



”Bare det å lære seg å lytte”

Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes møte med sykepleierstudenten som skal veiledes? En kvalitativ studie.

Anne-Kristine Berthelsen

Masteroppgave i Helsefag

Institutt for helse- og omsorgsfag
Det helsevitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø

August 2012

Forord

Denne reisen startet for noen år siden da mine øyne ble åpnet for verdien av veiledningskunnskap i mitt arbeid som jordmor. Jeg føler meg privilegert som har fått lov å fordype meg ytterligere i denne mellommenneskelige kunsten, og ikke minst få ta del i mine informanternes fortellinger. Det har vært en spennende reise, både i og utenfor meg selv. Som en reise har den hatt ulike faser med spenning, frustrasjon, oppdagelse, usikkerhet, og den har gitt nye venner.

Jeg vil gjerne takke mine tre informantene som engasjert og åpent delte sine erfaringer med meg. Deres stemmer har tatt bolig i mitt hode i drøyt et halvt år, og hele tiden framstår det nye nyanser i deres fortellinger. Videre vil jeg takke mine veiledere. Førsteamanuensis Nils Henriksen ved avdeling for Helse- og omsorgsfag, Universitetet i Tromsø, som veiledet meg i starten av prosessen hvor blant annet intervjuguiden fikk en ny form. Deretter amanuensis Mari Wolf Skaalvik ved avdeling for Helse- og omsorgsfag, Universitetet i Tromsø, for inspirerende veiledning, oppmuntrende e-poster og rammer i arbeidet. Mot slutten har Nils og Mari veiledet meg i mål sammen.

Det er mange å takke, da en slik reise krever en noe navlebeskuende tilværelse i perioder. Reisen har hatt gode medpassasjerer. En spesiell takk til Karin og Monica, det har vært mange fine opplevelser sammen med dere! Takk til Hilde som har og hjulpet med språkvask av mitt svenske morsmål til norsk og satt viktige spørsmålsteget til teksten. Det som måtte stå igjen av svenske vendinger i språket er til syvende og sist mitt ansvar. Reisen har kunnet gjennomføres med hjelp og støtte fra min arbeidsgiver, takk. Jeg vil også takke mine kollegaer på arbeidsrommet, gleder meg å jobbe med dere igjen! Takk til de utrolig velvillige damene på høgskolens bibliotek som har hjulpet meg med lån av bøker og artikler. Takk til Helge som har støttet meg i berg- og dalbanetilværelsen, uten deg hadde dette ikke vært gjennomførbart. Takk også til Anna og Eva som gleder seg til livet etter ”masteren”.

Anne- Kristine Berthelsen

Narvik, 30. juli.2012

Sammen drag

Formålet med denne studien har vært å få en dypere forståelse av hva sykepleier fikk innsikt i gjennom å ta videreutdanning i veiledning, og hvordan hun mente det endret hennes framgangsmåte i veiledning av sykepleierstudenten. Det daglige ansvaret for veiledning av sykepleierstudenter i praksis har kontaktsykepleieren. Denne pålagte oppgaven er en utfordring for kontaktsykepleieren på flere plan, metodisk, etisk og relasjonelt.

Gjennom semistrukturerte kvalitative forskningsintervju har tre sykepleiere fortalt om sine erfaringer med å ta videreutdanning i veiledning, og hvordan det har innvirket på videre veiledning av sykepleierstudent. Ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming er funn drøftet i lys av teori om læringssyn, kunnskapsformer og veiledningsteori samt tidligere forskning som er relevant for temaet.

Etter en systematisk kvalitativ innholdsanalyse framstod tre temaer som sentrale: *”Utdanning som kunnskapskilde”*, *”Å være veileder”* og *”Utvikling av personlig kompetanse”*. Tolkning av funnene viser informantenes endrede syn på veiledning og læring ved at de i større grad tar utgangspunkt i studentens ståsted og ser studenten som ansvarlig for sin læring. Studenten skal være aktiv i sin læringsprosess, og veileder støtter prosessen med å ha en struktur, anerkjennende holdning og lage et lærende klima rundt studenten som bygger på gjensidig tillit. Informantene har i utdanningen fått økt bevissthet på eget og veisøkers kroppsspråk, spørsmålsstilling, indre og ytre struktur, aktiv tilstedeværelse og aktiv lytting. Økte kunnskaper i kommunikasjon og veiledning har gitt trygghet og mestring i veilederrollen. Innsikt om at fokuset i veiledningen skal være på veisøker har gitt avlastning og trygghet i veiledningsarbeidet for veilederen.

Resultatene i denne studien er ikke generaliserbare, da utvalget er lite og strategisk valgt. Men funnene kan belyse viktige aspekter av videreutdanning i veiledning for sykepleiere i sin veilederrolle.

Nøkkelord: Veileder, sykepleier, veilederskap, sykepleie, veiledning og sykepleierstudent.

Summary

The purpose of this study has been to gain a deeper understanding of the insight the nurse obtained during her education in precepting, and how she meant this changed her method of precepting the nurse student. The nurse is responsible for daily precepting of the nurse student in clinic. This task is a challenge for the nurse on several levels, methodical, ethical and relationally.

Through individual interviews, three nurses have told about their experience with the preceptor education, and how it influenced their precepting of the nurse student. By means of a hermeneutic approach, the findings are discussed on the basis of theories on learning, knowledge forms and precepting, and in the light of previous research relevant on the subject.

After a systematic content analyze three themes emerged: “*Education as a source of knowledge*”, “*Being a preceptor*” and “*Developing a personal knowledge*”. Interpretation of the findings shows that the informants changed their sight of learning and precepting by taking the students starting point and regarding the student as responsible for her own learning. The student is supposed to be active in her own learning process, and the preceptor supports the learning process by building structure, showing appreciative attitude and creating a learning atmosphere based on mutual confidence. The informants has during the education obtained better awareness on both their own and the preceptee’s body language, the way of questioning, internal and external structure, active presence and active listening. Increased knowledge of communication and precepting has given improved safety and mastering in the preceptor role. The insight that the focus in the precepting shall be on the preceptee, has given relief and safety in the preceptor work.

The results in this study cannot be generalized, because the selection is small and strategically selected. However, the insight based on the findings can enlighten important aspects of education in precepting for nurses.

Keywords: Preceptor, nurse, education, preceptorship, nursing, supervision and nurse student

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema	1
1.2	Min bakgrunn	3
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Avgrensning, begrepsavklaring og oppgavens oppbygging.....	4
2	Relevante utdanningsplaner	6
2.1	Fagplan videreutdanning i veiledning, 30 studiepoeng	6
2.1.1	Modul 1: ”Innføring og grunnleggende trening i veiledning”	6
2.1.2	Modul 2: ”Ulike teoretiske og metodiske tilnærminger i veiledning”	7
2.2	Rammeplan for sykepleierutdanningen	8
2.3	Revidering av sykepleierutdanninger ved NOKUT	10
2.4	Fra Fagplan i bachelor i sykepleie 2011	10
3	Tidligere forskning.....	12
4	Teori.....	16
4.1	Veiledning	16
4.1.1	Veiledning og personlig vekst.....	17
4.2	Læring gjennom veiledning.....	18
4.2.1	Om læring.....	18
4.2.2	Tre ulike læringssyn	19
4.2.2.1	Behavioristisk læringssyn.....	19
4.2.2.2	Kognitivt læringssyn.....	20
4.2.2.3	Sosiokulturelt læringssyn	21
4.2.3	Eksempel på ”stillasbygging” i praksis	22
4.2.4	Mesterlære	23
4.2.5	Handlings- og refleksjonsmodellen.....	24
4.2.6	Refleksjon som læring.....	25
4.3	Kunnskapsformer i veiledning.....	26
4.3.1	Kunnskapsbegrepets opprinnelse	26
4.3.2	Praktisk kunnskap	27
4.3.3	Taus kunnskap.....	29
5	Vitenskapelig teoretisk perspektiv, forskningsdesign og metode.....	31

