kontekster som er nøytrale, alle påvirker de intervjuet i en eller annen form» (ibid). Derfor settes det krav til intervjuer om å være bevisst hvordan noe som skjer kan påvirke den informasjonen man

gjennom intervjuet (ibid). Jeg opplevde uforutsette avbrytelser i form av, at internett forbindelsen ikke var så god hos en av informantene jeg intervjuet via Skype, telefoner som ga varsler under intervju og at noen låste seg inn på det rommet der jeg hadde intervjuene. Slike hendelser kan påvirke informanten uavhengig av hvor godt man planlegger et intervju. Fordi det er ikke mulig å kontrollere slikt, men det er som Jacobsen hevdet at det er viktig å være bevisst på det. Av de tre informantene jeg intervjuet som jeg var fysisk tilstede med, så brukte jeg lydopptaker og telefon for å ta opp intervjuet. Årsaken til at jeg både brukte lydopptaker og telefon i den prosessen, var at jeg ville sikre meg at materialet ble lagret. Jeg sendte ut informasjonsskriv til alle informantene. Der de ble informert om bakgrunn og formål med prosjektet, hva som skjer med informasjonen som blir samlet inn. I tillegg så informerte jeg de om at alt av informasjon ville bli anonymisert og etter prosjektets slutt bli endelig slettet. Men selv om jeg hadde sendt ut et informasjonsskriv i forkant så spurte jeg i tillegg alle informantene om det var greit at jeg gjorde opptak av intervjuet. Som Tjora (2012) påpeker er det alltid viktig å spørre informantene om det er greit at man gjør opptak av intervjuet, samt å informere om hva som skjer med opptakene (Tjora 2012:138). Det var ingen av informantene som motsatte seg det. Jeg hadde tre fysiske intervjuer mens jeg intervjuet to via Skype. Når det gjaldt de to informantene som jeg intervjuet via Skype var det andre utfordringer jeg måtte være forberedt på. Jeg regnet ikke med at internettforbindelse og hastighet skulle være et problem, men det viste seg at jeg fikk oppleve det i et intervju. Jeg ønsket å bruke video i Skypeintervjuet, fordi en videosamtale vil gjøre intervjuet mer virkelig og personlig.

Den sosiale interaksjonen mellom meg som intervjuer og informant blir bedre når vi ser hverandre. Det fikk jeg også bekreftet når den ene informanten etter intervjuet ga meg tilbakemelding om at han/hun syntes at intervjuet ikke virket kunstig og dette nettopp fordi vi kommuniserte med kroppsspråk og hadde øyekontakt. Jeg fikk med det en mulighet til å registrere atferden til informanten under intervjuet. Det var kun lydfilen av samtalen som ble lagret. Med tanke på tilbakemeldinger fra informantene virket det for meg som de fleste var komfortabelt med å bli intervjuet og at den informasjonen som ble formidlet til meg var virkelig. Som Monica Dalen (2011) også hevder så er det viktig at intervjueren er flink til å lytte og la informanten få tid til å fortelle, det er helt vitale forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen 2011:33). Tidsaspektet på intervjuene var fra en halv time til en time, noe som var nok tid til å besvare spørsmålene og tid til små

tenkepauser. Pauser kan være nødvendig i en intervjusituasjon fordi det gir informanten rom for å reflektere over temaene som blir presentert i intervjuet (ibid).

3.7 Transkribering og analyse av det empiriske materialet

Transkripsjon er omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter man er ferdig med å samle inn datamaterialet som er gjort på lydbånd er det vanlig å transkribere innholdet. Dette blir gjort for å få en oversikt over informasjonen som er blitt samlet inn. Transkribering er å gjøre om lydfilene til tekstfiler, altså skrive ordrett det som ble sagt av både intervjuer og respondent i intervjuene. Jeg brukte en mal som gjorde transkriberingen lettere, ettersom det var en strukturert mal. Jeg valgte å gjennomføre transkriberingen samme dag som jeg hadde hatt intervjuene, derfor hadde jeg ikke flere enn ett intervju per dag. Dette ble gjort fordi jeg hadde erfaring med at transkribering av intervju som varer mer enn 40 minutt er tidskrevende. Jeg valgte å transkribere nesten umiddelbart etter intervjuet fordi jeg ville bearbeide informasjonen mens den var fersk. Det ga meg fordeler som at jeg husket bedre og kunne leve meg inn i situasjonen når jeg lyttet på båndene. Det var også positivt i henhold til at jeg fant ut om det var forbedringspotensial i min intervjuguide og rolle som intervjuer. Jeg endret både på min intervjuguide og rolle som intervjuer underveis. Jeg fant for eksempel ut at enkelte spørsmål førte til svar som ikke var relevant for mitt prosjekt, og jeg fant ut at jeg som intervjuer måtte være litt mer avventende med å gå videre til neste spørsmål. Det var givende å transkribere raskt i etterkant av intervjuene, fordi det førte til at kvaliteten økte for hvert intervju. Når jeg transkriberte så valgte jeg at all tekst skulle skrives i bokmål. Dette ble gjort fordi jeg ønsket å anonymisere mine informanter og der enkelte dialekter vil kunne gjøre informantene mine gjenkjennbar.

ANALYSEN

Målet med analysen av kvalitativ data er å gi leser en økt forståelse om temaet i undersøkelsen. Det å analysere et forskningsintervju innebærer å redusere datamaterialet ved å dele opp teksten i ulike biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde en induktiv tilnærming til undersøkelsen og det empiriske datamaterialet. «Temasentrerte

tilnærminger kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet.» (Thagaard, 2013:181). Jeg har derfor presentert datamaterialet og studert informasjonen om hvert tema for alle deltakerne. I denne sammenhengen er det viktig å studere vært tema nøye. Når en sammenligner informasjonen fra deltakerne kan det gi verdifull forståelse av hvert enkelt tema (ibid). For å få ivareta et helhetlig perspektiv er det viktig at informasjonen fra hver enkel deltaker settes inn i den sammenhengen som teksten er en del av. Temasentrerte analyser forutsetter at informasjonen som innhentes er i fra alle deltakerne om de samme konkrete temaene (ibid). Datamateriale mitt var stort og inneholdt mange sider med tekst. Jeg benyttet meg av maskeringstusj hvor jeg markerte viktige elementer i teksten. Det var ulike fargekoder for hvert av tema. Jeg benyttet meg ikke av koding, ettersom jeg opplevde at datamaterialet mitt var veldig oversiktlig. Som Vivi Nilssen (2012) påpeker her: «Målet er å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra det enormt store datamaterialet, som gir svar på forskningsspørsmålet.» (Nilssen, 2012:85). Jeg begynte med å kategorisere datamaterialet mitt ut fra forskningsspørsmålene og temaene i fra intervjuguiden. For å kategorisere meningsinnholdet delte jeg teksten inn i kategorier. Kategoriene var, møtet med veileder, opplevelsen av veiledningen, mestring og motivasjon.

3.8 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er viktig når det gjelder kvalitetssikring i vitenskapelig undersøkelser. Reliabilitet, eller pålitelighet forklarer om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir det samme resultatet. Validitet, eller gyldighet belyser om man faktisk måler det man vil måle (Ringdal, 2001:166). De tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet er problematisk i kvalitativ forskning. Fordi møtet mellom forskeren og informanten er alltid en unik tidsbestemt situasjon (Postholm, 2005:169). Reliabilitet referer vanligvis til resultatenes pålitelighet og kriteriet for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, noe som ikke samsvarer med logikken i kvalitativ forskning. I en fenomenologisk forståelse vil det derimot være en fordel at intervjuerens sensitivitet varierer. Det vil kunne gi et klarere bilde av temaet som er i fokus (ibid). Det er ikke mulig å gjenta et intervju på samme måte ettersom informanten vil kunne glemme hva som er sagt og vil ha en større innsikt etter det første intervjuet. I fenomenologien er dette kravet uten betydning ettersom undersøkelsen skal belyse et unikt tilfelle(ibid).

Validitet belyser om metoden undersøker det som var intensjonene med undersøkelsen (Postholm, 2005:170). Det er knyttet tolkning av data og handler om gyldigheten av de tolkninger som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013:204). Validiteten av forskningen kan vurderes ut fra om resultatene av undersøkelsen representerer den virkelighet vi har studert(ibid).

Når det gjelder min undersøkelse hvor grunnlaget for mine analyser er fem unike intervjuer, er det vanskelig for både meg og andre å kunne gjenskape det samme resultatet. Selv om vi hadde brukt samme intervjuguide på samme informanter vil det vært nesten umulig å gjenskape det samme resultatet. Dermed er reliabiliteten i en slik undersøkelse svak, fordi vi kan ikke gjenta intervjuene og få samme resultatene. Men i forhold undersøkelsens validitet så stiller det seg annerledes. I mitt tilfelle handler spørsmålet om jeg har forsket på masterstudenters opplevelse av masterveiledning og møtet med veileder. Deretter kommer spørsmålet om jeg har fått svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil hevde at det er samsvar mellom undersøkelsens hensikt og resultatene fra empirien. Jeg fikk svar som belyste alle mine forskningsspørsmål. Det er ingen ting som antydte at informantene var uærlig i sine svar, det kunne kanskje vært annerledes om informantene ikke ble lovet anonymisering.

3.9 Generaliserbarhet

Dette studiet har et utvalg på fem informanter og informantene er ikke tilfeldig trukket ut, de er trukket ut fordi de er spesielt interessante for mitt formål med studiet. Det gjør det ikke mulig generalisere funnene fra denne undersøkelsen til å gjelde hele populasjonen. Noe som ikke har vært en målsetting med prosjektet mitt. Men det er fortsatt mulig å kunne se tendenser og resultatene kan av den betydning være fruktbar for andre.

3.10 Etske betraktninger

I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør forskeren ta hensyn til etiske problemstillinger allerede helt fra begynnelsen av undersøkelsen til slutten. Det betyr at man skal verne om

informantene sine i alle stadier i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2015:97). Jeg har forsøkt å gjennomføre min undersøkelse ut i fra dette prinsippet og har vurdert de etiske utfordringene gjennomgående fra start til slutt. I kvalitative undersøkelser som innebærer nær kontakt mellom forsker og det som studeres, vil man som forsker anskaffe seg informasjon fra den som deltar i prosjektet, men noen ganger vil man også få informasjon om andre som ikke er med i undersøkelsen. Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger skal etter personopplysningsloven fra 2001 være meldepliktige. Prosjektet mitt er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (viser til vedlegg 3) og jeg har fulgt NSD sine retningslinjer for innhenting og behandling av data.

3.11 Informert samtykke og konfidensialitet i forskning

Alle forskningsprosjekter har som prinsipp at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke før undersøkelsen kan starte. Samtykket kan være muntlig eller skriftlig, men det er vanlig at samtykket er skriftlig. Samtykket skal være fritt og ikke komme av ytre press, informanten skal være innforstått med hva deltakelsen innebærer og informanten skal ha muligheten for å trekke seg når som helst fra hele eller deler av undersøkelsen. Om en informant velger å trekke seg fra forskningsprosjektet, skal det ikke gi negative konsekvenser for vedkommende (Thagaard 2013:26). I samsvar med prinsippet om informert samtykke ble alle deltakerne i mitt prosjekt før intervjuing informert om formålet med min undersøkelse og om at jeg som forsker skulle transkribere deres intervjuer, analysere dem og presentere resultatene i min masteroppgave. Jeg ga også beskjed om at enhver måtte ikke føle se tvunget til å være med, eller føle for å fullføre sin deltakelse om de ikke ønsket. I tillegg så lovet jeg selvfølgelig alle informantene mine at jeg ville verne om deres anonymitet.

Alle av mine informanter samtykket til intervju, samt til bruk av lydopptaker under selve intervjuet. Informantenes informert samtykke innebærer også at de deltok frivillig (Kvale og Brinkmann 2015:104). Ut i fra datamaterialet mitt så er det både positive og negative opplevelser fra veiledningen som er blitt gitt, og det sier seg selv at enkelte av dem som ikke var fornøyd med veiledningen, vil være anonyme. Dette er forståelig fordi at en slik kan gjenkjennelse kan gi konsekvenser for informantens framtid. I mitt prosjekt har jeg kun brukt opplysninger informantene har gitt meg som forsker samtykke til å bruke. Det er flere som har gitt meg tillatelse til å bruke deres riktige identitet i undersøkelsen. Men jeg velger å fokusere

på de som er mindre fornøyd med veiledningen fordi det er nettopp de som har de største konsekvensene med å bli gjenkjent. Jeg har også valgt å ta hensyn til de etiske utfordringene i transkriberingen. Det er derfor blitt gjort noen omformuleringer i transkripsjonen, for å skule identiteten til informanten. Det gjelder utsagn som kan knytte informanten til en spesifikk hendelse, eller til noe som kan gjøre informanten gjenkjennbar for andre. Jeg vil uansett påpeke at selv om det stilles strenge krav til forskeren om at man skal unngå at informantens deltagelse i prosjektet skal kunne gi negative innvirkninger for informanten i ettertid. Så vil det alltid finnes en risiko for at informanten vil kunne bli gjenkjent. Derfor valgte jeg å gi informantene muligheten for å lese igjennom transkripsjonen av intervjuet sitt. Det var ingen som valgte å benytte seg av det tilbudet.

3.12 Refleksjoner rundt min rolle som forsker i eget miljø

Informantene i denne undersøkelsen er hentet fra samme fakultet som meg selv, jeg har derfor valgt å reflektere rundt min egen rolle som forsker i eget miljø. Meg som person i en forskerrolle og min integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som blir gjort i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann 2015:108). Kvale og Brinkmann presiserer at betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse av innhenting av data, for eksempel intervju, fordi det er forskeren selv som er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap og informasjon (ibid). Jeg vil påstå at jeg har en forståelse for det som mine informanter har delt med meg, nettopp fordi jeg har selv har erfaring med masterveiledning. Som Paulgaard (2001) hevder, så vil forståelse i forskningsarbeid som regel være knyttet til forskerens subjektive forutforståelse (Paulgaard, 2001).

I forhold til spørsmålet om min forutforståelse har vært til fordel eller ulempe, så mener jeg at det har vært en fordel. Jeg tror at min rolle som både forsker og student har bidratt til at informasjonen som jeg har innhentet er muligens mer troverdig. Fordi informantene er lik meg, ved at de selv er eller har vært masterstudenter. Jeg vil hevde at det har vært en nærhet mellom meg og informantene ved at vi er like. Det tror jeg har innvirket på informantene når det gjelder det å åpne seg, hvor de har latt meg slippe inn i deres erfaringsverden og berettet sine erfaringer og opplevelser av veiledning. Jeg tror at det er lettere å dele erfaringer med en som er lik dem selv. Om vi ser for oss at veilederne hadde intervjuet sine studenter om

hvordan de følte veiledningen hadde gått. Tror jeg at svarene ville vært annerledes hos mange. Selv om jeg tror at min forutforståelse og min rolle som forsker i eget miljø, har vært en fordel så kan det også ha problematiske sider. Egne erfaringer og kunnskaper forskeren har med seg kan fremme noen former for innsikt og hindre for andre, uansett om det forskes innenfor kjente eller ukjente felt (Paulgaard 2001). For på den ene siden, kunne mitt perspektiv som den masterstudenten jeg er, gjøre det lettere for meg å forstå og tolke deres erfaringer og fortellinger. På den andre side, kunne det ført min oppmerksomhet bort fra andre viktige aspekter i intervjuet, det vil da være hemmende for å kunne opparbeide seg ny forståelse og kunnskap.