5.1	Datainnsamling	32
5.1.1	Utvalg	32
5.1.2	Rekruttering av informanter	32
5.1.3	Intervju	33
5.1.4	Utvikling av intervjuguide	33
5.1.5	Pilot	34
5.1.6	Gjennomføring av intervju	34
5.1.7	Min forskerrolle.....	34
5.1.8	Etiske overveielser	35
5.1.9	Metodiske overveielser	35
5.2	Analyse og tolkning	37
6	Funn	40
6.1	Utdanning som kunnskapskilde.....	41
6.1.1	Veiledning forutsetter kunnskap.	41
6.1.2	Kunnskap om veiledningsmetoder.	42
6.1.3	Spørsmålet som verktøy	44
6.1.4	Struktur i veiledning	45
6.1.5	Rammer i veiledning	47
6.2	Å være veileder.....	48
6.2.1	Motivasjonens betydning for veilederen	49
6.2.2	Trygghet i sykepleierrollen	49
6.2.3	Trygghet i veilederrollen	50
6.2.4	Øvelse gir trygghet	52
6.2.5	Kroppsspråkets betydning	53
6.2.6	Tillit.....	53
6.3	Utvikling av personlig kompetanse	55
6.3.1	Aktiv tilstedeværelse	55
6.3.2	Selvinnsikt.....	56
7	Diskusjon	59
7.1	Når kunnskap skaper endring	59
7.2	I dialog med den andre	61
7.3	Er de blitt bedre stillasbyggere?	64
7.4	Fokus på videre læringsmiljø	66

8	Oppsummerende avslutning.....	69
9	Studiens begrensninger	70
10	Implikasjoner for videre forskning.....	71

Litteraturliste

Vedlegg 1

Vedlegg 2

Vedlegg 3

Vedlegg 4

1 Innledning

Berit:

”Gjennom å lære metoder som aktiv lytting, og her og nå, det å senke skuldrene, fokusere på at jeg ikke trenger å ha fokus på meg selv. Jeg trenger ikke å tenke på, ”Gud, hva tenker den personen om meg nå”? Hva krever den personen av meg nå? Fokuset skal ikke være på meg nå. Det skal være mot veisøker, og det skal være imellom oss. Jeg skal være redskapet som skal gjennomføre dette sammen med studenten. Så at jeg lærer meg å bruke meg selv som redskap, og da kan jeg senke forventningene til meg selv. Jeg ønsker å overføre en ro til veisøker. Og med den trygghet jeg har bygget meg opp nå, så føler jeg at jeg får fortere innpass hos studentene nå enn jeg fikk før.” (Intervju høsten 2011).

Jeg lar dette sitatet innlede denne masteroppgaven som ett eksempel på erfaringer som sykepleiere fortalte om etter å ha gjennomført videreutdanning i veiledning. Sitatet belyser informantens tanker om veiledningsrelasjonen etter at hun hadde gjennomført videreutdanning i veiledning.

I løpet av de 15 årene jeg har arbeidet som sykepleier, jordmor, studentansvarlig og høgskolelærer på sykepleierutdanning og veilederutdanning, har jeg veiledet studenter. Det er de samlede erfaringene fra dette arbeidet som ligger til grunn for min interesse for temaet i denne studien. For å få innsikt i sykepleiernes erfaring etter videreutdanning i veiledning, har jeg snakket med dem om hvordan deres erfaring fra utdanningen har påvirket møtet med studenten som skal veiledes. Denne studien kan bidra til å gi en forståelse av hvilken betydning videreutdanning i veiledning har hatt for sykepleier i arbeidet med å veilede sykepleierstudenter i praksis.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I *Dagens medisin* (Dommerud, 2008) sa daværende helseminister Hanssen at han ønsket å satse på helsepedagoger, som han mente vil få en viktig funksjon i helsetjenesten. I nummer 1/2011 av *Sykepleien Forskning*, skrev redaktøren at *Sykepleiere trenger kompetanse om læring og mestring* (Lerdal, 2011). Lerdal (2011) mener at det er tid for å sette spørsmålsteget ved om kompetansen sykepleiere tilegner seg i utdanningen møter det behovet for pasientundervisning som Samhandlingsreformen (Helse og omsorgsdepartementet, 2009) forutsetter. Pasientombudenes årsmelding 2008 (Pasientombudene, 2008) dokumenterer at de har mange klager fra pasienter knyttet til for liten grad av informasjon, medvirkning og samtykke. Pasienten trenger informasjon for å kunne medvirke og samtykke. Her mener jeg at god

veiledning av sykepleierstudenter i klinisk praksis kan bidra til å sette fokus på det pedagogiske i sykepleien, og dermed det pedagogiske ansvaret for pasienten.

Under innledningen av utdanningskonferansen *Morgendagens helsearbeidere i Nord* i Tromsø 6. -7. april 2011 ved Universitet i Tromsø, Helsefakultetet, poengterte direktør Ingebrigtsen (2011) ved Universitetssykehuset i Nord-Norge og fagdirektør Norum i Helse Nord at framtidig helsepersonell må skoleres i hvordan man møter og behandler pasienter. De viste begge til et inntrykk av at helsepersonell er faglig dyktige, men at de trenger å styrke sosial kompetanse i sitt møte med pasienten. Ansvaret for slik kompetanseutvikling ligger hos utdanningsinstitusjonene og praksisarenaene. Norum sa videre at:

”Orden og oppførsel er viktigere enn noen gang. Sykehus i Norge betaler store erstatninger på grunn av manglende kvalitet i møtene mellom helsearbeidere og pasienter. Pasienter blir stadig mer opptatt av kvalitet, respekt og trygghet i sin behandling. De stiller høye krav til faglighet, kvalitet både i forhold til behandling og kontakt med helsepersonell” (Norum, 2011).

Deres budskap var at sosial kompetanse må få større plass i undervisningen av sykepleierstudentene. Disse synspunktene peker mot at sykepleiere trenger å bli rustet til å møte pasienters behov for kunnskap. Ut fra mitt perspektiv og mine erfaringer er videreutdanning i veiledning en mulig måte å bidra til utvikling av sosial kompetanse. Her gis studentene teoretiske kunnskaper og praktiske veiledningsøvelser med fokus på mellommenneskelige relasjoner. Dette kan danne grunnlag for at kompetanse i veiledning og undervisning av pasienter og studenter styrkes, og at framtidige sykepleiere erfarer veiledning på en måte som fremmer deres framtidige funksjon over for pasienter. I *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*, Stortingsmelding nr. 13 (Kunnskapdepartementet, 2012), etterlyses det at studentene blir bedre forberedt på arbeidsmåter og kompetansekrav i møte med brukeren. Regjeringen vil arbeide mot økt kvalitet og relevans i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning, og den vil også vurdere krav til veiledningskompetanse hos veiledere i praksis (Kunnskapdepartementet, 2012). Videre vil regjeringen, i samarbeid med arbeidsgiverne, vurdere behovet for ulike former for veiledningsordninger for nyutdannede kandidater i helse – og velferdstjenestene (Kunnskapdepartementet, 2012). Jeg forstår dette slik at man gjennom å stille krav til veilederkompetanse vil øke kvaliteten på veiledningen i praksis, og dermed øke kvaliteten i utdanningen av sykepleiere.

Benner, som er seniorforsker, anerkjent sykepleielærer og forfatter, peker på hvordan sykepleierutdanningen kan reformeres for å møte dagens behov i sin bok *Å utdanne*

sykepleiere. *Behov for radikale forandringer* (Benner, Sutphen, Leonard, & Day, 2010).

Under kategorien ”undervisning” står det: ”*Gi lærere opplæring i veiledningspedagogikk, til undervisning i klinikk og for klinisk resonnering i klasserom*” (Benner et al., 2010:260).

Sitatet peker på læreren, men jeg oppfatter at kjernen i sitatet dreier seg om betydningen av kunnskap om veiledningspedagogikk for undervisning og veiledning i praksis, noe som i Norge i det daglige ivaretas av sykepleiere ansatt i praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2008).

1.2 Min bakgrunn

Jeg er jordmor med videreutdanning i veiledningspedagogikk. Veiledningsutdanningen utgjør 30 studiepoeng. Kunnskapene fra veilederutdanningen har vært relevant for mitt arbeid som kommunejordmor i svangerskapsomsorgen, på føde/barsel-avdelingen og i veiledning av sykepleier - og jordmorstudenter i praksis. Kristiansen (2008) skriver: ”*Veiledning som samtale er basert på noe fundamentalt etisk, nemlig troen på at menneskers liv kan utvikles og vi har et ansvar for at dette skjer*” (Kristiansen, 2008:38).

Jeg har vært studentansvarlig på en sengepost og arbeidet med veiledning av sykepleierstudenter. Hver gruppe av studenter som var ferdige med sin praksis på avdelingen, skrev en evaluering av praksisperioden som helhet. Det som gikk igjen i disse evalueringene var at studentene syntes det var fint med positiv tilbakemelding, men de etterlyste mer konstruktiv og konkret tilbakemelding fra sykepleierne. Da jeg snakket med sykepleierne i avdelingen, var de helt tydelige på hva de mente studenten burde arbeide med, men studentene opplevde ikke at de hadde fått denne informasjonen. Jeg stilte meg derfor spørsmål om hvorfor sykepleier ikke formidlet dette til studentene – eller om hvorfor denne formidlingen ikke ble oppfattet av studentene?

Jeg har også arbeidet som høgskolelærer ved en sykepleierutdanning i Norge, noe som inkluderte veiledning av studenter i praksis og i tilknytning til ulike skriftlige oppgaver og eksamensarbeid. Jeg har videre arbeidet på en veiledningsutdanning ved en høgskole. Disse arbeidsforholdene bidro til at jeg fikk innsikt i, forståelse av og økt interesse for veiledning som fenomen og som praksis.

På bakgrunn av dette mener jeg at måten sykepleier møter sykepleierstudenten på i veiledning er viktig for å få en konstruktiv veiledningssituasjon. Jeg har tro på at en videreutdanning i veiledning vil dyktiggjøre sykepleieren i dette møtet.

Hvordan sykepleieren mener at hun¹ er blitt bedre rustet i dette møtet gjennom å ta videreutdanning i veiledning, har jeg i løpet av min studie fått et innblikk i gjennom mine informanternes beretninger.

1.3 Problemstilling

Som helsepersonell ansatt i helseforetak eller kommune er man pliktig til å være en aktør i arenan for praksislæring i helseutdanningene (Helse og omsorgsdepartementet, 1999, 2011). Sykepleieren forventes å utøve veilederoppgaven uten redusert pleiearbeid. Det er heller ikke satt av tid for veiledning (Carlson, 2010:15). Jeg har erfart at denne oppgaven for mange er givende, men for noen er den tung å fylle. Sykepleiere med veiledningsansvar befinner seg ofte i en situasjon med handlingspress knyttet til pasienters behov for pleie og omsorg og studentens behov for veiledning (Carlson, 2010). I samtale med sykepleiere på avdeling, med og uten videreutdanning i veiledning, opplever jeg at mange har kloke tanker om hvordan studenten skal veiledes. Masterstudiet har tilført meg kunnskaper og tanker om kunnskapens former, og hvilken betydning forståelse av ulike kunnskapsformer har i veiledning. Det har vekket min interesse for hvordan sykepleiere med videreutdanning i veiledning erfarte at utdanningen bidro i arbeidet som veileder. For å få vite det måtte jeg snakke med sykepleiere som hadde gjennomført slik videreutdanning. Gjennom å reise min problemstilling vil jeg forsøke å belyse hvordan videreutdanning i veiledning erfarer i møtet med sykepleierstudenten i praksis:

Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes møte med sykepleierstudenten som skal veiledes?

Hensikten med oppgaven er å belyse erfaringen hos de som har gjennomgått videreutdanningen i veiledning.

1.4 Avgrensning, begrepsavklaring og oppgavens oppbygging.

Avgrensning

- Denne studien er ikke en evaluering av videreutdanning i veiledning. Min interesse er å få del i informantenes subjektive opplevelse av studiens forskningsspørsmål.

¹ Sykepleieren og sykepleierstudent vil videre i oppgaven benevnes som hun.

- Det faller utenfor rammen av denne oppgaven hvorvidt informantene dyktiggjør seg i veiledning overfor pasient og pårørende. Sannsynligvis vil utdanningen kunne gi avkastning, men det er min antakelse.

Begrepsavklaring

- Veiledning vil i denne oppgaven være faglig veiledning som har en pedagogisk hensikt for veisøker.
- Veisøker er den som søker veiledning. Ulike forfattere bruker ulike betegnelser for den som søker veiledning. Jeg har valgt veisøker fordi det faller seg naturlig at veisøker aktivt søker vei hos veileder.
- I den delen av sykepleierutdanningen som er lagt til praksis, får studenten førstehånds erfaring med pasientomsorg. Dette gir mulighet for studenten til å få egne erfaringer i yrkesvirksomheten. Denne delen av studiet har flere navn: kliniske studier, praksisopplæring og praksisstudier og i dagligtale bare ”praksis”. Rammeplan for bachelorgrad i sykepleierutdanning bruker ”praksisstudier”, derfor bruker jeg dette begrepet videre i oppgaven (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Oppgavens oppbygging

I neste kapittel viser jeg til Fagplan for videreutdanning i veiledning (2011), Rammeplan for bachelorgrad i sykepleie (Kunnskapsdepartementet, 2008), revidering av sykepleierutdanninger ved NOKUT(Haugdal, 2009) og Fagplan for bachelorutdanning i sykepleie (2011) ved en høgskole i Norge. Dette for å synliggjøre hvilket læringsutbytte sykepleier forventes å ha fått etter endt videreutdanning i veiledning. Jeg ser også på læringsutbyttebeskrivelsene for sykepleierstudenter som tar bachelorutdanning. Disse beskrivelsene utgjør på mange måter det rommet mine informanter virker i som veiledere.

I kapittel 3 vil jeg vise til tidligere forskning som jeg har funnet relevant for mitt tema. I kapittel 4 redegjør jeg for mitt teoretiske bakteppe for oppgaven. I kapittel 5 skriver jeg kort om den vitenskapsteoretiske forankringen for kvalitativ metode, hvordan jeg metodisk har gått fram i arbeidet med studien, samt metodiske overveielser. I kapittel 6 presenterer jeg mine funn i studien. I kapittel 7 diskuterer jeg mine funn i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel 8 har jeg skrevet en oppsummerende avslutning. I kapittel 9 sier jeg litt om studiens begrensninger og i siste kapittel (10) litt om tanker for videre forskning innen feltet.

2 Relevante utdanningsplaner

Mine informanter har felles bakgrunn ved at de er sykepleiere og har videreutdanning i veiledning fra den samme utdanningsinstitusjon. Det er derfor av betydning for mitt prosjekt å gi en presentasjon av fagplanen (Høgskolen, 2011b) for den videreutdanningen i veiledning informantene har tatt. Den utgjør et bakteppe for mine informanter og problemstillingen: *Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes møte med sykepleierstudenten som skal veiledes?* I det videre vil jeg gi en kort beskrivelse av videreutdanningen med vekt på beskrivelse av læringsutbytte.

2.1 Fagplan videreutdanning i veiledning, 30 studiepoeng.

Informantene i min studie har gjennomført videreutdanning i veiledning ved samme studiested, og de har dermed en felles utdanningsbakgrunn ut fra fagplan og tilhørende undervisning. Fagplanen er utarbeidet lokalt ved det aktuelle studiestedet, og den vil her bli referert til som Fagplan 2011b. Dette for å ivareta anonymisering av mine informanter. Det finnes ikke en nasjonal rammeplan for videreutdanning i veiledning. Krav til forkunnskaper hos studenten er fullført treårig pedagogisk, helse-/ sosialfaglig eller annen relevant profesjonsutdanning og minst ett års praksis etter fullført profesjonsutdanning (Høgskolen, 2011b).