3.13 Vitenskapelig forankring

Fenomenologiske studier beskriver selve meningen mennesker legger i en opplevelse tilknyttet en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi 1985, Moustakas 1994 i Postholm, 2005:41). Den fenomenologiske retningen tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hos deltaker og streber etter å tilegne seg forståelse av den dypere meningen i deltakerens erfaringer (Thagaard, 2013:40). Som forsker kan mine tanker om egne erfaringer danne et utgangspunkt for forskningen. Det innebære å fokusere på virkeligheten til de personer som studeres og hvordan de opplever den, mens den ytre verden skal komme i bakgrunnen(ibid). Fenomenologien legger vekt på at forskeren er åpen for å forstå deltakerens erfaringer og sentralt innenfor denne retningen er forstå fenomener ut fra deltakerens egne perspektiver og beskrive verden slik de oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015:45). På bakgrunn av problemstillingen i undersøkelsen som handler om masterstudentens opplevelse av møtet med veileder og masterveiledning, har jeg valgt å basere jeg meg på en fenomenologisk tilnærming.

4 Presentasjon av empiri

For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fem masterstudenter ved Universitetet i Tromsø. De har svart på spørsmål om hvordan de opplever masterveiledningen. De har også fått spørsmål knyttet til veilederen og hvordan de opplevde møtet med denne hjelperelasjonen. Datamaterialet består derfor av transkripsjoner fra fem intervjuer. Som det

ble belyst tidligere har informantene blitt utdelt fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. Informantene er Rita, Nora, Kari, Liv og Ole.

4.1 Forventninger til veileder

Før en student møter sin veileder til masterveiledning så er det naturlig å ha visse forventninger om hvordan møtet vil utarte seg og hva en vil få hjelp til. Ett av spørsmålene i intervjuguiden min dreide seg derfor om hvilke forventninger informantene hadde til sin veileder. Dette med forventninger til veileder anser jeg som et viktig tema, ettersom det beskriver hva masterstudenten ønsket eller forventet av en veileder.

Det første alle mine informanter fikk spørsmål om, var hvordan var dine forventninger til veileder før første møtet. Liv sa dette om sine egne forventninger til veileder:

«Jeg så for meg at veileder skulle være motiverende, jeg trenger en som setter tidsfrister, så jeg håpet på en som satt frister, jeg liker å jobbe strukturert, så jeg jeg håpet jeg skulle få en veileder som ville hjelpe meg å lykkes på en måte.»

Rita og Nora hadde god erfaring med veiledning i fra bachelortiden de forventet samme kvalitet av masterveiledningen. Som for eksempel Nora sa: «Jeg hadde jo akkurat hatt veiledning i fra bachelor, så jeg forventet at veiledningen skulle være mer og samme kvalitet.»

Kari uttrykket sine forventninger til veileder slik:

«Jeg forventet at det skulle være et nært samarbeid. Der man ble ivaretatt, både med selve skrivningen, innholdet og det faglige. men også at man ble ivaretatt som student og alt det som er rundt. Alle følelser, motivasjon, at det var en del av det. Jeg hadde en forventning om at sånn var en veileder.»

Ole forventet at veileder skulle hjelpe han i gang og kanskje pushe han litt, det var det han håpet på. Det som Ole forventet mest var at veileder skulle være en som kunne gi svar på om det en gjorde ting riktig og om en var på riktig vei, men ikke noe mer enn det:

«at man på en måte føler at man gjør ting riktig, at man er på riktig vei, det var det jeg forventet mest. Jeg forventet ikke at veileder skulle hjelpe meg så mye med spesifikke ting som hva jeg skulle lese på, skrive og sånt.»

Det som ble belyst av alle mine informanter er at det forventes hjelp av veileder. Noen er mer spesifikk i hvordan type hjelp som forventes, mens andre er mer generell. Kvalitet i veiledningen er viktig for to av informantene og forventninger om en veileder som motiverer er viktig for to informanter.

4.2 Forventninger til studenten

Informantene fikk også spørsmål om veileder hadde forventninger til studentene. Liv svarte følgende på dette spørsmålet: «Det var å overholde frister som vi var enig om og at jeg hadde gjort det som vi ble enig om til neste gang vi møttes.»

Ole mente det ikke var noen klare forventninger foruten om det å komme i gang:

«Jeg vet ikke hva veileder forventet. Vi snakket ikke om målsetninger utenom å komme i gang og ha jevnlig frister og sånt for å ha en flyt i det.»

Rita, Nora og Kari illustrerer med sine utsagn at det var lite kommunikasjon angående veilederens forventninger til studenten.

«jeg har aldri fått et ordentlig inntrykk hva veileder forventet av meg» (Rita).

«(...) Det var ikke noen forventninger om noe som helst. Det ble heller ikke snakket noe om forventninger til meg av veileder, det ble aldri en samtale om det» (Nora).

«Nei det har vi ikke snakket så mye om, det ble nevnt men vi kom aldri tilbake til det. Det er vel kanskje en av tingene som kunne gjort veiledningen enda bedre, for da hadde jeg blitt pushet mer. Men samtidig så var det ikke noe jeg uttrykte for veileder så kan vel ikke klage» (Kari).

I forhold til veilederens forventninger til masterstudenten, så var kun en informant som opplevde at veileder stilte forventninger, de resterende informantene visste lite om hva veilederen forventet av dem. Som Kari hevdet så kunne kanskje forventninger fra veileder gjort veiledningen enda bedre.

4.3 Studentenes ambisjoner

Informantene fikk spørsmål om hvilke ambisjoner de hadde i forhold til masteroppgaven sin. Rita hadde ambisjoner om å både få levert og gjøre det bra på masteroppgaven sin. For Liv var ambisjonene å levere innen normert tid: «Ambisjonene mine var å bli ferdig egentlig».

Nora hadde høye ambisjoner og forventninger om at det skulle gå bra, men forventningene endret seg etter hvert i studieforløpet: «... men nå vil jeg bare bli ferdig». Ole mente i likhet med Nora at ambisjonene til oppgaven sin hadde endret seg mer til å komme seg igjennom prosessen og i mål enn å gjøre det så fantastisk bra:

«... Først og fremst og komme i mål, men i utgangspunktet har man hatt ambisjoner om å gjøre det best mulig, hvis man føle at man er kapabel til å få A, så burde man gå for A.»

Kari hadde i likhet med de andre ambisjoner om å skrive i normert tid, men besluttet seg senere for å utsette. Det ble bestemt på bakgrunn av ønsket å gjøre det bra og ønsket om en god læringsprosess:

«...Det viktigste for meg er at dette blir en god prosess for meg. En læreprosess, at det ikke bare skal være stress, at når man er ferdig er det sånn at alt var helt forferdelig. Men at man koser seg med det, at man blir glad i sin egen oppgave, det synes jeg var viktig.»

Samtlige av informantene hadde ambisjoner om å bli ferdig noe som svarene ovenfor viste, men ambisjonene endret seg etter hvert med tiden for flere av informantene. For eksempel sa Nora og Ole at i starten av studieforløpet var ambisjonene høye med tanke på å gjøre det bra, men de ambisjonene endret seg etter hvert til komme seg igjennom prosessen og i mål.

4.4 Motivasjon

Når det gjelder motivasjon i veiledning så stilte jeg flere spørsmål om hva som motiverte den enkelte student, hvem som motiverte og om veiledningen førte til økt motivasjon for studenten.

Liv hevdet av hennes hovedmotivasjon lå i temaet for oppgaven sin, hun var også motivert for fullføre studiet sitt. I likhet med Liv så mente også Nora, Kari og Rita at det som motiverte mest var temaet og det å bli ferdig. Men Rita hadde i tillegg erfaringer i fra tidligere skolegang som drev henne fremover:

(...)Jeg har også en indre motivasjon som stammer i fra ungdomsskole og videregående at jeg alltid havnet midt på treet, eller under. Så det er en motivasjonsfaktor i seg selv å klare en master. Jeg har lyst å si til de lærerne som sa jeg var udugelig, at ha ha, se her sitter jeg med en mastergrad, dere tok feil (Rita).

Ole var opptatt av progresjon i oppgaven:

«Progresjon motiverer meg ganske mye, det å se at du går fremover, sidetall og ord antall øker. Det motiverer å se at man nærmer seg noe».

Som vi fikk belyst ovenfor så mente de fleste av informantene at det å ferdigstille masteroppgaven og tematikken i oppgaven var det som motiverte mest. Mens for Ole var det progresjon i skriveprosessen og generelt i oppgaven det som motiverte mest.

4.4.1 Motivasjon i veiledning

Her er det valgt å vise en av informantene om gangen for at det skal gi bedre oversikt. Informantene fikk også spørsmål om masterveiledningen bidro til økt motivasjon og hvordan den bidro eller ikke bidro.

«Motivasjon har jeg ikke fått igjennom veiledningen, ikke når jeg hører hva andre fikk ut av sine veiledninger kontra hva jeg fikk. Så jeg har ikke opplevd å bli motivert» (Liv).

Liv følte at det var umotiverende at veileder ikke kunne gi henne konkrete eksempler i oppgaven der språket måtte forbedres. Det var noe som ble påpekt flere ganger, men det ble aldri vist hvor i oppgaven språket var dårlig: «Jeg følte det var ganske frustrerende fordi det var språket som veileder påpekte mest at jeg måtte forbedre, så jeg følte veileder burde tatt seg mer tid til å forklare».

Det kom også frem at Liv opplevde at veileder ikke var godt nok forberedt før veiledningen enkelte ganger og det opplevde hun som umotiverende:

«... en av gangene var ikke veileder forberedt på at jeg skulle sende så mye tekst i forkant så veileder hadde ikke lest alt av det jeg hadde sent inn.»

Liv følte også at det skulle vært mer kontakt foruten om de veiledningstimene som ble satt opp. Hun savnet også at kontakten var mer støttende:

Det jeg savnet mest var det at selv om vi hadde en planlagt veiledningstime, så hadde det vært hyggelig å få en mail i fra veileder som for eksempel, hvordan går det med arbeidet. jeg hadde blitt mer motivert av en slik kontakt, da hadde jeg følt at veileder ville at jeg skulle lykkes

Liv opplevde å bli oppmuntret av veileder til å utsette leveringen av masteroppgaven sin til tross for at Liv hadde tidlig i veiledningsprosessen uttrykt at det var viktig å bli ferdig med oppgaven i forhold til jobbsituasjonen sin:

«... Det er ikke et tema som burde vært luftet en gang. Da skal veileder pushe på når studenten sier at det er kapasitet til å klare det og at det er noe man vil».

Liv hadde tanker om hvorfor hun ikke ble motivert av veileder:

«Jeg har tenkt litt på dette i ettertid at kanskje veileder hadde hentet ut mer motivasjon hos meg om jeg hadde vist veileder tydelig at jeg slet? Det vet jeg jo ikke og det vil jeg aldri vite heller».

Det som ble belyst av Liv var for det første at hun ønsket at veileder ga konkrete eksempler på hva som burde vært forbedret av teksten, i stedet for å bare gi tilbakemelding om at språket måtte forbedres. For det andre så var ikke veileder nok forberedt til veiledningstimene og det opplevdes som umotiverende at for eksempel innlevert tekst ikke hadde blitt lest igjennom før et avtalt møte. For det tredje så savnet Liv mer kontakt foruten om de planlagte timene i og tillegg så savnet hun en mer støttende kontakt. Til slutt så mente Liv at det er viktig at man har en felles målsetning om få fullført oppgaven. I Liv sitt tilfelle så var det ikke sikkert tilsiktet, men det opplevdes for informanten at man ble oppfordret til å utsette innleveringen. Det var umotiverende i dette tilfelle når Liv hadde hele tiden fortalt hvor viktig det var å bli ferdig.

Rita svarte følgende på spørsmålet om veiledningen bidro til økt motivasjon:

«Jeg vil ikke si at jeg har blitt kjempe motivert av de veiledningstimene som vi har hatt. Men selv om veileder ikke kan hjelpe meg med tematikken og metoden, så har jeg skjønt i senere tid at veileder kan hjelpe meg med språket og det er en liten motivasjonsfaktor.»

Rita føler at hun har fått en veileder som gjør sitt beste, men som egentlig ikke passer hennes felt. Veileder kan ikke gi henne svar på vesentlige ting i oppgaven som for eksempel på metoden eller tematikken i oppgaven: «...Jeg føler at alt står på meg om det skal bli bra eller ikke, jeg kjører skuta og har ingen ekstra å støtte meg på». Rita opplevde også at veileder hadde alt for mye å gjøre i forhold til hva en veileder har tid til. Det kom frem i et møte der veileder tok feil av hvem Rita var og samtalen handlet om en problemstilling som ikke gjaldt Rita. Det var ifølge henne umotiverende:

«Jeg føler veileder har alt for mye å gjøre i forhold til hva veileder har tid til, og det ser jeg på som en av de største utfordringene.»

Det som ble belyst av Rita var at hun først og fremst ikke opplevde å få nok hjelp i skriveprosessen. Det var flere spørsmål som Rita ikke fikk svar på under skriveprosessen, det skapte en usikkerhet for studenten. Til tross for dette så opplevde informanten at veileder kunne hjelpe til med språket og det følte hun var motiverende.

Nora hadde en to-delt opplevelse av veiledningen i forhold til motivasjon:

«Jeg føler ikke at jeg har fått den støtten jeg har trengt, det var vanskelig å få kontakt med veilederen min. jeg opplevde at motivasjonen dalte når jeg ikke fikk svar på mail eller telefon. Det var også avtalte veiledningstimer som ble avlyst og tidspunkter hvor vi skulle snakkes som plutselig som ikke passet likevel, slike beskjeder fikk jeg ofte. Det sier seg selv at det er umotiverende. Man er livredd for å begynne å vandre på feil sti, havne helt feil og så må man gjøre masse på nytt»

Derimot de gangene Nora fysisk møtte veileder så opplevde hun å bli motivert:

«Veileder var god til å få meg til å føle at det jeg gjør er kjempe bra, det var ofte slik når vi fysisk snakket sammen. Så jeg var oppe mentalt etter endt veiledning, fordi veileder var så flink til akkurat det muntlige»

Nora opplevde at veiledningen til tider var umotiverende i den forstand at det var vanskelig å få kontakt med veileder og at det var umotiverende når man ikke fikk svar på mail fra veileder. Ettersom at studenten ikke bodde i nærheten av veileder og instituttet, så mente Nora at regelmessig mailkontakt mellom student og veileder var viktig. Til tross for at Nora opplevde å bli umotivert av veiledningen, så ble hun alltid motivert av de fysiske møtene med veileder.