Videreutdanningen i veiledning utgjør 30 studiepoeng, og er delt opp i to moduler på 15 studiepoeng. Studenten må ha tatt modul 1 for å få starte på modul 2, eller ha tilsvarende dokumentert kompetanse. Det er oppmøteplikt. Legitimert fravær på inntil 20 % totalt kan aksepteres. Modulene er samlingsbasert med ulike arbeidskrav mellom og etter samlingene.

2.1.1 Modul 1: "Innføring og grunnleggende trening i veiledning"

Sentrale komponenter i studiet er undervisning og litteraturstudier, ferdighetstrening i veiledning og avklaring av veilederrollen i ulike former for veiledning.

Undervisnings - og læringsformer

Studiesamlingene inneholder teoriundervisning, kommunikasjons- og veiledningsøvelser, fordypning i litteratur, individuelle refleksjonsoppgaver og ulike former for gruppearbeid. Tanken bak organiseringen av kommunikasjons- og veiledningsøvelsene er å gi studentene ideer om hvordan deres egen veiledning under og etter utdanningen kan ta form. Her er det

stor variasjon i hvordan øvelsene gjøres, og med ulike innfallsvinkler. Aktivitetene i undervisningslokalet er nøye planlagt (Høgskolen, 2011b).

Vurderingsformer

Vurderingsformen er mappevurdering. Arbeidskravene som inngår i mappevurderinger er: Veiledningsgrunnlag (3), refleksjonsnotat om veiledning, hverdagslogger, deltakelse i minst 80 % av gitte veiledningsøvelser, deltakelse i litteraturseminar og gjennomføring av undervisning om veiledning. Mappen vurderes til bestått/ikke bestått. Modul 1 er et tilbud fra høgskolen til arbeidsplasser som tar mot sykepleierstudenter i praksis, men andre interesserte er velkomne som studenter. Gjennom arbeid med hverdagslogger og veiledningsgrunnlag skal studenten reflektere over egen veiledning og funksjon. Veiledningsgrunnlagene er til bruk i veiledningsøvelser, og hverdagsloggene deles i fellesskap. Her er tanken at studenten skal bevisstgjøres som veileder, og at veiledningssituasjonen ”ufarliggjøres” i trygge rammer. Et viktig element er å lære seg å gi medstudenter konstruktiv tilbakemelding og ta mot tilbakemelding selv.

Pensum består av norsk faglitteratur som omfatter teori, metode, etikk og kommunikasjonskunnskap.

2.1.2 Modul 2: ”Ulike teoretiske og metodiske tilnærminger i veiledning”

I modul 2 vil deltakerne fortsette arbeidet fra modul 1 med å avklare veilederrollen, utvikle sin forståelse for veiledningens mangfold og egenart og videreutvikle sin praktiske, teoretiske og personlige kompetanse som veileder. Dette skjer gjennom undervisning og litteraturstudier rettet mot ulike teoretiske og metodiske tilnærminger til veiledning, ferdighetstrening i veiledning, skriftlig fordypningsarbeid i gruppe og veiledning på veiledning. Deltakerne får en innføring i ulike teoretiske og metodiske tilnærminger til veiledning. De deltar også i veiledningstrening med utgangspunkt i egne veiledningsgrunnlag knyttet til arbeidshverdagen. Videre blir de utfordret til personlig utviklingsarbeid som veiledere, skriver individuelle observasjonslogger og formidler disse til hverandre. Deltakerne skal gjennomføre et veiledningsoppdrag utenfor skolen og observere hverandre i dette. Etterpå skal de skrive et felles fordypningsarbeid i gruppe, som knytter refleksjon over erfaringene fra dette oppdraget til pensumlitteraturen og egen utvikling som veileder.

Undervisnings – og læringsformer

Studiesamlingen er organisert som i modul 1. Hjemmearbeidet består av litteraturstudier, korte skriftlige oppgaver, og planlegging og gjennomføring av egen veiledning og observasjon utenfor skolen, gjerne på egen arbeidsplass. I forbindelse med dette skal studentene skrive en fordypningsoppgave i gruppe og legge den fram for sine medstudenter på den siste samlingen. Litteraturseminar er brukt som arbeidsform i gruppe for tilegnelse av pensumlitteraturen.

Under læringsutbytte i fagplanen står det blant annet:

”Gjennom dette utdanningsprogrammet vil deltakerne øke sine praktiske, teoretiske og personlige kvalifikasjoner som veiledere i forhold til ulike typer veisøkere. De vil tilegne seg en grunnleggende forståelse for faglig veiledning som metode og som prosess, for veiledningens mangfold og for etiske aspekter ved veiledningen” (Høgskolen, 2011b).

Studenten skal tilegne seg teoretiske kunnskaper i veiledning som den praktiske gjennomføringen i veiledning skal bygge på. For å mestre dette må studenten jobbe med å utvikle sin personlige kompetanse for å veilede ulike veisøkere. Den mellommenneskelige relasjonen i veiledningen er grunnleggende for at sykepleierstudenten skal få progresjon i den kompliserte prosess det er å lære i praksis (Tveiten, 2001). Det etiske aspektet i den mellommenneskelige relasjonen i veiledning bidrar til positivt læringsmiljø og er til veisøkers beste. Måten veileder går fram på faglig og relasjonelt, har betydning ut fra at veileder er en rollemodell (:61).

2.2 Rammeplan for sykepleierutdanningen

Mine informanter har ansvar for veiledning av sykepleierstudenter som gjennomfører 3-årig bachelorutdanning i sykepleie. Jeg vil derfor gi en kort presentasjon av hvilke oppgaver, ansvar og utfordringer mine informanter står overfor i sin funksjon som veileder for sykepleierstudenter. Dette er beskrevet i gjeldende nasjonale rammeplan for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). De studentene mine informanter møter følger en lokalt utarbeidet fagplan som bygger på den til enhver tid gjeldende nasjonal rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2008). Jeg velger her å legge den nasjonale rammeplanen til grunn for en beskrivelse av de rettigheter sykepleierstudenter har når de gjennomfører praksisstudier som en del av sitt bachelorprogram. Den lokale fagplanens føringer om studentenes rettigheter i læring i praksis berøres kun kort der de bidrar til ytterligere synliggjøring i forhold til

gjeldende rammeplan. Dog er den lokale fagplanen tydelig på hva veiledning innebærer, noe rammeplanen ikke er. Jeg går inn på fagplanen i punkt 2.3.

Nasjonal rammeplan for 3-årig bachelorutdanning i sykepleie ligger til grunn for de lokale fagplanene på hvert utdanningssted, og skal blant annet sikre studentene et likeverdig nasjonalt faglig nivå, uansett utdanningssted i Norge. Studiet utgjør totalt 180 studiepoeng, og av disse er 90 studiepoeng praksisstudier. Rammeplanen for bachelorutdanningen i sykepleie (Kunnskapsdepartementet, 2008) har en felles- og en utdanningsspesifikk del. I den utdanningsspesifikke delen under yrkesetisk holdning og handling står det at: ”*Grunnlaget for all sykepleie skal være respekten for det enkelte menneskets liv og verdighet. Sykepleie skal baseres på barmhjertelighet, omsorg og respekt for grunnleggende menneskerettigheter*” (:7). De yrkesetiske holdningene skal veileder veilede studenten på, gjennom å legge til rette for refleksjon i og rundt praksissituasjoner. Veileder skal også vurdere om studenten er egnet for sitt kommende virke som sykepleier. Under undervisning og veiledning står det at:

”*Studentene skal etter endt utdanning ha handlingskompetanse til å:*

- *Informere, undervise og veilede pasienter og pårørende om problemer og behov som oppstår ved sykdom, lidelse og død*
- *Drive helseopplysning og forebyggende arbeid*
- *Undervise og veilede medarbeidere og studenter*” (Kunnskapsdepartementet, 2008:6).