Kari svarte følgende på spørsmålet om veiledningen bidro til økt motivasjon:

«Jeg tror at jeg henter mest av motivasjonen min fra veileder. Det å vite at man har en trygghet, noen som følger litt med. For meg er den største utfordringen tvilen, for når jeg ikke tviler på prosjektet mitt så er jeg veldig motivert.»

Kari er fornøyd med veilederens metode på å motivere og hvordan veilederen formidler sin kritikk:

« veileder er flink til å gi positive tilbakemeldinger, etter det så kommer det som kan forbedres, men har man startet med å si noe positivt så tåler man jo å høre det som kan forbedres på. Veileder formidler da sin kritikk på en måte så det ikke oppleves som slakt og det er motiverende.»

Kari trekker også frem andre momenter som gjør at hun opplever veiledningen som motiverende:

« Veileder er veldig ressurssterk som benytter seg av flere metoder som er fruktbar for meg. Vi kan maile, skype, snakke i telefon, få tilsendt lydfil med kommentarer og ikke minst møtes. Veileder var ofte tilgjengelig for meg.»

Kari fortalte at hun opplevde at veileder motiverte henne. Det som motiverte henne var, at veileder var flink til å gi positiv feedback og flinkt til å formidle kritikk. Det at veileder var tilgjengelig, ressurssterk og benyttet seg av fruktbare metoder, opplevde informanten som motiverende.

Ole svarte slik på spørsmålet om masterveiledning bidro til økt motivasjon:

«Veileder har vært flink til å motivere meg. Jeg har fått veldig mange bekreftelser fra veileder underveis i skriveprosessen, og det har vært givende.»

Ole sa at han var frustrert hver gang han skulle til veiledning, men hver gang etter veiledningen følte Ole mer lettelse. Han synes veileder er flink til å gi positiv feedback og skryte av det han gjør, i tillegg så føler Ole at veileder skjønner hans behov og hjelper han deretter:

«Det hjelper veldig på motivasjonen at du føler at du er på riktig vei, der er veileder veldig flink. Samtidig så er veileder flink til å holde struktur på det, for eksempel så får jeg deadlines for å levere inn ulike utkast av oppgaven min og det pusher meg. Det er ikke nødvendigvis veileder som har tatt initiativ til det, men veileder skjønner at jeg har hatt behov for det.»

Ole trekker også frem at han synes det er var motiverende når man fikk raskt svar hos veileder på mail, i tillegg så var veilederen stort sett tilgjengelig for Ole:

«Vi hadde regelmessig kontakt, både fysisk og virtuelt i form av mail. Mailkontakten var slik at man kunne maile når man lurte på noe og fikk raskt svar tilbake.»

Ole opplevde å bli motivert av masterveiledningene. Fordi han fikk positiv feedback og deadlines som fikk han til å pushe seg selv. Raske tilbakemeldinger og at veilederen var tilgjengelig ble også sett på som motiverende faktorer for at masterveiledningen bidro til økt motivasjon for Ole.

4.5 Mestringsfølelse av veiledningen

Informantene fikk spørsmål om masterveiledningen bidro til økt mestring for dem og hvordan masterveiledningen bidro.

Liv mente at masterveiledningen ikke hadde bidratt til økt mestring: «nei mestringen tror jeg at jeg har stått for mye av selv.» Nora var litt usikker og hadde en blandet følelse om veiledningen hadde bidratt til økt mestring:

«jeg er litt usikker. Men veileder har jo vært veldig flink til å snakke meg opp på veiledningssituasjoner som har gitt meg en følelse av at det her mestrer jeg. Men det var flere ganger jeg ikke opplevde å få svar på det jeg spurte om, så den mailkontakten vi hadde var ikke bestandig lett.»

Rita sa at hun fikk hjelp med det språklige og med struktur i oppgaven og at det førte til at hun fikk mer mestringsfølelse. Hun var derimot usikker på om andre deler i oppgaven som veileder ikke kunne gi henne svar på: «... den metoden jeg bruker i oppgaven om den faktisk er en metode eller om jeg er på bærtur, det vet jeg ikke per dags dato.» Hun var derfor usikker på om veilederen hennes var den rette for henne:

«... jeg er usikker på om veileder kan gi meg det jeg trenger for å gjøre det best mulig. Jeg føler til tider at jeg har en faglig sterk person bak meg, men fra et annet felt. Jeg føler meg utrygg med å sitte med hele ansvaret for oppgaven min».

Kari og Ole mente i likhet med Rita og Nora at masterveiledningen hadde bidratt til økt mestring for dem. Som illustreres i utsagnene nedenfor:

«så absolutt» (Kari).

«ja helt klart, det har det, man har en følelse av at man kan gjennomføre en sånn stor arbeidsoppgave, det har veilederen en stor del av æren for å få strukturen i det, hvor skal jeg starte og hvor skal jeg slutte» (Ole).

Fire informanter opplevde at veiledningen hadde delvis eller fullstendig bidratt til økt mestring for studenten.

4.5.1 Hvordan bidro masterveiledning til økt mestring for studenten

Liv mente at masterveiledningen ikke hadde bidratt til økt mestring og det var spesifikt to ting som Liv mente var utslagsgivende for det. For det første var ikke veilederen nok tilgjengelig for Liv:

« jeg følte at jeg slet veldig mot slutten av mastertiden fordi veilederen min var ikke så veldig tilgjengelig mot slutten. Så jeg måtte jobbe med avslutningen helt alene og det var den delen som jeg fikk mest kritikk for på muntlig høring.

For det andre ga veileder ofte bemerkninger om at språket var dårlig enkelte steder i teksten, men hun fikk aldri vite hvor teksten det var dårlig det var dårlig språk: «...Jeg føler at om veileder hadde sagt litt mer konkret på hva som kunne vært gjort bedre så hadde jeg mestret språket bedre.»

Rita sa at veilederen var veldig god på det språklige: «... Jeg tror at det kan fremme min oppgave på en positiv måte, ved at mitt språk blir bedre og bedre». Rita belyste hvordan veileder hjalp henne med språket:

«... Når jeg har skrevet lange og uryddige setninger bruker veilederen min å si, at det kan du korte ned til en setning. Eller at dette her må du endre på, eller at her mangler det komma og punktum osv.»

Rita sa videre at det å klare tidsfristene i fra veileder ga mestringsfølelse og at regelmessig kontakt også påvirket mestringsfølelsen i form av at man fikk svar på noe man lurte:

« jeg fikk tidsfrister og hadde regelmessig kontakt med veileder slik at jeg ikke kjørte prosjektet i feil retning og det følte jeg var greit.»

Men det var flere ting som veileder ikke kunne gi Rita svar på: «...Jeg ble fortalt at jeg ikke kunne få hjelp med tematikken og metoden.»

Nora mente at bekreftelser fra veileder ga mestringsfølelse: « Når veilederen min bekreftet at det jeg gjorde var bra, så ga det en mestringsfølelse.» I tillegg sa Nora at det fysiske møtet med veileder var givende for mestringsfølelsen:

«...hver gang jeg hadde møtt veileder så var det som en skikkelig boost, veileder fikk meg til å tro på oppgaven.»

Nora påpekte at mailkontakten med veileder var dårlig og at det førte til stagnasjon i oppgaven, grunnet manglende bekreftelser:

«Det var flere ganger jeg ikke opplevde å få svar på det jeg spurte om.Når jeg ikke fikk svar så ble det jo litt sånn at i det ene øyeblikket skriver jeg bare videre og så får jeg bare få veiledningen etterpå. Men i det neste øyeblikk så blir jeg veldig usikker og bare har lyst til å stoppe helt opp. Fordi man er livredd for å begynne å vandre på feil sti» (Nora).

Kari som i likhet med flere av de andre informantene sa at bekreftelse og feedback i fra veileder var viktig i forhold til mestringsfølelsen:

« Jeg opplevde mestring under veiledningstimene med veileder, for eksempel når man har slitt med analysen og har stanget hodet i veggen over hvor vanskelig noe var, så var det en befrielse å kunne sende det inn til veileder, fordi da fikk man enten et ja eller nei på om du kunne gjøre det slik eller slik. Deretter fikk man tips eller forslag fra veileder hvordan det kunne gjøres annerledes, for eksempel her må du være mer presis, annerledes overskrift, strukturendringer her og der (Kari).

Kari meddelte også at veileder var ressurssterk. Hun sa at veiledningene ble gjort på ulike måter og det var for eksempel fruktbart for henne å kunne skype med sin veileder i blant. Veilederen var ofte tilgjengelig for henne og mailkontakten var hun også tilfreds med. Hun opplevde at veilederen alltid satt av god tid til veiledningene og at de ulike metodene som veilederen brukte for å gi tilbakemeldinger bidro også for at Kari opplevde mestring i gjennom veiledningen.

Ole sa at det fysiske møtet med veileder alltid var positivt fordi veileder var flink til å oppmuntre og han fikk alltid oppklart noe han slet med: «Jeg føler at hver gang jeg har hatt veiledning så løsner det seg litt, jeg blir avslappet og jeg føler jeg gjør det bra.»

Ole trakk også frem dette med bekreftelser og feedback som utslagsgivende for å oppnå mestringsfølelse:

«Bekreftelser fra veileder at man er inne på noe, gjør at man føler mestring, ikke bare for bekreftelsen i seg selv, men at man føler at man produserer noe som er betydningsfullt».

I tillegg så mente Ole at tidsfrister og delmål var givende i forhold til progresjon og mestring:

Det å starte i god tid, det å faktisk få gjort noe selv om noe ikke skal være ferdig til fredag, så får æ likevel gjort noe til fredagen. Når man nesten har et år på seg, det å jobbe jevnlig i flere måneder det er veldig vanskelig for meg. Derfor har delmål og tidsfrister fra veileder vært givende(Ole).

4.6 Studentenes opplevelse av masterveiledning

Informantene fikk flere spørsmål som var knyttet til hvordan de opplevde masterveiledningene. Spørsmålene som skulle gi svar på dette handlet om: første møte med veileder, kjemi i relasjonen med veileder, positive og mindre positive opplevelser med veiledningen og veileder, og tilslutt veilederens egenskaper.

4.6.1 Første møte med veileder

Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplevde det første møte med veileder.

« Jeg følte jeg var nervøs før jeg skulle møte veilederen min, jeg hadde ingen god følelse etter å vært hos veileder(..) det var litt skummelt og formelt» (Liv).

Rita beskrev det første møte med veileder som veldig spesielt ettersom veileder forvekslet henne med noen andre. Rita fikk også vite at veileder ikke kunne hjelpe henne med metoden som hun hadde valgt ettersom det var en metode som veilederen aldri hadde gjort før. Det var også andre deler i arbeidet som Rita ikke kunne få hjelp til fordi veileder kunne ikke se det fra henne ståsted. Så første møtet med veileder for Rita føltes slik: «Så jeg kom ut i fra veiledning veldig skuffet, skeptisk og fortvilt.»

Nora svarer følgende på spørsmålet om hvordan opplevdes det første møte med veileder:

«Det var et veldig godt første møte med veileder. Jeg opplevde at veileder hadde store ambisjoner for meg. Veileder trodde skikkelig på meg.»

Kari uttrykte sitt første møte slik:

«Jeg hadde hatt veileder som foreleser før så jeg hadde et godt inntrykk av vedkommende. Jeg følte at det første møte var uformelt av den grunn.»

Ole kjente i likhet med Kari sin veileder i fra før og det første møte med veileder var for han et godt møte: «...det var avslappet og et uformelt første møte.»

Tre informanter opplevde et godt første møte med veileder, derimot så var det to informanter som ikke opplevde det slik.

4.6.2 Forholdet mellom med veileder og masterstudenten

Informantene fikk spørsmål som handlet om kjemi og forholdet mellom student og veileder.

Liv kjente ikke veileder og ble heller ikke så godt kjent med veileder i løpet av denne masterperioden, hun følte at veileder kunne gjort noe med det: «Jeg føler at veileder skulle prøvd å være litt mer uformell med meg fordi vi ikke kjente hverandre.»

Rita i likhet med Liv kjente ikke så godt til sin veileder, hun belyste kjemien med veileder slik: «...Jeg føler ikke at jeg og veileder hadde noe forhold.»

Nora belyste sitt forhold med veileder som et godt forhold, de gikk godt overens. Nora mente at den uformelle tilnærming veileder hadde til henne gjorde forholdet bedre: «veileder var laidback og ikke så ulik det man er komfortabel med.»

Kari meddelte at kjemi med veileder er noe av det viktigste som hun trenger og hun opplever en god kjemi med sin veileder. Ole deler i likhet med Kari og Nora samme opplevelse om kjemi i forholdet mellom veileder og masterstudent. Ole tror veileder passer han godt som person:

«vi har en god kjemi, det er aldri noe unødvendig press som stresser meg, veileder er rolig og gjør meg trygg, det hele handler litt om hvordan person veileder er da. Veileder er uformell og jeg er uformell og dermed så har det vært et veldig avslappet forhold. Jeg har liksom ikke vært redd for å spørre eller tøyse underveis i veiledningsprosessen»

Ole hevdet at forholdet med veilederen kunne vært annerledes dersom man var mer ulik.

«Hvis veileder er en strikt ordensperson og jeg er litt lat og tilbakeholden, så kan det jo bli litt skjæring der.»

Liv og Rita opplevde lite kjemi med veileder og Liv savnet mer initiativ fra veileder for å bli bedre kjent. Kari, Nora og Ole opplevde alle et godt forhold med veileder og at det var kjemi i den relasjonen med veileder. Et fellestrekk for de tre informantene var at alle hadde kjennskap til sin veileder i fra før og at de opplevde møtene med veileder som uformelle og avslappende.

4.6.3 Positive opplevelser med veiledningen.

Informantene fikk spørsmål om hva de likte med veiledningen.

Liv uttrykte svaret sitt slik: «... jeg fikk litteratur tips som var relevant for meg og veileder avlyste aldri en veiledningstime, men utover det så klarer jeg ikke å si så veldig mye.»

Rita mente at tidsfrister og regelmessig kontakt var positivt for henne, fordi da unngikk man å kjøre prosjektet i feil retning. I tillegg så satt veileder av god tid i veiledningen, en veiledningstime kunne fort vare i to timer. Rita satt pris på feedback i fra veilederen under veiledningssituasjonen:

«...da hadde veileder gjort en god jobb, skrevet ut og kommentert og endret der veilederen mente at jeg kunne gjort noe annerledes.»