Rammeplanen sier at alle deler av praksisstudiet skal være veiledet, studentene skal få jevnlig veiledning, oppfølging og vurdering. Det er i henhold til rammeplanen praksisstedets sykepleiere som har ansvar for daglig veiledning og opplæring (:11). Om veileders kompetanse står det at:

”*Veiledere må ha kompetanse til å veilede studentene og å vurdere deres faglige utvikling, herunder også etiske aspekter ved yrkesutøvelse samt skikkethet. Utdanningsinstitusjonene har et særlig ansvar for å tilby systematisk kompetanseoppbygging innen veiledning i samarbeid med praksisfeltet*” (Kunnskapsdepartementet, 2008:11).

Her er rammeplanen tydelig på at veilederens kompetanse må inneholde så vel pedagogisk/sykepleiefaglig - som etisk kunnskap.

At halvparten av studiet utgjør praksis understreker, slik jeg ser det, viktigheten av å utforske hvordan praksisstudienes kvalitet kan ivaretas. Quinn (2000) skriver at studenter opplever praksis som den vesentligste delen av utdanningsforløpet, den er eksperimentell og mer meningsfull for studentene enn det som skjer i klasserommet. Espeland og Indrehus (2003) skriver i sin studie av sykepleierstudenter og deres tilfredshet i praksis, at norske

sykepleierstudenter var med tilfreds med den kliniske delen av utdanningsprogrammet enn den teoretiske delen i studiet. At praksisdelen i sykepleierutdanningen oppleves som så vesentlig av studenter, mener jeg understøtter min innfallsvinkel i denne studien. Mer kunnskap på dette området kan være et bidrag i det kontinuerlige arbeidet rettet mot økt kvalitet i praksislæringen.

2.3 Revidering av sykepleierutdanninger ved NOKUT

I en utredning av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) ved Haugdal (2009), ble alle sykepleierutdanningene i Norge 2004 – 2005 vurdert i forhold til om de hadde etablert tilstrekkelig akademisk nivå. I juni 2008 var høgskolene på et ønskelig akademisk nivå. Likevel var det fortsatt debatt om kvaliteten i sykepleierutdanningene, og ikke minst om praksisstudiene (Haugdal, 2009). NOKUT ble i ettertid kritisert av sykepleierstudenter for å ikke ha vært særlig opptatt av praksisstudiene. Kritikken kom også fra faglig hold (Haugdal, 2009). Denne rapporten tar derfor opp det som ikke ble tilstrekkelig belyst i NOKUTs utredning i forhold til vurdering av praksisstudiene. Rapporten er omfattende og belyser mange viktige fokus i praksisstudiene. Jeg velger å se på hva som kommer fram angående veilederkompetanse. I rapporten framgikk at opplæring i veiledning er et viktig kompetanseutviklingstiltak for praksisveilederne: *”flere høgskoler oppga at de tilbyr opplæring for praksisveiledere. Det kunne være alt fra kortere kurs til videreutdanning i veiledningspedagogikk på 60 studiepoeng”* (:15). I oppsummeringen av rapporten tas mange punkter opp som premisser for god kvalitet i praksisstudiene, men ingen punkter sier eksplisitt noe om krav til veiledningskompetanse hos kontaktsykepleierne (:18 - 19).

2.4 Fra Fagplan i bachelor i sykepleie 2011

Av samme grunn som for Fagplanen for videreutdanning i veiledning, vil jeg av hensyn til mine informanter referere til høgskolens fagplan som Fagplan bachelor i sykepleie 2011. I planen omtales veiledning på denne måten:

”Veiledning kan defineres som pedagogisk virksomhet som legger til rette for oppdragelse og læring hos den eller de som er i fokus. Veileders oppgave er å legge til rette for at den som er i fokus oppdager. Ingen kan oppdage noe for noen, oppdagelsen skjer i den enkelte. Veiledning forutsetter dialog mellom veileder og den som veiledes, og veilederen må ta utgangspunkt i den andres opplevelse og forståelse” (Høgskolen, 2011a).

”Veiledning utgjør en viktig del av oppfølging av studenter både individuelt og i grupper. Veiledning er en planlagt og systematisk pedagogisk virksomhet som har som siktemål å fremme læring, utvikling og vekst gjennom kontakt og dialog. Utgangspunktet er at den

som mottar veiledning, selv har vekstpotensial og ansvar. Veileder og den som får veiledning kan være ulike når det gjelder posisjon, faglig kompetanse og evne til å mestre ulike situasjoner, men de er likeverdige som mennesker. Kontakten er preget av gjensidig tillit og likeverd. Det skal legges til rette for systematisk refleksjon over studentens handlinger og tekster” (Høgskolen, 2011a).

I den lokale Fagplanen for bachelor i sykepleie beskrives synspunkter og mål med hensyn til veiledning. Etikk i veiledning er også belyst. Ut fra de sitatene som er vist ovenfor, står veiledere overfor krevende utfordringer ut fra vekten som legges på læring som oppdagelse, gjennom refleksjon og i en relasjon preget av dialog, tillit og likeverd.

Teksten over sier noe om kompleksiteten i veiledning for studenten, som skal knytte sammen ulike kunnskapsformer (se kapittel 4.3.1 – 4.3.3) i løpet av praksisperiodene.

3 Tidligere forskning

Mine søk i databaser har gitt få funn når det gjelder tidligere forskning som er direkte knyttet til min problemstilling. Søkene er foretatt i databasene PubMed og Cinahl med søkeordene: preceptor, nurse, education, preceptorship, nursing, supervision, nurse student. Jeg fant flere studier som omhandler at sykepleier trenger veiledningskunnskaper i sin veilederrolle i klinikken (Andrews & Chilton, 2000; Carlson, Wann - Hansson, & Pilhammar, 2008; Hallin & Danielson, 2009; Hathorn, Machtmes, & Tillman, 2009; Øhring, 2000). Forskerne skriver i de nevnte studiene om betydningen av veileders kunnskaper, ut fra blant annet studier som inkluderer sykepleierstudenter som informanter (Andrews & Chilton, 2000; Espeland & Indrehus, 2003; Skaalvik, Normann, & Henriksen, 2012), samt i studier der veileder forteller om sine behov for kunnskaper (Landmark, Hansen, Bjones, & Bøhler, 2003). Jeg har funnet én studie som knytter sykepleieres erfaring med veilederutdanning (Kristoffersen, 1998) til arbeidet som veileder for sykepleierstudenter. De studiene jeg har funnet forteller like fullt noe vesentlig om temaet min problemstilling er forankret innenfor. De viser at kunnskaper er nødvendig for å gi god veiledning til studenter i praksis. Studiene viser dessuten at studenter har forventninger til veiledning, og at veiledning fremmer læring når den imøtekommer studentens behov.

I det følgende vil jeg trekke fram noen av disse studiene som jeg synes er relevante for temaet i min oppgave.

I studien av Landmark et al. (2003), basert på fokusgruppeintervju, forteller sykepleierne om hvilke kunnskaper de trenger som veiledere. De løfter fram didaktiske kunnskaper som integrering av teori og praksis gjennom refleksjon over kliniske situasjoner, klargjøring av veiledningens målsetting og studentens evaluering. Kunnskaper om rollefunksjonen beskrives som følelse av trygghet og tilstedeværelse i veiledning, differensiering mellom student- og veilederrollen og det å være rollemodell. Sykepleierne i praksis har forventninger til studenten, og de sier at arbeidet er krevende og at de savner anerkjennelse og tid for planlegging (Landmark et al., 2003).

Kristoffersen (1998) har i sitt utviklingsarbeid, som er rettet mot kvalitetsutvikling i praksisstudiene i sykepleierutdanningen, startet en etterutdanning i veiledning (15 studiepoeng) over ett år, for sykepleiere som veileder studenter. Etterutdanning i veiledning var et tiltak iverksatt på bakgrunn av konklusjonene fra Kristoffersens undersøkelse blant sykepleiere som veiledet

studenter. Konklusjonen av undersøkelsen var at kontaktsykepleierne hadde behov for kompetanseheving i sitt arbeid med veiledning, og målet var at kompetansehevingen ville gi en kvalitetsøkning av veiledningen av student i praksis. Høgskolens mål med etterutdanningen var endret veiledningsatferd i tråd med de veiledningsstrategier som var vektlagt. Deltakernes vurdering av etterutdanningens betydning for dem som veiledere var svært positiv. Hovedfunnene var at etterutdanningen ga dem faglig og personlig utvikling, sykepleieridentiteten ble styrket og ga trygghet i samarbeid med andre yrkesgrupper. Deltakerne hadde fått endret syn på veiledning, blant annet det å finne studentens ståsted og begynne veiledningen der. Forståelse for at studenten hadde ansvar for egen læring, gjorde at veilederne ble hjelpere i læreprosessen, i stedet for at veileder skulle prestere og være flink overfor studenten. I stedet for å gi svar, innebærer veiledning å stille kloke spørsmål. Deltakerne mente de hadde endret sin veiledningsatferd i stor grad, gjennom å ha større grad av struktur i seg selv og system i veiledningen. Etterutdanningen hadde gitt økt motivasjon for å veilede fordi deltakerne følte mestring. En annen gevinst med etterutdanningen var forbedret samarbeid med høgskolen, som innebar ”kortere vei” og følelsen av å bli sett i sitt arbeid med studentene, og høgskolen var blitt en ressurs for kontaktsykepleierne (Kristoffersen, 1998).

Carlson et al. (2008) har i studien *Teaching during clinical practice: Strategies and techniques used by preceptors in nursing education*, som inkluderte 17 veiledere, gjort deltagende feltobservasjon og fokusgruppeintervju av sykepleiere som veileder sykepleierstudenter. Tre hovedfunn ble presentert. Det første er hvordan veileder skaper en følelse av tillit i relasjonen mellom veileder og student. En tillitsfull relasjon er i følge veilederne sentral for studentens læring, men også fundamental for veileder med tanke på hva studenten skal få ansvar for og når. Det andre som kommer fram er at spørsmål er en metode som brukes mye i veiledning, både fakta- og refleksjonsspørsmål. Veilederne poengterer viktigheten av å ta seg tid å lytte til hvordan studenten har opplevd dagen fra sitt ståsted. Det tredje er at det kreves tid til veiledning for å stille reflekterende spørsmål og følge dem opp. Studien viser at veiledere med lang erfaring eller veilederutdanning hadde en tendens til å stille flere refleksjonsspørsmål. De la større vekt på å sette av tid til refleksjon sammen med studenten, til forskjell fra veiledere uten denne erfaringen (Carlson et al., 2008).

Skaalvik et al. (2012) har i sin studie vist til veiledende sykepleiers viktige rolle som initiativtager til og deltager i faglig dialog med studenten i praksisperioden. Informantene viste til betydningen av faglig dialog som en del av praksisstudiene

Andrews og Chilton (2000) gjennomførte en kvantitativ studie som inkluderte sykepleiere og studenter. Studien viser at sykepleiere med videreutdanning i veiledning ga seg selv høyere score enn de uten, og de vurderte seg selv som mer effektive og støttende enn det sykepleiere uten videreutdanning i veiledning gjorde. Studentene ga sine veiledere konsekvent høyere score enn veilederne gav seg selv, uavhengig av om de hadde videreutdanning eller ikke (Andrews & Chilton, 2000).

Hallin og Danielson (2009) har gjort en kvantitativ studie, *Being a personal preceptor for nursing students: Registered Nurses' experiences before and after introduction of a preceptor model*. Målet med studien var å sammenligne før og etter innføring av en veiledermodell i en sykehusavdeling. Det er sykepleiernes veiledererfaring overfor sykepleierstudenter og veilederens personlige og kliniske egenskaper som studeres. Studien viser at veilederne er mer forberedt for veilederrollen etter innføring av veiledermodellen, og de føler større grad av støtte fra lærere, kollegaer og sjefsyrkepleiere. Videre viste studien en sterk positiv forbindelse mellom veileders erfaring som veileder og nivå av interesse for veiledning. De fant at interesse for veiledning er et karakteristisk trekk hos veiledere (Hallin & Danielson, 2009).

Øhring (2000) har gjort en fenomenologisk studie av sykepleieres erfaring med å være veileder. Sykepleierveilederne ble intervjuet og i analysen kommer det fram to hovedtema; inkludering av studenten i deres daglige arbeid og veilederens økte bevissthet for egen læringsprosess. Ytterligere seks temaer ble funnet, og de er relatert til hovedtemaene: 1) å være ansvarlig for sykepleieroppgavene og skape rom for læring, 2) utvikle tillit til studenten, 3) være nær studenten, 4) relatere til forutgående læringssituasjon, 5) økende selvrefleksjon, 6) vilje til at studenten skal bli en kompetent sykepleier. Øhring viser gjennom sin studie at det å være veileder er en bevisst, energikrevende rolle som kombineres med sykepleierrollen. Veileders egen erfaring av at veiledning krever tid må få spesiell oppmerksomhet i forhold til arbeidsbyrden sykepleieren ellers har i sin sykepleierrolle. Avslutningsvis sier Øhring at i arbeidet framover med utvikling av veiledningsmodeller/programmer må stemmen til veilederne bli hørt.

Hathorn et al. (2009) viser i sin studie at negative holdninger fra sykepleier til sykepleierstudenten gjør det vanskelig for studenten å delta i klinisk arbeid. Negative holdninger fra sykepleierveilederne kan dreie seg om å være for kritisk, komme med uhøflige og nedlatende bemerkninger, vegre seg for å samarbeide med samt å ignorere studenter. De seks

sykepleierne som inngikk i studien oppga flere mulige årsaker til disse holdningene: Juridisk ansvar, rolleforvirring, mangel på kommunikasjon om hva studentene skulle lære, ulik synspunkt på sykepleierutdanningen, mangel på lønnskompensasjon og stor arbeidsbyrde. Denne artikkelen er tatt med fordi den, slik jeg ser det, formidler at veiledere står i en krevende situasjon. Veiledning forutsetter kunnskaper og studenter befinner seg i en sårbar situasjon dersom veiledning ikke er lagt til rette for gjennom kunnskap og kompetanse.

4 Teori

Informantene i min studie står i en veiledningsrelasjon til den de skal veilede. Veisøker befinner seg i en læringsprosess, der veisøker skal knytte sine teoretiske kunnskaper til den praktiske kunnskapen i praksisfeltet (Tveiten, 2008). Disse kunnskapstypene skal integreres i yrkesutøverens praksis (Tveiten, 2008:69). Å være veileder krever kunnskaper om hvordan man veileder, hvordan studenten lærer og hvilke typer kunnskaper studenten skal tilegne seg. For å belyse veiledningsteori har jeg støttet meg til arbeidene til Lauvås og Handal (2000), som drøfter mesterlæremodellen og handling og refleksjonsmodellen, samt til Tveiten (2008) i forhold til veiledning i sykepleierens yrkesfelt. Grunnleggende teori om læringssyn er vesentlig å belyse med tanke på at veileder skal støtte opp om og fremme studentens læringsprosess. I grunnleggende teori om læringssyn har jeg støttet meg til Piaget og Vygotskys syn på hvordan individet lærer. For å forstå hva veilederen skal veilede sykepleierstudenten i, og hva studenten skal tilegne seg av ulike kunnskaper, har jeg i arbeidet med dette temaet latt meg inspirere av Aristoteles (Nortvedt & Grimen, 2004), Molander (1996) og Johannessen (1988). Jeg bruker deres teorier for å se nærmere på kunnskapsformer innen veiledning.