Nora pekte på møtet med veileder som en av de tingene hun likte best med veiledningen. Som hun uttrykte tidligere så fikk hun alltid en boost av møtene med veileder. Veileder var også flink til å oppmuntre henne når hun var frustrert og veileder hadde ifølge henne en evne til å påvirke henne positivt: «hver gang jeg uttrykte min frustrasjon så var veileder rask med å få meg inn igjen, veileder ga meg da troen på min oppgave.»

Videre sa Nora at hun også likte samtalene med veileder:

«... vi hadde også dype samtaler om emnet mitt og faglige ting, det satt jeg pris på.»

Kari var tilfreds med veileder og hun mente at veileder fikk henne fremover. Veilederens evne til å få Kari til å slappe av og gjøre ting enkelt i situasjoner der hun var stresset, opplevde Kari som veldig positivt.

«Min veileder er flink til å veilede. Det virker som om veilederen min har tenkt over hvordan man skal være. Veileder har empati og det er fint med tanke på hvor mye press vi studenter opplever. Veilederen min gir rom for at jeg får snakke om det jeg vil.»

Kari sa også at hun satt pris på at veilederen var bevisst over sin rolle som veileder og den makten man har:

«jeg får ofte tilbakemeldinger på ting som jeg kan endre på og tips for hva som kunne vært relevant for meg. Men jeg blir alltid veiledet slik at jeg føler at jeg ikke blir tvunget til å gjøre det veileder sier, det synes jeg er viktig. At veileder legger opp til at dette er mitt prosjekt.»

Ole var i likhet med Kari opptatt av dette med makt og påvirkning og var veldig fornøyd med at veilederen sin ikke hjalp til på noen annen måte enn som en overvåker:

« jeg opplevde at veileder var veldig opptatt av de store perspektivene og har ikke detaljstyrt meg noe særlig. Har heller latt meg styre selv hva jeg skulle gjøre videre, veileder har egentlig hjulpet meg mest med å sette deadlines og delmål for meg. Jeg forventer ikke at veileder skal styre meg noe særlig, jeg vil ha veileder mest en som overvåker».

Ole trakk også frem at veileder var flink til å oppmuntre og at feedback og tilbakemeldinger fra veileder vært fint for han: «...Det største behovet jeg har hatt er at jeg har trengt bekreftelser på at man gjør ting rett i skriveprosessen, og det har jeg fått.»

Opplevelsen av feedback, bekreftelser, en støttende veileder, oppmuntring, makt, tid, faglig hjelp, kontakt, tidsfrister og påvirkning er noen av momentene som blir belyst her av informantene.

4.6.4 Mindre positive opplevelser av veiledningen

Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplevde veiledningen og her belyses de mindre positive opplevelsene.

Liv sa at hun ønsket at veileder var mer åpen og tok mer kontakt foruten om de avtalte møtene:

«...andre i klassen opplevde å få telefonnummeret til sin veileder, hvor de fikk beskjed om å bare ringe om de lurte på noe, men det var aldri noe sånn; «send meg en mail om det er noe, ring meg eller du vet hvor kontoret mitt er» veileder sa aldri noe sånt til meg.»

Liv sa hun opplevde at veileder ikke hadde lest igjennom det hun hadde sent: «Det føltes ikke greit at veileder ikke hadde lest igjennom det jeg hadde sendt over til veileder.»

Hun opplevde også at veileder meldte seg av mot slutten før levering av masteroppgaven:

«Jeg skulle ønske veileder strakte ut en hjelpende hånd på slutten «nå ror vi dette i land» så hadde det hjulpet meg mye. Men veileder meldte seg mer ut mot slutten, det følte jeg ikke var greit.»

Liv meddelte at hun ble stresset av at veileder ikke hadde nok tid:

«Jeg fikk beskjed fra veileder at jeg bare skulle sende over utkastet, men jeg vet ikke om jeg får tid til å se på det.»

Den siste perioden rett før innlevering av oppgaven, var en tung periode som gjorde Liv sliten og usikker. Hun sa at hun tvilte veldig på oppgaven sin i den perioden og uttrykte sin mening om det: «...Jeg synes det er dårlig at veileder ikke er tilgjengelig for å støtte deg på slutten. Mens du er på oppløpssiden og nesten i mål.» Liv savnet at veileder viste forståelse for hvordan studentene har det i denne tunge mastertiden og meddeler at innleveringen kanskje ikke hadde skjedd om det ikke var for hennes egne stahet og vilje for å levere:

«jeg var så bestemt på at jeg skulle levere, så jeg leverte. Hadde jeg ikke vært så bestemt så kunne det kanskje vært at jeg ikke hadde gjort det, fordi veileder var ikke der for meg.»

Rita sa i likhet med Liv at det var ganger at veileder ikke var så tilgjengelig og at det gikk ut over kvaliteten i veiledningen:

«jeg føler at veileder har tatt på seg alt for mange studenter til at veileder kan gi oss nok kvalitet, det føler jeg enda på. veileder har for mange til å kunne gi oss det vi forventer.»

Rita opplevde å være usikker på om veiledningen ga utbytte: «Jeg har vært veldig skeptisk både før og etter møter med veileder. Det har da omhandlet om jeg vil ha utbytte av veiledningen.» Rita tvilte fordi hun var usikker på om hun ville få den hjelpen hun trengte:

«fikk beskjed i fra veileder om at veileder ikke kunne hjelpe meg med deler av oppgaven som for eksempel om metoden som jeg hadde brukt i oppgaven var riktig utført eller ikke.»

Rita sa at det var utfordrende at administrasjonen ved universitetet heller ikke kunne hjelpe henne. Hun valgte å spørre administrasjonen om en bi-veileder. Men fikk kun til svar at det var vanskelig å finne noen nye veiledere på det tidspunktet:

«... Da ga jeg opp...jeg vet ikke hvem jeg skal kontakte for det er ingen som tar ansvar.»

Både Rita og Liv følte at de hadde fått feil veileder:

«jeg føler at jeg har en dyktig veileder, men en som ikke passer meg, fordi veileder ikke kan gi meg svar på det jeg lurer på» (Rita).

«jeg så ingen logisk grunn for at jeg fikk den veilederen jeg fikk. Det føltes litt tilfeldig at jeg fikk den veilederen. Jeg vet om flere andre som kunne ha veiledet meg på mitt område. Jeg hadde gitt ganske mye for at noen andre kunne veiledet meg» (Liv).

Nora sa at hun opplevde to sider av veiledningen, at det var positivt helt før hun måtte flytte i fra byen da opplevde hun negative opplevelser. Fordi da kunne Nora bare møte og kommuniserer med veileder via mail og telefon:

«Jeg fikk ikke alltid svar på mail jeg sendte til veileder og når jeg fikk svar så tok det enten lang tid, eller så var svarene kort.»

«Når jeg ikke fysisk treffer veileder så får jeg ikke noe nyttig. Da er det alltid: kan du ringe i morgen eller kan du ringe om to timer, og så ringer jeg og da passer det ikke likevel.» (Nora).

Hun antydte også at veileder manglet struktur i sin veiledning:

« jeg savnet litt struktur. For eksempel når man har avtalt et møte, så møter man til det møtet. Veileder var flink til snakke om temaet, men det var sjeldent noe struktur.»

Kari opplevde ingen utfordringer knyttet til verken veileder eller veiledningen. Men hun forteller om en periode der hun satt fast og slet med å komme seg videre:

«Jeg hadde ingen negative opplevelser med veileder... men jeg kunne kanskje ha trengt at jeg ble pushet litt i de perioder der jeg slet og ikke tok kontakt med veileder, men det kunne jeg også spurt om.»

Ole opplevde i likhet med Kari ingen negative opplevelser:

«jeg har ikke hatt noen utfordringer i dette møte med veileder, veileder har vært veldig medgjørlig, har hatt mulighet for å møte meg når jeg trenger det, sett på utkastene mine, gitt meg tilbakemeldinger, det har ikke vært noen utfordringer, så jeg er veldig fornøyd med min veileder» (Ole).

Ole sa at veileder ikke satte seg så mye inn i temaet hans, men det forventet han ikke at veileder skulle gjøre. Det skyldtes nok at veileder hadde for mange arbeidsoppgaver:

«... Veilederen min veileder for mange fler og har i tillegg andre arbeidsoppgaver underveis og da er det for mye å gjøre. Veileder har nok for mange arbeidsoppgaver, men om det er veileder sin feil eller fakultetet som tildeler en del av de arbeidsoppgavene, det er vanskelig å si.»

Informantene hadde ulike opplevelser knyttet til veiledningen. Liv, Nora og Rita opplevde noe negativt med veileder eller veiledningen. Kari og Ole opplevde ingen negative opplevelser.

4.6.5 God veiledning for informantene

Informantene fikk spørsmålet om hva er god veiledning er for dem.

Liv fortalte at en god veileder er en som tar som tar kontakt utenom de tidene som er planlagt, som er interessert hva du gjør og som vil høre status fra deg. Hun mente også at en god veileder er en som får veiledningen til å virke uformell, der man kan prate løst. Nøkkelen for en vellykket veiledning er ifølge Liv:

«Jeg tror at nøkkelen for en vellykket veiledning og god veiledning er at studenten føler at veileder har tid til å veilede deg.»

En god veileder Rita er en person som lytter, som hører på hva du har å si og som hjelper deg til å nå frem til det du ønsker. Hun bruker seg selv som et eksempel:

«...Sånn som meg, jeg brenner for veldig mye som jeg har lyst til å ha med i oppgaven. En god veileder kan hjelpe meg med å lytte på det jeg sier, og snevre det inn.»

Videre så meddelte Rita at en god veileder er en som tar seg tid til å høre på hva man trenger hjelp med. For hun så var det viktig at dersom veileder ikke kunne hjelpe så må veileder hjelpe henne å finne andre som kan bistå. Hun la til at en god veileder har system: «En god veileder har system, altså vet hvem som kommer til veiledning og vet hva jeg vil ha ut av timen.»

Nora hevder at en god veileder er en som interesserer seg for temaet til studenten. En som får deg fremover, en som gir progresjon. Her mente Nora at veileder må se hva som skal til for at studenten får progresjon i oppgaven sin:

«...Om det er å gi litteraturtips, om det er sette opp struktur i oppgaven, om det er å gi tidsfrister. Det fikk ikke, jeg selv om jeg spurte, men det tror jeg kan ha hjulpet.»

Nora mente at det er en forutsetning at veileder ønsker å bli kjent med studenten som skal veiledes om hjelpen skal bli bra:

«En god veileder er en som blir godt nok kjent med den studenten veileder skal veilede, at veileder ser hva studenten trenger hjelp med. Det hjelper ikke å ha en mal hvordan alle veiledere skal veilede masterstudenter, det er ikke god veiledning.»

Kari svarte slik på spørsmålet om hva er god veiledning:

«... At den personen man snakker med er åpen og ikke forutinntatt på hva man skal si. At det skapes trygghet for studenten. At ting er uformelt. Det er hvordan veileder er inni seg når veileder snakker med deg. En god veileder er tilstede og har rett holdning.»

Kari mente også at en god veileder er en veileder som er oppmerksom på sin makt og hvordan veileder kan påvirke:

«Det er også viktig at veileder ikke bare er en rådgiver. Det er selvfølgelig lov til å gi råd, men man skal ikke si at «sånn er det du skal gjøre det». Det skal legges til rette for at studenten klarer denne masterprosessen.»

For Ole var det viktig at veiledningen gjøres på studentens premisser. Det er ditt prosjekt og det er du som skal gjøre jobben sa han. Han er i likhet med Kari opptatt av at en veileder ikke blander seg mye inn i oppgaven og heller opptrer som en overvåker:

«Jeg tror også at det viktig å møte studenten der studenten vil møtes og ikke blande seg så mye i nødvendigvis hva man skal forske på. Men gi tilbakemeldinger på om det er realistisk. For det er ikke alltid lett å vite om noe er realistisk eller ikke».

Ole mente at positiv feedback er viktig og at en god veileder benytter seg av det i veiledningen i forhold til tilbakemeldinger til studenten.

Informantene trakk frem flere momenter for hva som kjennetegner en god veileder. Noen av momentene var veilederens tilgjengelighet, påvirkning og tid. Når det gjelder veilederens egenskaper, så var en god veileder en som lytter, gir positiv feedback, har selvinnsikt, er åpen, tar kontakt, blir kjent med den som skal veiledes, er ærlig, har system og hjelper til. Flere av informantene mente at en god veileder er en som skaper et trygt og uformelt møte med studenten.

4.7 Effekt av masterveiledningen

Informantene fikk spørsmål om de ville klart seg uten masterveiledning

Ole uttrykker seg slik angående spørsmålet:

«veiledningen var veldig essensiell, jeg hadde følt meg veldig alene om jeg ikke hadde hatt en fagperson med meg. Da hadde jeg følt meg veldig usikker. Om man i det hele tatt hadde klart

det? Det er viktig for å finne ut om man gjør ting rett, selv om den rollen veileder spiller ikke trenger å være så stor for min del, så er det greit å ha en som en sikkerhet der om man har noe man lurer på da. Det er det som er det viktigste er at man ikke føler seg alene om det prosjektet, fordi det kan være overveldende til tider. Sånn sett er det greit å ha en person som har kunnskap om hvordan man starter og avslutter et sånt prosjekt.»

«Det ville nok ikke blitt en oppgave uten. Så essensielt» (Kari).

«Jeg er litt usikker. Det kan godt hende jeg hadde klart meg uten, men det hadde tatt litt lengre tid, og jeg hadde rådført meg mer med medstudenter» (Rita).

«altså jeg er veldig usikker på om jeg hadde klart meg uten. Men i forhold til enkelte timer så hadde jeg kanskje klart meg uten noen av dem. Men helt uten tror jeg ikke jeg hadde klart» (Liv).

«Det har vært effekt, jeg har liksom fått navn på litteratur jeg ellers ikke hadde funnet. Jeg har også fått faglig samtale på høyt nivå, på akkurat det jeg skal skrive om. Så Jeg hadde ikke klart meg uten» (Nora).

Tre informanter var sikker på at masterveiledningen hadde hatt en effekt for dem. De resterende av informantene var usikker på om de ville klart seg uten deler eller hele veiledningen de hadde fått.

5 Drøfting

I dette kapitlet er datamaterialet i undersøkelsen drøftet i forhold til de teoretiske perspektivene. For å besvare problemstilling i oppgaven, «Hvordan opplever masterstudenter masterveiledning og møtet med veileder?», har jeg analysert informantenes svar på spørsmål som er knyttet til deres opplevelse av veiledningen. I det følgende har jeg tatt utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og drøftet disse opp mot relevante teoretiske begreper. Det først som blir drøftet er hva som karakteriserer masterveiledning og funn i undersøkelsen indikerte at makt er et sentralt punkt i masterveiledning.