4.1 Veiledning

Veiledningsbegrepet er mye brukt, og det forstås ikke nødvendigvis på en entydig måte. Begrepet veiledning brukes om pedagogisk veiledning, og da er det i betydningen av veiledning som en form for pedagogisk virksomhet (Lauvås & Handal, 2000:37). Som oftest brukes bare ordet veiledning sammen med ytterligere et ord som viser til hva veiledningen er rettet mot. Jeg legger i dette arbeidet til grunn det perspektivet jeg finner hos Lauvås og Handal (2000).

Hensikten med veiledning er ”*oppdagelse, læring, vekst, utvikling og mestring*” (Tveiten, 2001:66) for den som veiledes. Dette er også målene for undervisningen. Forskjellen er at i veiledning nås målet primært gjennom dialog og samhandling mellom veileder og veisøker. Veileder skal hjelpe veisøker til å finne svar eller vei selv. Tveiten (2001) peker på at en forutsetning for veiledning er at veisøker er aktiv i sin egen læring (:66). Tveiten (2008) har skrevet sin bok *Veiledning- mer enn ord..*, og den er benyttet i mange sammenhenger der det undervises i og om veiledning. Tveiten bygger sin definisjon på Lauvås og Handal, men har i tillegg rettet den mot det yrkesspesifikke i sykepleien, altså sykepleiefaglig veiledning. Det definerer hun som ”*En formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til*

hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier” (Tveiten, 2008:19). Menneskesynet som ligger til grunn i dialogen i veiledningen er basert på humanistiske verdier.

”Sentralt i humanismen er frihet, autonomi og det ansvarlige mennesket som alene kan og bør bestemme over sitt liv og sine handlinger. Videre betyr det at hvert menneske har en uendelig verdi og verdighet. Disse verdier er grunnlag for veiledning. Veileder må forholde seg disse verdier” (Tveiten, 2008: 48).

Jeg er enig med Tveiten om at et humanistisk menneskesyn og forståelse for den andre må ligge til grunn i veiledningsaktiviteten.

Lauvås og Handal (2000) definerer yrkesfaglig veiledning til at den:

- *”foregår i et en-til-en forhold*
- *inngår i profesjonspreget utdanning og praksis*
- *tar opp teori - praksis - forholdet i yrket/profesjonen*
- *knytter seg til studentens/yrkesutøverens egen yrkesvirksomhet*
- *tar sikte på å utvikle den ”praktiske yrkesteorien” hos den som blir veiledet*
- *drives i samtaleform preget av refleksjon over praksis, delvis frikoplet fra handlingstvungen” (:33).*

4.1.1 Veiledning og personlig vekst

Veiledning retter seg mot flere aspekter ut fra et syn på faglig og personlig vekst som et sammensatt hele. Skau (2011) skriver i sin bok *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* om betydningen av personlig kompetanse i *”møtet mellom mennesker (...) har vi noe viktig til felles: Vi tilbringer vår hverdag med å ta del i andres liv. Samtidig blir de en del av våre liv” (:28).* Vi går inn i en relasjon, med veisøker. Dette krever relasjonskompetanse, noe som er en del av den personlige kompetansen. En form for relasjonskompetanse har vi tilegnet oss gjennom sosialiseringprosessen, *”men god relasjonskompetanse kommer ikke av seg selv”* sier Skau (:32).

”Vår evne til å integrere menneskelig klokskap og faglige kunnskaper og å bruke dette til en annens beste, vil avgjøre hvorvidt vi vil kunne fungere som en katalysator for andres utvikling, helbredelse eller læringsprosess. Mangler vi denne evnen, vil vår tilstedeværelse ha en kvalitet som i beste fall gjør møtet til et relativt likegyldig minne, i verste fall til en ekstra byrde å bære for andre” (Skau, 2011:32).

Dette er viktig fordi sykepleierrollen har mellommenneskelige relasjoner som en del av sitt arbeidsområde. Sykepleierstudenten har med seg sine erfaringer inn i studiet. Erfaringer kan representere både ressurser og hindringer på veien til å bli ferdig utdannet sykepleier. En oppgave for veileder er å hjelpe studenten å bearbeide personlige anliggende (Tveiten, 2008),

men veileder skal ikke være terapeut. Botnen Eide (2008) bruker Løgstrups *tilbakeholdenhet* for å vise til forsiktighet, som ikke er det samme som desinteresse.

Veiledningen vil være forskjellig avhengig av hvem som skal veiledes og hva veiledningen dreier seg om. Likevel er det en kjerne som er overførbart fra en veiledningssituasjon til en annen. Aasland (2008) innleder sitt kapittel i boken *Til den andres beste slik "Veiledning er en etisk handling. Uansett hva slags veiledning det er snakk om, dreier veiledning seg om å hjelpe og ivareta et annet menneske"* (:11). Ute fra mine informanter framgår det at denne etikken må ligge til grunn for å fremme læring hos den de veileder.

4.2 Læring gjennom veiledning

Veileder har en rolle og funksjon i forhold til studentenes læring i løpet av praksisperioden. Dette innebærer først og fremst at de som en del av sin yrkesfunksjon, forholder seg til og har et medansvar for å legge til rette for og fremme studentens læring gjennom samhandling og dialog. Funksjonen innebærer at de samarbeider med læreren fra høgskolen som har sitt ansvar for praksisperiodens innhold og gjennomføring (Høgskolen, 2011a). Dette samarbeidet vil ikke bli tatt opp i denne studien. Som praksisveileder har mine informanter, i tillegg til veiledning, ansvar for å gi studentene formativ og summativ evaluering (Lauvås & Handal, 2000:310) underveis i praksisforløpet og ved avslutning av praksisperioden. Her beskriver jeg grunnleggende om hvordan læring kan forstås, og om ulike læringssyn som ligger til grunn for dagens syn på læring. Jeg beskriver ved hjelp av Lauvås og Handal mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen som brukes i veiledning av sykepleierstudenter.

4.2.1 Om læring

Begrepet læring har mange ulike definisjoner. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Illeris' (2002) definisjon av læringsbegrepet:

"Læring må forstås som alle prosesser der fører til en varig kapasitetsendring – det være seg av kroppslig, erkendelsesmessig, psykodynamisk (følelses-, - motivations og holdningsmessig) eller social karakter – og som ikke udelukkende drejer seg om biologisk modning eller aldring" (:23).

Dette er en vid definisjon som viser et helhetlig syn på læring, der hele mennesket påvirkes av læringen og oppnår en endring som resultat av læringen. Hele mennesket med sin kropp, sine kognitive funksjoner, sine følelser, sine holdninger, sin motivasjon og sine sosiale egenskaper inngår i læringen. Slik jeg forstår Illeris' definisjon av læring i lys av det å være veileder, står veileder, og dermed mine informanter, overfor et oppdrag som er omfattende og flersidig. Ut

fra læring gjennom veiledning oppfatter jeg at mine informanter inngår i en prosess sammen med studentene, der kunnskapsformene som er beskrevet i kapittel 4.3.2 og 4.3.3 aktualiseres i situasjoner med samarbeid, samhandling og dialog. Veilederen er derfor viktig som støtte for studenters utvikling av teoretisk kunnskap, som utøver av praktiske ferdigheter og utvikling av fortrolighetskunnskap. Læringssynet som ligger til grunn for veiledning har konsekvenser for veiledningsvirksomheten (Tveiten, 2008:55). Tveiten (2008) skriver at det læringssynet som ligger til grunn for perspektivet i hennes bok er ”*Vesentlig helhetlig, sosiokulturelt og konstruktivistisk*” (:55). For meg innebærer det et læringssyn hvor hele mennesket lærer i samhandling med andre, og ut fra tiltro til at den andre har utviklingskapasitet.

Konstruktivistisk læringssyn har ikke en presis definisjon, men Woolfolk (2004) skriver at de fleste legger vekt på ”*elevens/studentens bidrag til mening og læring gjennom både individuell og sosial aktivitet*” (: 249). Ut fra mine kunnskaper om, og forståelse av, pedagogisk-filosofiske perspektiver, finner jeg gjenklang for dette i læringssynet Tveiten (2008), Lauvås og Handal (2000) og Skau (2011) legger til grunn for veiledning som virksomhet.