5.1 Makthierarkiet i masterveiledning

Makthierarkiet som er presentert i dette avsnittet belyser hvordan maktfordelingen er i masterveiledningen. Jeg opplever det slik at masterveiledningen består av et makthierarki hvor makten fordeles ut i fra posisjoner og systemet og hvem som er avhengig av hvem. Den overordnede makten er hos universitetet og fakultetene. Den makten styrer over både veileder og student. Deretter så er det veilederen som sitter med kunnskapen og er den som skal hjelpe studenten. Veileder må forholde seg til universitetet i forhold til arbeidsoppgaver og tid, men samtidig studenten. Studenten er nederste i hierarkiet, studenten tildeles makt i den forstand at studenter har rettigheter som kommer frem i veiledningskontrakten, men studenten har også innflytelse i forhold til om man leverer eller ikke leverer masteroppgaven. Derfor er universitetet og veileder avhengig av studentens innsats for å få levert oppgave. Men maktfordelingen i dette hierarkiet er tydelig i forhold til hvem som er mest avhengig av hvem. Universitetet er høyest i hierarkiet fordi dem består uansett om en student feiler eller ikke. Veilederen er i midten i dette hierarkiet siden universitetet er arbeidsgiveren til veilederen og styrer veilederen av den grunn, om en student faller av så vil veilederen fortsatt ha en jobb å gjøre. Studenten er nederst fordi den er den som er mest avhengig av de to andre partene. Om studenten faller av har studenten ingen ting gjøre. Derfor er studenten uavhengig om den har rettigheter, den parten som trår mest forsiktig i dette hierarkiet.

Derfor opplever jeg det slik at makten befinner seg i masterveiledningen styres av systemet og det kan knyttes til begrepet strukturell makt. Som Thomesen hevdet så er samfunnet i en vid betydning basert på hierarkiske organisasjoner. Der veilederen og studenten vil har ulik grad av makt alt etter hvor i organisasjonen de befinner seg. Derfor hevder han at makt ikke kun er et atferdsbegrep men også et strukturbegrep(Thomesen 2005:109). I strukturell handlingsteori så defineres makt som evnen til å handle og på den måten så blir maktbegrepet brukt som en samlebetegnelse for hvordan strukturer, aktører og ressurser er knyttet til hverandre(ibid 110). I denne undersøkelsen så fremkom det funn som indikerte at veilederens tid og tilgjengelighet er viktig for studentens progresjon og er en avgjørende faktor for om veiledningen bidrar til mestring og motivasjon. I den forstand så er det universitetet og fakultetet som påvirker tiden som veileder har til rådighet for å veilede og hjelpe materstudenten. Tiden til veileder påvirkes av arbeidsoppgaver som universitetet tildeler veileder. Det belyser hvordan den øverste posisjonen i hierarkiet påvirker både veileder og student, i den form at tid og tilgjengelighet styres av universitetet og ikke alene av veilederen. Det er også universitetet som sitter med makten når studentene får tildelt sine veiledere,

ettersom det er universitetet og fakultetet som oftest tildeler studenten en veileder. To informanter mente at de hadde fått feil veileder. Dette sitatet fra Liv indikerer at makten veiledningen styres av universitet: «Det er ingen logisk grunn for at jeg fikk den veilederen jeg fikk» (Liv). Når veileder blir utdelt til masterstudenten så gir det også veileder en posisjonsmakt. Fordi veilederen besitter en kunnskap som skal hjelpe masterstudenten. Her belyses også posisjonsmakten og personlig makt som Näslund mener befinner seg i veiledning (Näslund 2007).

Veilederen er i en hjelperelasjon ovenfor studenten og er den som har kontrollen og styringen av veiledningen. Veilederen innehar den kunnskapen som studenten trenger og på den måten har veilederen makt over studenten. En veileder har kunnskapen om hvordan en masteroppgave kan se ut og hvordan selve prosessen utspiller seg og har kjennskap til et stort erfaringsfelt. Hjelperrollen belyser derfor forskjeller i kompetanse mellom student og veileder, fordi det er ikke studenten som skal hjelpe veilederen, det er motsatt. Det er nettopp forskjeller i kompetanse som gir grunnlag for asymmetri i relasjonen mellom student og veileder, som gjør at veileder er i en maktposisjon (Handal 2007). Studenten tildeles selv makt og er en del i dette makthierarkiet som jeg har prøvd å gjøre rede for. Vi kan derfor konkludere med at makt er noe som oppleves av studentene og dette i forhold til posisjonsmakt og personlig makt. Skau (2013) bekrefter at makt er i hjelperelasjoner og forklarte det med at den god hjelper er ingen avmektig og hjelpeløs person (Skau 2013:32). Kvalsund (2006) mente også at makt er noe som utspiller seg i alle relasjoner, så det at makt eksisterer i masterveiledning er for han et nytteløst spørsmål, han var mer opptatt av hvordan makten brukes (Kvalsund 2006). Ansvar ligger ifølge han hos hjelperen fordi det er hjelperen som har lært å bruke påvirkningsferdighetene og det er hvordan makten og påvirkningen utspiller seg i relasjonen, som avgjør om makten er etiske eller ikke (Kvalsund 2006). Det belyser at makten er tilstede og via makthierarkiet så fikk vi belyst hvordan makten tildeles de ulike partene i masterveiledningen.

5.1.1 Ulike typer makt i masterveiledning

Veiledning er i seg selv en aktivitet hvor flere typer makt utøves og derfor har jeg valgt å belyse ulike måter makten berørte masterstudenten i sin masterveiledning. Veilederen i sin

posisjon har en påvirkningskraft ovenfor studenten. Veilederen kan hjelpe masterstudenten indirekte eller direkte (Bjørndal 2016). Det var to av fem informanter som ga uttrykk for at de var fornøyd med at veilederen var oppmerksom på sin påvirkningskraft og la til rette for at studenten skulle klare denne masterprosessen selv. De ønsket at veilederen skulle være en som passet på at de holdt rett kurs og ikke havnet feil. Den ene informanten i min undersøkelse brukte ordet «overvåker» og det ordet kan knyttes til Bjørndals indirekte form for hjelp. (ibid). Det er nærliggende å tro at informantene som ønsket en veileder i en rolle som overvåker og som ble tilfreds av en indirekte hjelp, hadde et behov for autonomi. Deci og Ryan (2000) i sin selvbestemmelsesteori hevdet at autonomi er et sentralt behov og påvirker studentens indre motivasjon(Deci & Ryan 2000). Det begrunnes med at studentene har et behov for å føle at de selv er den viktigste kilden for beslutningene som angår masteroppgaven sin (Manger & Wormnes 2015:178).

To informanter var tilfreds med sine veiledere med tanke på hvordan de styrte veiledningene som sitatene belyser: «...jeg vil ha en veileder mest en som overvåker» (Ole). «Jeg ikke blir tvunget til å gjøre det veileder sier, det synes jeg er viktig. At veileder legger opp til at dette er mitt prosjekt» (Kari). Dette belyser deres behov for autonomi og en indirekte styring. Hadde veilederne vært mer direkte og blandet seg mer inn oppgaven for disse informantene, kunne det blitt opplevd som maktmisbruk for informantene. Indirekte hjelpemåte kan derfor være fruktbar i forhold til læring og selvbestemmelse for studentene. I forskning argumenteres det for å moderere vekten på direkte rådgivning og dermed støtter forskningen bruken av en mer indirekte hjelpemåte. For eksempel så indikerte funn i en undersøkelse at antall råd som ble gitt i en samtale var negativt korrelert med antall råd som ble fulgt, jo flere råd hjelper gav, jo færre råd ble faktisk fulgt (Bjørndal 2016:28). Det var også informanter i min undersøkelse som ønsket en mer direkte form for hjelp og styring i skrivearbeidet sitt, som var åpen for å la seg bli kontrollert. Derfor mener jeg det blir feil å hevde at veiledningen skal styres enten direkte eller indirekte. Det stilles krav til veileder om å bli kjent med studenten slik at man finner ut av behovene til den enkelte og som Skagen påpekte: «er god veiledning at veileder stadig søker etter den riktige balansegangen» (Skagen 2013:27). Fordi både en for svak grad av styring kan være hemmende og en for sterk grad av styring kan være hemmende. For noen så vil mer styrende og direkte hjelp være fruktbar, mens for andre så vil en mindre styrende og indirekte hjelp være fruktbart. Alt avhenger av hvilket behov studenten har i forhold til hjelp og hva som føles rett i forhold til påvirkning.

Tre av fem informanter opplevde å få tidsfrister i fra veilederen sin og tidsfrister kan ses på som en påvirkning i fra veileder som styrer studenten mot å være mer effektiv og bruke tiden bedre. Tidsfrister kan ses i lys av Foucault som en selvstyringsteknologi som innebærer at studenten selv lar seg bli gjenstand for styring (Skau 2013). Tidsfrister ble sett på som positivt av flertallet av informantene ettersom det presser studenten mot progresjon. Et annet funn i undersøkelsen indikerte at uformelle møter med veileder var positivt for studentene. Av de informantene som opplevde møtene med veileder som et dårlig møte, opplevde møtene som formelle. En av de informantene mente at veileder burde bidratt for at møtene ble mindre strikt og mer uformell. Hvem er det som har makten til å kunne endre atmosfæren i møtet mellom veileder og student? Det er nærliggende å tro at det er veileder som følge av sin posisjonsmakt som har muligheten til å kunne definerer om møtet skal være av den formelle eller den uformelle sorten (Näslund 2007). Det kan knyttes til begrepet «skjult makt». Det som kjennetegner skjult makt er at det er en usynlig form for kontroll, dominans, overgrep eller krenkelse hvor den som opplever å være kontrollert ikke opponerer for å unngå konflikt (Bø & Helle 2013:166). Et av hovedfunnene i denne undersøkelsen er at feedback og bekreftelser i fra veileder er vitalt i forhold til om veiledningen er av betydning eller ikke.

Fire av fem informanter mente at en god veileder er en veileder som har tid og er tilgjengelig for studenten. Som en av informantene utrykte seg: «*jeg tror at nøkkelen for en vellykket veiledning og god veiledning er at studenten føler at veileder har tid til å veilede deg*» (Liv). Det belyser hvor viktig tid er, og veilederens tilgjengelighet og tid påvirker veilederens mulighet for kunne gi feedback og bekreftelser til studentene. Det var tre av fem informanter som opplevde at kontakten med veileder ikke var god nok. Det kom frem i form av at veileder ikke var nok tilgjengelig for å kunne tilfredsstille deres behov for hjelp. Veilederen var vanskelig å møte og brukte lang tid på svare på mailer og en av informantene opplevde at veileder avlyste veiledningsmøter. Det viser hvordan den latente og skjulte makten kom frem i masterveiledningen. Ved at veileder ikke er tilgjengelig og avlyser veiledninger som er avtalt belyser hvordan studenten opplever en avmakt.

I punkt 5.4 i veiledningskontrakten står det: «...Studenten skal få tilbakemelding og kommentarer på innlevert stoff innen rimelig tid i forhold til avtalt progresjon. En informant

opplevde stadig å måtte vente på svar i fra veileder og i andre tilfeller var tilbakemeldingene korte og av liten betydning. En annen informant fikk heller ikke kontakt med veileder i avslutningsfasen før selve innleveringen av oppgaven sin. Det er to eksempler på hvordan den skjulte makten trer frem og viser at avmakt kan oppstå i relasjonen mellom veileder og masterstudent. Studenten er avhengig av feedback i fra veileder, som vi fikk belyst tidligere så skaper det en tvil for studentene som opplever manglende feedback og bekreftelser i masterperioden.

I tillegg så opplevde to av fem informanter en avmakt i forhold til systemet. To av fem informanter følte dem hadde fått feil veileder utdelt av instituttet og ønsket å bytte veiledere, men de opplevde lite hjelp i fra universitetet som belyser en avmakt i forhold til at de ikke fikk den hjelpen de ønsket. I henhold til punkt 5.17 og 5.11 i veiledningskontrakten så har studenter krav på veileder og rettigheter for å kunne bytte veileder. Avmakten kom derfor frem i masterveiledningen i forhold til manglende støtte i fra universitetet og i forhold til utdeling av veileder: Rita og Liv sine opplevelser belyste dette. Rita opplevde at veilederens hjelp ikke var tilstrekkelig for henne og ønsket å bytte veileder, hun kontaktet fakultet og fikk til svar at det var vanskelig å finne noen nye veiledere på dette tidspunktet. Rita uttrykte sin frustrasjon slik «... da ga jeg opp, jeg vet ikke hvem jeg skal kontakte for det er ingen som tar ansvar» (Rita). Mens Liv uttrykte seg slik i forhold til den avmakten hun opplevde:

« det er ingen logisk grunn for at jeg fikk den veilederen jeg fikk. Det føltes litt tilfeldig at jeg fikk den veilederen, jeg vet om flere andre som kunne veiledet meg på mitt område. Jeg hadde gitt ganske mye for at noen andre kunne veiledet meg» (Liv).

Disse erfaringene som er nevnt ovenfor viser den makten som oppstår i masterveiledning i en negativ retning, ettersom det er studenten som må godta og til tider føler seg maktesløs ovenfor både veileder og systemet. Men makten og påvirkningen som veileder har i forhold til sin kompetanse og posisjon har definitivt medført til positive hendelser for studenten. For eksempel så opplevde flere av studentene en feedback av betydning, en påvirkning i fra veileder som førte til mestring og økt motivasjon. To informanter var for eksempel veldig fornøyd med sin veileder. De opplevde at veileder hadde selvinnsikt i forhold til sin maktposisjon, de opplevde at sitt behov for autonomi ble tilfredsstilt ved at veileder opptro som en overvåker som kun indirekte instruerte dem. De opplevde at veilederen var tilgjengelig, som videre medførte til rask og god feedback. Makten i masterveiledningen kan derfor anvendes positivt i den forstand at påvirkningene i fra veileder fører til noe positivt for

studenten. Det at veiledningen fører til økt motivasjon og økt mestring indikerer at makten kan anvendes positivt, noe som den også gjorde for flere av informantene.

5.2 Masterveiledningens betydning for mestring og motivasjon

Ett forskningsspørsmål i denne undersøkelsen lyder slik: hvordan kan masterveiledning bidra til økt mestring og motivasjon for studenten. Det er blitt diskutert nedenfor under overskriftene: «når jeg ikke tviler, mestrer jeg» og «når jeg ikke tviler, er jeg motivert».