4.2.2 Tre ulike læringssyn

Synet på læring har hatt en historisk utvikling. Jeg vil kort skissere denne utviklingen som et bakteppe for å synliggjøre hvilke perspektiver på læring som har ledet fram til at veiledning i dag står sentralt i læring i praksis (Tveiten, 2008). Imsen (1998) viser til to ulike syn på læring, behavioristisk og kognitiv som to motpoler. De viser til to ulike psykologiske tilnærminger til forståelse av individets atferd og indre liv (:54).

4.2.2.1 Behavioristisk læringssyn

Behaviorismen har sin opprinnelse i USA i første del av 1900-tallet (Imsen, 1998). Helt kort kan det behavioristiske læringssynet forklares med at man ser på mennesket som passivt og påvirkelig, og det kan styres utenfra i retning mot de læringsmål som er satt opp på forhånd. Belønning og straff er virkemidler for den som skal styre læringen; altså ytre motivasjon som grunnlag for læring. Mennesket ble av behavioristene fra fødselen ansett på som en ubeskrevet tavle, ”*tabula rasa*” (Imsen, 1998:30).

Det har skjedd en utvikling fra det læringssynet jeg har beskrevet over, det ortodokse behavioristiske, og fram til i dag. Dagens neo-behavioristiske teorier har gitt plass til ikke-observerbare fenomener, eksempelvis forventninger, da det ser ut til å kunne forklare mye av det mennesket gjør (Imsen, 1998:31). Også begreper som motiv, behov og driv er det gitt

plass for. Imsen (1998) utdyper videre at behavioristisk motivasjonsteori er viktig og spesielt nytteprinsippet: ”*Individet gjør det som lønner seg i egen interesse*” (:31). Mange påpeker at det behavioristiske læringssynet ikke er forenlig med det syn på læring og menneskelig vekst som ligger til grunn i veiledning (Lauvås & Handal, 2000; Skau, 2011; Tveiten, 2008).

4.2.2.2 Kognitivt læringssyn

Et kognitivt læringssyn bygger på at det er menneskets iboende aktivitetstrang og vitebegjær som er drivkraften for læring (Imsen, 1998:35). Læring betraktes som en indre prosess som griper inn i hele personligheten. Det vil si at de indre prosessene som skjer fra sansningen finner sted til en reaksjon oppstår, står i fokus i et kognitivt perspektiv. Sentrale spørsmål blir da hvordan hjernen organiserer kunnskapen, hva som skjer når vi husker og tenker, og hvordan vi løser problemer (Imsen, 1998:35). Et viktig prinsipp i kognitiv teori er menneskets spontane måte å tolke og organisere verden rundt seg på. Mennesket streber ikke så mye etter belønning og andre fordeler, som etter det å finne mening og sammenheng i tilværelsen. På midten av 1900- tallet utviklet den sveitsiske psykologen og filosofen Piaget en modell som beskriver hvordan mennesket tillegger verden mening ved å samle og organisere informasjon (Woolfolk, 2004:53). Piaget skrev at mennesket lager skjemaer som grunnlag for sin tenkning. Mennesket adapterer seg til sin omgivelse gjennom assimilasjon og akkomodasjon for å nå en slags likevekt. Piaget antok at mennesket hele tiden prøver å få sine tankeprosesser i balanse (Woolfolk, 2004:54). Piagets grunnleggende innsikt var at individet ”*konstruerer sin egen forståelse, læring er en konstruktiv prosess*” (:65). Piaget var mest opptatt av læringen hos enkeltindividet uten å inkludere kulturelle og sosiale kontekster (Woolfolk, 2004:68). Når det gjelder læring i praksis gjennom veiledning oppfatter jeg Piagets ekskludering av kulturelle og sosiale kontekster som begrensende ut fra utelatelse av forhold som påvirker både veileder og student.

Behavioristisk og kognitivt grunnsyn på læring er ikke framtreddende i rendyrket form i dagens læringsteori og forståelse av læring (Imsen, 1998). Det er like fullt viktig å ha kjennskap til den historiske utviklingen innenfor pedagogikk generelt og læring spesielt, etter som tankegods fra en historisk utvikling har vært med på å prege dagens kunnskap om syn på læring.

4.2.2.3 Sosiokulturelt læringssyn

De siste tiår har sosiokulturelt - og situert² læringssyn bidratt til et endret fokus på læring ved at læringsfelleskapet løftes fram som sentralt. Tveiten (2008) siterer Dysthe (1999)

”Et sosiokulturelt syn på læring innebærer at personen, situasjonen og konteksten læringen inngår i, inngår i læringen. Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. I denne samhandlingen er dialogen sentral. Dialogen er hovedformen i veiledning. Interaksjon og samhandling er grunnleggende for at læring skal skje. I et sosiokulturelt perspektiv er individet alltid situert. Det vil si at individet alltid er en del av en kontekst og kan ikke forstås løsrevet fra sammenhengen. Sosiokulturelt læringssyn innebærer at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og individet er alltid en del av en kontekst” (Tveiten, 2008:55).

Læring ses her på som en aktiv prosess, hvor både språket og handlinger ligger til grunn i samarbeidet med andre i en kultur der autentisk aktivitet foregår. Det er i en slik omfattende kontekst sykepleierstudenten lærer, og det skjer i dialog med hennes veileder, veileders kollegaer og medstudenter.

Den russiske psykologen Vygotsky er fremtredende innenfor den sosiokulturelle teorien (Woolfolk, 2004). Vygotsky introduserte begrepet ”den nærmeste utviklingssonen” som det område hvor individet ikke klarer å løse problemet selv, men kan lykkes under veiledning av en mer kompetent person. Læring ved hjelp av assistanse kalte Vygotsky for ”stillasbygging”. Tanken er her å assistere eksempelvis ved å demonstrere. Veileder tenker høyt sammen med studenten, løfter fram utfordringer på forhånd eller lager en ”huskeliste” sammen med studenten. Dette for at studenten etter hvert skal utvikle sin selvstendighet i utførelsen av en handling. Gjennom dialog om handlingen eller situasjonen kan veileder stille spørsmål til studenten som studenten etter hvert kan inkorporere og stille seg selv i tilsvarende, framtidige situasjoner. Vygotsky mente at språket var det viktigste verktøyet for den kognitive utviklingen (Woolfolk, 2004). Språket hjelper individet til å komme fram til en løsning av problemet før gjennomføring; det uttrykker tanker, stiller spørsmål og er en hjelp for å skape sammenhenger. ”Språket er verktøyet³ som hjelper oss å fylle verktøykassen med andre

² Situert læring er et begrep av Lave og Wenger (2003). De forklarer læringssynet situert læring, med at læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis. Læring er situert i praksisfelleskapet og en del av læringen er identitetsutviklingen (:8).

³ Ordet verktøy er brukt i dette sitatet. I tillegg bruker informantene også ordet verktøy. Skau (2011) skriver at vi bør være forsiktige i bruken av instrument metaforen når humanistiske verdier og væremåter skal fremmes. Videre skriver Skau, ved å koble seg på den teknologiske kulturens begrepsapparat i arbeid med mennesker kan bidra til objektivering (:48 - 49). Jeg vil i studien bruke ordet verktøy fordi informantene bruker det, men altså ikke uten betenkelighet. Nese (2010) skriver om bevissthet av bruk av ord i veiledning. Tveiten: ”de ordene vi bruker er uttrykk for det som ligger bak ordene” (:174). Jeg mener at ordbruken ikke alltid er bevisst og i veiledning kan ordbruken trenge bevisstgjøring for å nå kongruent veiledning. Både hos veileder og veisøker.

verktøy” (Woolfolk, 2004:71), i henhold til Vygotskys teori. Språket gjør det mulig for individet å reflektere over sine egne handlinger, og dermed å reflektere over seg selv (Imsen, 1998:157). Med et eksempel fra praksis vil