5.2.1 «Når jeg ikke tviler, mestrer jeg»

Overskriften er ikke et direkte sitat i fra informantene. Det er et uttrykk som er tolket ut fra hovedfunnet, om at bekreftelser og tilbakemelding fra veileder ble sett på som de to viktigste faktorene som bidro til økt mestring. Som sitatet fra informantene belyser:

«Men veileder har jo vært veldig flink til å snakke meg opp på veiledningssituasjoner som har gitt meg en følelse av at det her mestrer jeg. Men det var flere ganger jeg ikke opplevde å få svar på det jeg spurte om, så den mailkontakten vi hadde var ikke bestandig lett.» (Nora)

Det er i denne sammenheng at begrepet «self-efficacy» dukker opp (Bandura 1997). I min undersøkelse er begrepet mestringstro brukt som en oversettelse på det begrepet. De trenger bekreftelser for å mestre oppgaven. I dette her tilfelle, var manglende mailkontakt noe som førte til mindre mestring for Nora. Det endelige målet med masterprosjektet er at studenten skal levere en skriftlig publikasjon av arbeidet sitt. Masteroppgaven er en stor skriveprosess. Vi kan derfor knytte selve skriveprosessen opp imot Banduras begrep mestringstro. Det kreves mestringstro for å kunne klare å fullføre en slik skrive prosess. I tillegg vil mestringsfølelsen handle om studentens oppfatning av muligheter for læring og prestasjoner som forfatter (Pajares, 2003). Forskning gjort av Paglis, Green og Bauer (2006) dokumenterte at jo mer veiledning studenten opplevde så ga dette mer mestringsfølelse over tid (Overall m.fl., 2011:792).

Undersøkelsens viste at fire av fem informanter hadde opplevde at masterveiledningen hadde helt eller delvis bidratt til økt mestring for studenten. Det var kun to av fem informanter som mente at masterveiledningen hadde vært til stor hjelp. Når det gjaldt hvordan masterveiledningen bidro til økt mestring, så kom det frem at hyppig kontakt, veilederens

tilgjengelighet, møtet med veileder og tidsfrister var viktige faktorer. Bekreftelser og feedback ble ansett som de to viktigste faktorene for informantene for å øke mestring i masterprosessen. Som sitatet fra Ole belyser viktigheten av bekræftelser i tilknytning til mestring:

«Det største behovet jeg har hatt er at jeg har trengt bekræftelser på at man gjør ting rett i skriveprosessen, og det har jeg fått.» (Ole).

De var avhengig av en veileder som kunne gi tilbakemeldinger på arbeidet sitt og derfor var veilederens tilgjengelighet like viktig. Etersom at veilederens tilgjengelighet påvirker muligheten for feedback og bekræftelser. Undersøkelsen knytter mestringstro til skriveprosessen i masterprosjektet av den årsaken at studentene trengte bekræftelser og feedback på skrivearbeidet sitt. Det var flere informanter i min undersøkelse som savnet mer kontakt med veileder. De opplevde å vente lenge på tilbakemeldinger og noen hevdet at det ikke hadde et særlig og nært forhold til veileder. Forskning gjort av Olga Dysthe viser at veiledningsforholdet har en stor betydning for skriveprosessen til masterstudenten. Veiledningsforholdet skal inneholde en kommunikasjon mellom student og veileder angående tekstarbeidet til studenten. Dysthe (2002) har i sin forskning gjort funn som dokumenterer dette. Funnene bekrefter at veilederens holdning til studentenes skriving, samt deres forventninger til studentens tekst varierer en god del og undersøkelsen hennes hevder at veiledning er en av de viktigste faktorene for at studentene skal lykkes i skriveprosessen (Dysthe 2002:494).

Bandura mente at det var fire store kilder i forhold til hvordan man tilegner seg mestringstro, den første var mestringserfaringer, andres erfaringer, verbal overtalelse og tilslutt fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura 1997:79). Det er særlig verbal overtalelse og mestringserfaringer som kommer frem i dette studiet. Verbal overtalelse fremstår når flere av informantene mente at positiv feedback og oppmuntring fra veileder var viktig. Så mange som tre av fem informanter opplevde ved fysisk møte med veileder å være frustrert før møte, mens etter møtet opplevde de en lettelse og gode følelser. Det skyldtes bekræftelser, feedback eller at dem ble oppmuntret slik at studenten fikk troen tilbake. Jeg opplever det slik at flere av studentene har oppnådd mestringsfølelse i lys verbal overtalelse, fordi når studenten kommer i

fra veiledning med en god følelse etter å ha slitt og stanget hode i veggen som en av informantene utrykte seg. Derfor er det nærliggende å tro at veileder har oppmuntret studenten. I forhold til Banduras teori så kan derfor studenten hjelpes av positiv feedback til å oppnå mestringserfaringer. Men selv om verbal overtalelse ser ut til å være positivt for studenten, så opplever jeg det som viktig å ikke skape en urealistisk tro på studentens kapasitet, ettersom det kan medføre potensielle nederlag og dermed undergrave troen på mestring (Manger & Wormnes 2015:119).

Bekreftelser i fra veileder er viktig i forhold til å tilegne seg mestringserfaringer og veileder var det andre hovedfunnet i forhold til hvordan masterveiledning bidrar til økt mestring. Samtlige av informantene anså bekreftelser fra veileder som viktig. Bekreftelser i fra veileder vil belyse om studenten har gjort noe riktig eller ikke. Den vil gi oppklaring og fjerne tvil hos studentene. Derfor er en jevnlig kommunikasjon mellom veileder og masterstudent veldig viktig. Hvis ikke så kan den tvilen ha en negativ innvirkning på studenten og som Manger påpeker så kan opplevelsen av manglende kompetanse føre til redusert mestringsfølelse, hjelpeløshet og depresjon (Manger & Wormnes 2015:177). Når studenten opplever positive bekreftelser i fra veileder så vil det styrke mestringsfølelsen hos studenten, om bekreftelsen er negativ så burde veileder oppmuntre og hjelpe studenten med feedback om hvordan det muligens kunne ført til en positiv bekreftelse.

I følge Bandura så er mestringserfaringer helt nødvendig og den mest effektive måten på å utvikle mestringsfølelse er i gjennom mestringserfaringer (Bandura 1997:80). Det å fullføre en spesifikk oppgave som for eksempel metodekapittelet i masteroppgaven, styrker mestringsfølelsen og troen på mestring i senere tid. Motsatt vil det være for dem som ikke mestrer en bestemt oppgave, det vil kunne svekke mestringsfølelsen og troen på fremtidig mestring (ibid:80). Dette belyser derfor at anerkjennelse gjennom mestring styrker motivasjonen til studentene. Multon, Brown og Lendt (1991) viser i sin forskning at økt mestringstro bedrer utholdenheten og innsatsen i møte med nye utfordringer. Mestringstro står derfor frem som en sentral faktor for motivasjon og prestasjoner (Manger & Wormnes 2015:130).

Bandura med sin teori viste viktigheten av positiv og konstruktiv feedback og bekreftelser av veileder i forhold til økt mestringsfølelse. Deci og Ryan (2000) med sin selvbestemmelses

teori hevder at mennesker har tre iboende psykologiske behov: kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan 2000:68). Om disse behovene tilfredsstilles av veileder så vil sannsynligvis den indre motivasjonen hos studentene økes. Det vil si at en masterstudent har behov for å føle tilhørighet, det å føle seg trygg i ett felleskap, samtidig så vil studenten ha behov for å oppleve at noen bryr seg om dem (ibid:181). Av 5 informanter så var det to informanter som ikke opplevde å ha noe forhold til sin veileder. I følge de to så var møtene med veileder av den formelle sorten og det var lite kjemi med veileder. Det er nærliggende å tro at de ikke følte noe tilhørighet siden de ikke opplevde å ha noe forhold med veileder i det hele tatt. Kjemi opplever jeg som en sentral faktor for at en skal kunne føle seg trygg i et felleskap. Det andre psykologiske behovet som mennesker har er trangen for å føle seg kompetente. Begrepet kompetanse er nært beslektet med Banduras begrep om mestringstro og handler om at masterstudentene har behov for å føle mestring og det påvirker den indre motivasjonen. Det skjer når masterstudentene opplever å lykkes, det gir gode følelser og styrker kompetansen til den enkelte (Manger og Wormnes 2015:177).

Deci og Ryan hevder at en trygg kompetansefølelse vil kunne hindre for eksempel masterstudenter for å være redd for å feile (ibid). I forhold til hovedfunnet at bekreftelser og feedback var det som bidro til økt mestring, så styrkes dette funnet av selvbestemmelses teorien i likhet med Banduras tanke om mestringstro. Dette fordi mestring og motivasjon er to faktorer som henger i lag og påvirker hverandre. For å kunne føle mestring så er man avhengig av noen andre som ser oss og anerkjenner det vi gjør. Det er umulig å få bekreftelser og feedback uten en samhandling og interaksjon med andre. Derfor er relasjonen og kommunikasjon mellom veileder og student viktig. En student som ikke opplever mestring under masterprosjektet sitt, vil mest sannsynlig slite med motivasjonen og progresjonen, ettersom at mestring er sentralt for å kunne oppnå motivasjon. Ryan og Deci (2000) med sin selvbestemmelses teori i likhet med Bandura (1997) sitt begrep om verbal overtalelse påpeker at feedback og da spesifikt positiv feedback er med på å løfte mestringsfølelsen hos masterstudentene. I tillegg så er bekreftelsen viktig i seg selv da den bekrefter mestringen, som en av informantene mine uttrykte seg om: «det en befrielse å kunne sende det inn til veileder, fordi da fikk man enten et ja eller nei på om du kunne gjøre det slik eller slik»(Liv) Liv belyste hvordan bekreftelser og feedback kan bidra til å øke mestring hos studenten.

5.2.2 «Når jeg ikke tviler, er jeg motivert» (Kari)

De fleste av informantene forklarte at deres hovedmotivasjon lå i oppgavens tematikk og å fullføre studiet. Fire av fem informanter opplevde at masterveiledningen delvis eller fullstendig hadde bidratt til økt motivasjonen. En av fem informanter mente at masterveiledningen ikke bidro til økt motivasjon, to av fem mente at masterveiledningen delvis hadde bidratt, mens de to resterende var klar i sin mening om at masterveiledningen hadde bidratt til økt motivasjon. Det ble gjort flere funn i forhold til hvordan masterveiledningen motiverte studenten. Veilederens tilgjengelighet, veilederens evne til å oppmuntre, bekreftelser og feedback ble sett på som de viktigste faktorene for at masterveiledningen bidrar til økt motivasjon. Masterveiledningen bidro derfor mest med å motivere studenten når studenten opplever at veileder er tilgjengelig, har tid, gir feedback, enten positiv eller en belysende konstruktiv feedback og til slutt bekreftelser i seg selv motiver studenten ettersom da unngår studenten å tvile.

Nora og Rita opplevde at veiledningen bidro delvis med økt motivasjon. Rita mente det var delvis fordi hun fikk hjelp med språket og strukturen i oppgaven. Men hun opplevde ellers manglende hjelp i forhold til at veileder ikke kunne gi henne bekreftelser. Nora mente at veiledningen bidro delvis i den forstand at veileder var flink til å oppmuntre og benytte seg av positiv feedback for å motivere henne. Men hun i likhet med Rita opplevde manglende hjelp med at veileder ikke svarte på hennes henvendelser. Derfor manglet hun også feedback og bekreftelser. Liv var den informanten som mente at veiledningen ikke hadde bidratt til økt motivasjon. For henne omhandlet det både manglende bekreftelser og feedback i fra veileder, ettersom veileder ikke var nok tilgjengelig og feedbacken som hun fikk hadde lite betydning for hennes mestring. Men Liv savnet også en mer støttende kontakt, en veileder som bryr seg. Ole og Kari mente at veiledningen hadde fullstendig bidratt til økt motivasjon. De begrunnet det med at de begge opplevde å få tilbakemeldinger, feedback og nok bekreftelser i fra veileder. Veileder var også rask med å svare på henvendelser i fra dem og var som oftest tilgjengelig for dem, enten via mail eller fysisk møte, slik hadde dem hyppig og god kontakt med veileder. Selvbestemmelsesteorien fokuserer på forhold som styrker eller svekker utviklingen av indre motivasjon (Manger og Wormnes 2015:176). Derfor benyttes den som et redskap for å forstå informantenes opplevelse av motivasjon i veiledningen.

5.2.3 Masterveiledning og motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien.

I forhold til selvbestemmelsesteorien så kan vi tolke det slik at Nora og Rita ikke følte at masterveiledningen bidro nok for å øke motivasjonen deres. Masterveiledningen tilfredsstilte ikke Nora og Rita sitt behov for kompetanse, ettersom de savnet bekreftelser. For Liv bidro ikke masterveiledningen til økt motivasjon fordi behovet hennes for tilhørighet og kompetanse ikke ble tilfredsstilt. Hun fikk ikke nok bekreftelser og feedback, det ble begrunnet med at hun opplevde at veileder ikke var tilgjengelig mot slutten av masterprosjektet. Hun fikk bekreftelser og feedback på at språket var dårlig, men hun fikk aldri bekreftelse eller feedback på hvor i oppgaven det var dårlig språk. Derfor opplevde hun ikke mestringserfaringer i veiledningen. Liv satt igjen med en dårlig følelse etter første møtet med veileder og at møtene var ofte formelle. Hun savnet også en mer støttende veileder, som tok initiativet for å bli kjent med henne. Derfor er det nærliggende å tro at Liv ikke fikk tilfredsstilt sitt behov for tilhørighet. Ole og Kari opplevde at masterveiledningen bidro til økt motivasjon fordi deres behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi ble tilfredsstilt. Dem opplevde gode møter med veileder, dermed fikk de god tilhørighet. De fikk mestringsfølelser og følte seg kompetente ettersom de fikk bekreftelser og feedback. I tillegg så opplevde de at veileder var oppmerksom på sin påvirkningskraft og begge følte at veileder ikke påvirket eller blandet seg for mye inn i deres oppgave. Dermed ble det siste psykologiske behovet autonomi også tilfredsstilt. Det er i følge Deci og Ryan (2000) at når disse tre psykologiske behovene blir tilfredsstilt at vi blir indre motivert. Disse behovene påvirker hvor stor grad motivert vi er. Selvbestemmelsesteorien har i denne undersøkelsen bidratt med å vise oss hvordan vi kan tolke informantenes svar i forhold til om veiledningen har bidratt til økt motivasjon eller ikke. Den har vært et fint redskap for å gi oss en forståelse om hvorfor og i hvilken grad veiledningen har bidratt for økt motivasjon for masterstudentene. For eksempel Ole og Kari de opplevde at tre av tre behov ble tilfredsstilt, dem følte at veiledningen hadde bidratt fullstendig til økt motivasjon. Rita og Nora fikk ikke tilfredsstilt behovet sitt for kompetanse ettersom de savnet bekreftelser. Dermed kan det være en mulig forklaring for at de opplevde veiledningen for delvis motiverende. For Liv fikk ikke tilfredsstilt behovene for kompetanse

og tilhørighet. Derfor er det nærliggende å tro at det var årsaken til at hun overhode ikke opplevde at masterveiledningen bidro til økt motivasjon.

Bekreftelsen og Feedbackens betydning

Vi har til nå diskutert hvor viktig feedback er i forhold til motivasjon og mestring. Det vi kom frem til var at feedback er nødvendig for å mestre og bli motivert. Fordi for å oppleve mestringserfaringer er vi avhengig av at noen andre bekrefter det vi gjør. Eller letter sagt når en mestrer så blir en motivert, det blir vi fordi vi opplever at vi behersker det vi gjør. Det skjer når vi får bekreftet det vi har gjort som bra. Bekreftelsen som et redskap virker ikke bare når det bekrefter at noe er gjort bra eller riktig, den er også viktig i den forstand at den bekrefter at noe kan gjøres annerledes. Studenter vil sannsynligvis bli motivert av det fordi de blir gjort oppmerksom på hva som kan gjøres annerledes for ett bedre resultat. Eller når en ikke mestrer så kan positiv feedback bidra i form av verbal overtalelse for å motivere studenten ettersom feedback kan komme i kommunikasjonsformer som tilbakemeldinger, oppmuntringer og er relativt i forhold til bekreftelser i seg selv, så vil jeg nå gå litt dypere inn ulike typer feedback og hvordan feedback kan bidra til at studentenes læringsutbytte økes.

Bruken av feedback:

I en veiledningssituasjon kan veileder gi feedback på mange aspekter i en mestringssprosess. Det kan være alt i fra mål, ideer, strategier, planer, utøvd praksis, etiske vurderinger, refleksjoner og progresjon (Bjørndal 2016:209). Bjørndal påpeker at selv om feedback er noe av det som har størst påvirkning på menneskers mestring, læring og prestasjoner. Så viser Hounsell (2003) med sin forskning av at det finnes svært varierende opplevelser av den feedbacken veiledere gir, derfor kan en veileder ikke ta det for gitt at feedbacken er til hjelp(ibid) I min undersøkelse om masterveiledning så er det også funn som bekrefter dette. Liv opplevde at veileder ga henne feedback og tilbakemeldinger på teksten sin, hun fikk bekreftet at språket var dårlig, men Liv fikk aldri vite hvor i teksten det var dårlig språk. Den feedbacken Liv opplevde hjalp ikke henne i noen særlig grad og den mistet sin helhetlige verdi, ettersom tilbakemeldingene ikke førte til noen annet enn at det bekreftet at oppgaven hadde forbedringspotensial. Liv fortalte at det var frustrerende at veileder ikke kunne peke på noen eksempler og hun trudde at hun hadde mestret språket bedre om veileder hadde gitt henne mer hjelp. Feedbacken hadde derfor liten betydning for Liv. I motsetning til liv så

opplevde Kari at veileder både ga henne bekreftelser og feedback som var av betydning for Kari ettersom det førte til forbedringer i teksten. Kari opplevde å få lydfiler med tilbakemeldinger på teksten som hun hadde sendt inn. Det belyser forskjellene på opplevelsen med feedback mellom disse to studentene. Påvirkningen av feedbacken kan både være negativ og positiv og avhenger blant annet av måten du formidler din feedback (Hattie & Timperley 2007). Feedback som ikke bidrar med å hjelpe studenten er dermed lite effektiv, som de tilbakemeldingene Liv opplevde å få angående språket i oppgaven sin.

I min undersøkelse kommer det frem at samtlige av informantene opplevde å få bekreftelser om noe er gjort riktig eller galt i masteroppgaven sin. Dermed har de i tråd med Hattie og Timperleys modell fått oppgaveorientert feedback, som har fungert som en korrigerende feedback. Rita var usikker på om hun kunne stole på den oppgaveorienterte feedbacken hun fikk ettersom veileder ikke hadde nok kompetanse på hennes felt og veileder ikke kunne se det i fra Ritas perspektiv. I forhold til denne type feedback som kan relateres til bekreftelser som er blitt mye omtalt i denne undersøkelsen, så hevder Hattie og Timperley at en slik type feedback kan være hemmende når det oppstår for mye av denne typen feedback(ibid:91).

I min undersøkelse så har oppgaveorientert feedback kommet i form av feedback og tilbakemeldinger som bekrefter om noe er gjort riktig eller galt. Den største frykten for masterstudentene i denne undersøkelsen var det å tvile på oppgaven sin. Men i forhold til det funnet og masterprosessen i seg selv, så er den tvilen som studentene opplevde fruktbar. I den forstand at det utfordrer studentene og det er når studentene opplever utfordringer at man utvikles. Men på en annen side sier det seg selv at bekreftelser er nødvendige studentene for å kunne føle mestring og deretter bli motiverte. Av den grunn blir derfor oppgaveorientert feedback viktig fordi det fører til progresjon. Fire av fem informanter opplevde prosessorientert feedback ettersom tilbakemeldingene i fra veilederen omhandlet masterprosessen. Det var kun en informant som ikke opplevde det slik, ettersom informanten ikke kunne få svar på for eksempel om den metoden hun brukte var relevant for den forskningen hun skulle gjøre.

Feedback på selvet er den siste typen av feedback som er blitt belyst av modellen til Hattie og Timperley (2007). Den typen feedback kan kun ses på som ros, den gir ingen informasjon om hvordan studenten kan bli bedre. Informantene belyste at det var gitt feedback på selvet ettersom flere av informantene mente at de ble oppmuntret av veileder i form av ros. I følge Hattie og Timperley så er denne typen feedback ikke så effektiv ettersom den ikke bidrar til forandring hos studenten. Feedback på selvet vil kun være effektiv for studentene når feedbacken avleveres med informasjon som kan bidra til en forandring(Hattie & Timperley 2007:97). For eksempel om en student som sliter med en del i masteroppgaven sin så vil det være lite hjelp av en kommentar som « bra innsats». Men en kommentar som « bra jobbet fordi du har virkelig forstått viktigheten av etikk i metode kapittelet ditt» slike kommentarer gir betydning, det gjør ikke kun ros (ibid) Flere informanter opplevde en oppmuntrende veileder.

5.3 Forutsetninger for vellykket veiledning

Veilederens tid og tilgjengelighet er viktig for informantene, ettersom manglende tilgjengelighet hindrer studenten en progresjon om de må vente lenge på tilbakemeldinger eller feedback på arbeidet sitt. Forklart på en annen måte så gir manglende bekreftelser mindre kunnskap som videre fører til mindre mestring og motivasjonen påvirkes av det. Muligheten for feedback og bekreftelser av veileder styres av veilederens tid og tilgjengelighet. Det var tre av fem informanter som opplevde at kontakten med veileder ikke var god nok. Det kom frem i form av at veileder ikke var nok tilgjengelig for å kunne tilfredsstillere deres behov for hjelp og at det gikk utover kvaliteten. Veilederen var vanskelig å møte og brukte lang tid på svare på mailer, det var noen av de opplevelsene disse tre informantene opplevde. De resterende to informantene opplevde god kontakt med veileder ettersom veileder ofte var tilgjengelig og ga rask feedback på teksten eller spørsmål som kom på mail. Forskning på doktorgradsstudenter belyser at studenter som fullfører doktorgradstudiet hadde god kontakt med veileder, i form av hyppige møter med veileder og de fikk raskt tilbakemeldinger på spørsmål de hadde til sin veileder (Overall m.fl 2011:792). Annen forskning gjort i høyere utdanning i Canada belyste at det mest effektive for å hjelpe

studenter til å fullføre masteroppgavene sine, var rask tilbakemelding og regelmessige møter (Drennan & Clarke 2009:485). Min forskning og annen forskning belyser derfor viktigheten av tid, som påvirker veilederens tilgjengelighet og videre styrer muligheten for studentens behov for bekreftelser og feedback.

Som vi fikk opplyst i dette studiet så er veilederen en viktig rolle for studenten. Det fikk vi belyst igjennom at fire av fem informanter mente at de ikke ville klart seg uten veiledning og i forhold til at bekreftelser og feedback blir sett på de viktigste faktorene for at masterveiledning kan bidra til økt motivasjon og mestring. Så viser det hvor viktig veilederen er for studentene. Det er veilederen som sitter med kunnskapen om hvordan en masteroppgave kan utføres og derfor er det også veileder som sitter med makten. Fordi veileder sitter med kunnskapen og har derfor en påvirkningskraft ovenfor studentene. Undersøkelsen min belyste at det var ulike behov i forhold til hvordan man ville bli påvirket. Noen av informantene ønsker å innordne seg en autoritet når de vil at veileder skal påvirke dem i forhold til skrivearbeidet. Mens andre informanter ønsker å ha kontroll over egen tekst. For eksempel for to av fem informanter var det viktig at veilederen hjalp til som en *overvåker*, det innebærer at veileder ikke blander seg for mye inn oppgavens innhold og at det legges til rette for at masteroppgaven er et prosjekt som tilhører studenten.

I forhold til dem så vil en indirekte form for hjelp være givende. Idealet for en indirekte form for hjelp er å se veisøker som et selvstendig, myndig og kompetent individ og at den gode samtale blir sett på som det fremste redskapet å bruke (Bjørndal 2016:26). Rogers påpekte at den som søker hjelp, er den fremste ekspert på sitt eget liv og bør derfor har hovedansvaret for hjelpe seg selv. Rogers var tilhenger av indirekte hjelp og mente at den kunne hjelpe veisøker med å forstå og vurderer sin egen situasjon (ibid). Dette er i tråd med menneskesynet som vi finner i eksistensialistisk humanisme, at mennesket har mulighet til å handle og bestemme over sin egen skjebne (Ivey 2012:376). motsetning til den indirekte formen så handler om den direkte formen for hjelp som mer råd, instruksjoner, korrigeringer, vurderinger og informasjon (ibid). Forskning i fra rådgivningssamtaler belyste at antall råd som ble gitt i samtalen, var negativt korrelert med antall råd som ble faktisk fulgt (Bjørndal 2016:28). Annen forskning påpekte at samtaler hvor det ble gitt direkte råd, ofte var preget av overflødige råd og at hjelperens behov for å formidle råd kan være like stort som mottakerens behov for å motta dem (Ibid:28). Dette belyser at man burde moderere vekten på direkte former for hjelp. I masterveiledning er en del av jobben til veilederen å gi råd om formulering,

avgrensning av tema og problemstilling og for øvrig bidra til ulike sider ved opplegger som for eksempel språkbruk osv. (punkt 5.4 i veiledningskontrakten). Ettersom at veilederens arbeidsoppgave inneholder det å påvirke studenten så er det av betydning å spørre seg hvor sterk grad skal veileder styre og lede veiledningsprosessen. En for svak styring kan føre til at læringen kommer inn på et feilspor og en for sterk grad av styring kan føre til at den virker hemmede. I forhold til undersøkelsens funn som indikerer på at det var ulike behov på hvordan man ville bli påvirket og så stiller det krav til veileder om å se hva som er studentenes behov og i følge Skagen (2013): « er god veiledning at veileder stadig søker etter den riktige balansegangen» (Skagen 2013:27).

Hjelperelasjonens betydning/Forholdet mellom veileder og student

I forhold til veilederens egenskaper så vektla informantene at en veileder er en god lytter, gir positiv feedback, bryr seg, har empati, viser forståelse, tar kontakt og viser interesse. Jeg opplever det slik at studentene er opptatt av å ha en veileder som viser noe mer enn bare faglighet, at det ønskes en støttende veileder som viser at den bryr seg om studenten.

Masterstudentene i min undersøkelse ga uttrykk for at masterprosessen tidvis var en tung periode som omhandlet mye tvil og frustrasjon. For eksempel en informant savnet at veileder viste forståelse for hvordan studentene har det i denne tunge mastertiden, studenten ga også uttrykk for at om det ikke var for sin egen vilje og stahet så hadde masteroppgaven kanskje ikke blitt levert, ettersom hun følte seg alene. Funn i forhold til studentenes ambisjoner kan også indikerer på at masterperioden er en tung periode. Ettersom de flest av de studentene som hadde høye ambisjoner i starten av studieforløpet, ga uttrykk for at ambisjonene endret seg etter hvert i perioden. Et sitat som belyser dette: « *Jeg hadde veldig høye ambisjoner og forventninger om at det skulle bli veldig bra, men vil jeg bare bli ferdig*» (Liv). Derfor kan det være nærliggende å tro at studentene hadde et behov for en veileder som var støttende. Vi kan derfor tolke det slik at det var en av årsakene til at studentene vektla de egenskapene som beskriver en støttende veileder: som har empati og bryr seg om studenten, viser forståelse, er flink til å lytte og viser interesse, gir positiv feedback og tar kontakt. Disse egenskapene kan relateres til Carl Rogers sin forståelse av hjelperelasjoner.

Rogers hevder at positiv aktelse og empati er nødvendige vilkår for at veilederrelasjonen skal kunne fremme et vekstfremmende klima(Rogers 1978:9). Ettersom flere av studenten

opplevde mastertiden som en tung periode er det ifølge Rogers viktig at veileder viser en forståelse ovenfor meningene, tankene og følelsene til studenten som veiledes (Rogers 1962:94). At møtene som er i mellom student og veileder er møter som inneholder en varm og god atmosfære, hvor veileder viser studenten at en bryr seg (Rogers 1967: 283). Det er dette som kjennetegner vilkåret positiv aktelse og kan relateres til behovet til masterstudentene for en støttende veileder som forstår. Som vi så ovenfor ønsker masterstudentene empati i fra veilederne. Empati ses på som den mest dokumenterte enkeltfaktoren som forklarer hvorfor en hjelper som i denne sammenhengen er veileder, klarer å etablere en konstruktiv relasjon og være til hjelp for studenten (Bjørndal 2016:53). For Rogers innebærer empati å kunne sette seg inne i følelsene og tankene som studentene har og at veileder deretter viser en forståelse for det. Bjørndal hevder at empati i en hjelperelasjon innebærer mer enn å bare forstå og gir uttrykk for at empati bør ses på som en treleddet prosess. Den første prosessen er når veileder prøver å forstå studenten. Den andre prosessen er når veileder forsøker å formidle empatisk forståelse og til slutt så handler om den tredje prosessen at studenten opplever å bli møtt med empati (ibid). Rogers (1980) trekker frem begrepet *empatisk lytting* som et effektivt og viktig redskap som en hjelperelasjon må inneha for å kunne forstå studenten. Bjørndal (2016) benytter seg av begrepet aktiv lytting som en viktig metode for å kunne forstå veisøkeren og bekrefter dermed hvor viktig det er å være en god lytter for å kunne forstå studentene. Men forhold til empatiens betydning så er det ifølge Bjørndal like viktig at veileder evner å formidle at en har forstått studenten som det er å lytte (Bjørndal 2016:55). Det stiller derfor krav til veilederens evne til å kommunisere. Forskning av gjort av Bohart mfl., (2002) indikerer at det empati har flere virkninger, blant annet så fremmer veilederens empati til mer vilje for samarbeid. Empati stimulerer veisøkeren til å bearbeide sin tanker og følelser, som videre gjør at studenten tenker bedre. Tilslutt så gir empati økt trygghetsfølelse (Ibid:56).

Det var tre av fem informanter som opplevde et godt første møte med veileder, derimot så var det to informanter som opplevde et dårlig første møte med veileder. Fellestrekket for dem som opplevde et godt første møte var at møtene opplevdes som uformelle og studentene kjente til veilederne sine i før, det var kjemi i forholdene. For dem som ikke opplevde det første møtet som et godt møte, kjente ikke veileder i fra før og møtene opplevdes som formell og skummelt. De samme studentene som opplevde et godt første møte med veileder ga også uttrykk for at de hadde et godt forhold til veilederen sin. De opplevde forholdet som avslappet, uformelt og trygt. De samme informantene som opplevde et dårlig første møte med veileder, ga uttrykk om at de ikke hadde et godt forhold til sine veiledere. De opplevde

forholdet som formelt og det var lite kjemi. Det var også et ønske fra en av de to informantene om at veileder burde vært mer uformell og vist mer initiativ for å bli kjent med vedkommende ettersom de ikke kjente hverandre. Disse funnene kan tyde på at veiledningsmøter som har en uformell atmosfære og føles avslappende for studenten, øker sannsynligheten for en god relasjon mellom student og veileder. Som Rogers påpekte så er det viktig at studenten opplever et positivt møte med veileder, et møte som er uten begrensninger og evalueringer (Rogers 1962:94). Jeg opplever det slik at møter som har en uformell atmosfære er møter uten begrensninger og evalueringer og av den grunn så styrker det mitt funn om at uformelle møter er de møtene som gir trygghet og skaper kjemi i relasjonen. Det kan derfor være nyttig at veileder bidrar til at veiledningen blir avslappet og uformell. At veileder viser en interesse for å bli kjent med studenten og skaper et godt første møte med masterstudenten.

Forholdet mellom veileder og student blir sett på som en viktig faktor for at studenten skal lykkes. Forskning gjort på dorktorgradsstudenter indikerer at veiledning er viktig for om studenten lykkes i arbeidet sitt. Funn i undersøkelsen viste at et godt veiledningsforhold mellom doktorgradstudent og veileder ga god progresjon og fornøyde studenter (Mainhard, Rijst, Tartwijk & Wubbels 2009:360).

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan masterstudenter opplever veiledningen de får under masterprosessen. Hovedfokus har hele tiden vært på hvordan masterveiledning kan bidra til å stryke mestring og motivasjon hos studenten. Samtidig har også det å finne ut hva som karakteriserer masterveiledning hatt fokus. Til slutt så har studiet mitt forsøkt å finne momenter som kan bidra til at møtet mellom veileder og student oppleves som vellykket. En kan si at studiet har fremmet flere momenter som viser hva god veiledning er, ifølge masterstudentene i denne undersøkelsen.

Studien viser at informantene har ulike opplevelser av masterveiledningen. Noen beskrev forholdet sitt til veileder som et godt forhold, mens andre beskrev det som et ikke-forhold. De

fleste av informantene opplevde en veiledning som på en eller en annen måte bidro til økt mestring og motivasjon. Det å tvile var den største frykten for samtlige informanter.

Hva som karakteriserer masterveiledningen

Funn fra undersøkelsen viser at makt fremkom i form av ulike typer og var et sentralt tema i masterveiledningen. Makt viser seg i form av posisjonsmakt, kunnskapsmakt, strukturmakt og avmakt. Det er viktig å reflektere over makten som gjennomsyrrer i all veiledning, men kanskje spesielt i masterveiledningen. Refleksjon omkring maktforhold kan gjøre masterveiledningen bedre og redusere risiko for krenkelser.

Hvordan bidrar masterveiledning til økt mestring og motivasjon

Forskning som tidligere er referert til dokumenterer at motivasjon og mestring er nøkkelfaktorer for progresjon til studenten. Sannsynligheten for å fullføre studiet øker når studenten opplever mestring og motivasjon i masterprosjektet sitt. Hovedfunn fra min undersøkelse indikerer at bekreftelser og tilbakemelding fra veileder ble ansett som den viktigste faktoren for at informantene opplevde økt mestring. Veilederens tid og tilgjengelighet ble også ansett som viktig for samtlige av informantene, ettersom tiden påvirker muligheten for tilbakemeldinger og bekreftelser. Tidsfrister fra veileder ble ansett som godt redskap for å motivere informantene i skriveprosessen.

Forutsetninger for at god og fruktbar veiledning.

Hovedfunn i fra min undersøkelse indikerer at en god veileder er en som bryr seg, har empati, er tilgjengelig, gir konstruktiv eller positiv feedback og er uformell. Et hovedfunn var at en uformell atmosfære i veiledningsmøtene opplevdes som positivt for informantene. Et annet hovedfunn kan belyses i dette sitatet fra en av informantene:

« Jeg tror at nøkkelen for en vellykket veiledning er at studenten føler at du har tid til å hjelpe» (Liv).

På bakgrunn av målsetningen og problemstillingen min så har denne undersøkelsen ført frem til flere viktige momenter som sannsynligvis kan være nyttig både veileder og institusjon å vite. Det kan videre føre til utvikling av veiledningspraksisen. Av den grunn føler jeg at min forskning har bidratt. Jeg vil også anbefale til videre forskning av min tematikk.

Videre forskning

Jeg ser viktigheten av videre forskning på dette temaet. Jeg har tro på at forskning på sikt kan skape en større forståelse og kunnskap rundt masterveiledning, og at dette igjen kan gi bedre forutsetninger for å skape gode og relasjoner mellom veileder og student. Da jeg i dette forskningsprosjektet kun har hentet empiri gjennom fem kvalitative forskningsintervju, hadde det vært interessant og se hvordan masterstudenter opplever masterveiledning med et bredere datamateriale. Det vil kanskje få frem viktige nyanser og momenter som kan kaste lys over hvordan man kan skape gode veileder-veisøker relasjoner innenfor masterveiledning.

Ettersom at fire av fem av mine informanter var kvinner, så føler jeg at det hadde vært givende om andre hadde forsket på samme tematikk med flere informanter, men også med mer balanse i forhold til kjønnene. Det ville gjort det mulig å forske på om det er noen forskjeller mellom kvinners syn og menns syn på hva som er sentrale aspekter i masterveiledningen. Det ville gjort det mulig å se på om det er forskjeller mellom kjønnene når det gjelder opplevelsen av møte med veileder. Er kvinner mer opptatt av emosjonell støtte i fra veileder enn menn eller er ikke dette avhengig av kjønn? Det hadde også vært interessant og forsket fra begge sider, både å intervjuve veiledere og masterstudenter, for kunne belyse masterveiledningen sett fra to ståsteder. En slik studie ville gitt oss en større forståelse for hvordan masterveiledningen oppleves.

7 Litteraturliste

Baltzersen, R. (2014). *Praksisveilederen i skolen* (versjon 1.1) januar

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bjørndal, Cato (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk

Bø, I & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk I pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, D. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2 utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

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.

Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In: Martin, L.H., Gutman H. & Hutton, P.H. (red.) 1988: *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. USA: The University of Massachusetts Press, pp.16-49.

Paulgaard, G. (2001) *feltarbeid i egen kultur* i 2005 Fossåskaret, E. Fuglestad, O og Aase, T (redaktør) i *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Oslo. Universitetsforlaget.

Handal, G. (2007). *Veilederen- Guru eller kritisk venn?*. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.141-152). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of educational research*, vol 77, 1 utg. 81-112. Doi: 10.3102/003465430298487

Ivey, A.E., D' Andrea, M., Ivey, M.B., & Simek-Morgan, L. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* 7th, ed. Sage. London

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Karlsen, Grethe (2015, 28.april). *Etiske retningslinjer for veiledning ved UiT*. Hentet 15.september 2016, fra, https://uit.no/ansatte/organisasjon/artikkel?p_menu=42427&p_document_id=66044&p_dimension_id=88200

Kleven, A. T. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo:Unipub

Kunnskapsdepartementet (2016): *Tilstandsrapporten i høyere utdanning fra 2016*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tilstandsrapport-for-hoyere-utdanning-2016/id2498657/> (Hentet 23.10.2016)

Kvale, S. Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3 utgave. Oslo. Gyldendal akademisk

Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing

Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. et al. High Educ (2009) 58: 359.
doi:10.1007/s10734-009-9199-8

Manger, T. Redigert av Hansen, O og Nordahl, T (2012): *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Manger, T & Wormnes, B (2015): *Motivasjon og Mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Näslund, J. (2007). *sosialpsykologiske aspekter på makt i veiledning*. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.141-152). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Ringdal, Kristen (2001): *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pajares, F. (1996): *Self-efficacy Beliefs in Academic Settings*. Review of Educational Research 66 (4), 543-578.

Pajares, F. (1997): Current directions in self-efficacy research i M. Maehr & P. R. Pintrich (red.). *Advances in motivation and achievement* 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139–158.

Postholm, M. B. (2010): Kvalitativ metode. *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Rogers, C. R. (1978). *On personal power*. Constable. London.

Rogers, C. R. (1962)(1967). *The Interpersonal Relationship: the core of Guidance*. Harvard Educational Review. Vol. 32, No. 4. I: Rogers, C. R. & Stevens, B. (1967). Person to person: The problem of being human: a new trend in psychology. s. 89 – 103. Real People Press. Utah.

Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin Company. New York

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervju: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, 55, 68-78.

Skaalvik, E & Skaalvik, S (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget. 5 opplag

Skaalvik, E & Skaalvik, S (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E & Skaalvik, S (2015): *Motivasjon for læring: Teori +praksis* . Oslo: Universitetsforlaget.

Skagen, K (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.

Skau, M, G. (2013) *Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. 4 utg. Oslo. Universitetsforlaget.

Smith, K. (2007): *Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring*. Norsk pedagogisk tidsskrift, (02), 100-105

Svendsen, Lars (2015, 31.juli). Edmund Husserl. I Store medisinske leksikon. Hentet 12. august 2016, fra, https://snl.no/Edmund_Husserl

Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 4. Utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Thomsen, J. P. F. (2005). *Magt. En introduktion*. Hans Reitzel Forlag.København.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. 2 utgave. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Tveiten, S. (2013). *Veiledning- mer enn ord*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

UiT -

https://uit.no/om/enhet/artikkel?p_document_id=66044&p_dimension_id=88200&men=42427 Hentet 23.5.18.

Ustad, Katinka (2016, 14.september). Utdanning i Norge. Tilgjengelig fra, <https://www.studenttorget.no/index.php?show=22&artikkelid=14859> (Hentet 23.10.2016)

VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

Egne forventninger som masterstudent

1. Før du startet; Hva var dine forventninger til mastertiden?
2. Før du startet; Hva var dine forventninger til veilederen?
3. Hvilke ambisjoner har eller hadde du med oppgaven?

Forventninger til deg som masterstudent

4. Hvordan opplever du forventningene fra veileder?
5. Hvordan opplever du forventningene fra dine foreldre
6. Opplever du usikkerhet omkring de forventningene som stilles til deg?

Møtet med mastertiden

7. Hvordan kan du beskrive denne tiden for deg?
8. Opplever du mestring under masterprosjektet ditt?
 - * Er det områder du føler at du mestrer bedre enn andre?
 - * Er det områder du føler at du sliter med?
9. Hvordan vil du beskrive din motivasjon for masterprosjektet ditt?
 - * Hva har motivert deg mastertiden?

-Veiledning

- * Har du vært umotivert?
10. Hvordan er eller var ditt behov for støtte og hjelp i den perioden?
 11. Føler du at har eller hadde noen som kunne støtte deg foruten om veileder?

Møtet med veileder

12. Hvordan vil du beskrive ditt forhold til veileder?

* Førsteintrykk

13. Hvor ofte hadde du kontakt med veileder?
14. Har du opplevd utfordringer i dette møtet?
15. Hva er de sterkeste egenskapene til din veileder?
16. Hva er de mindre sterke egenskapene?
17. Hva er god veiledning for deg?
18. Hva kreves av deg for at det skal bli god veiledning?

Effekten av veiledning under mastertiden

19. Hvilken effekt vil du si at masterveiledningen har for deg?
20. Bidrar masterveiledningen til økt mestring for deg?
21. Bidrar masterveiledningen til økt motivasjon for deg?
22. Opplever du at du har utviklet deg i løpet av denne tiden?

VEDLEGG 2 – INFORMASJONSKRIV

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Masterstudentens opplevelse av veiledning

Av

Sindre Blomsø, masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske Universitet.

Bakgrunn og formål

Jeg holder på med en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Jeg skal gjøre en studie av masterstudenter ved universitetet i Tromsø. Jeg ønsker å finne ut hvordan de mesterveiledning. Jeg er selv student ved universitetet og benytter meg av eget miljø når jeg rekrutterer informanter til dette studiet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg skal foreta intervjuer av et utvalg masterstudenter. Jeg skal intervjuer hver informant én gang og beregner at intervjuet vil ta cirka 30 minutter. Det kan hende at det blir nødvendig med noen oppfølgingsspørsmål per e-post. Spørsmålene vil omhandle dine opplevelser av veiledningen. Intervjuet blir tatt opp på bånd og blir slettet når oppgaven er ferdig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til personopplysninger. Opptaket fra intervjuet lagres på et sikkert sted med passordbeskyttelse.

Deltakerne blir anonymisert i oppgaven og det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne dem.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2016. Personopplysninger og opptak blir da slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sindre blomsø, e-post: sb1010@uit.no eller professor Mary Brekke (veileder), e-post: mary.brekke@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3 – TILBAKEMELDING I FRA NSD OG PROSJEKTVURDERING



Mary Brekke
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 21.04.2016

Vår ref: 47926 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47926	Veiledning på masternivå
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Mary Brekke
Student	Sindre Blomsø

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Rekrutteringen skjer via eget nettverk. Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres:

- Vi gjør oppmerksom på at du har skrevet at prosjektet avsluttes 01.07.2015. Oppdater dette til 2016.

Intervjuguiden legger opp til at informantene vil uttale seg om sin veileder. Vi forstår det slik at fokus vil være på informantene og dennes opplevelser. Vi forutsetter at det kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Dersom veilederen er identifiserbar i datamaterialet, gjør vi oppmerksom på at forsker i utgangspunktet har informasjonsplikt ovenfor tredjeperson. Personvernombudet legger til grunn at tredjeperson, så langt det lar seg gjøre, får informasjon om prosjektet. Informasjon kan eksempelvis gis via informant muntlig eller skriftlig. Såfremt tredjepersonsopplysningene er lite omfattende, ikke sensitive og anonymisert i publikasjonen, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, dersom det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak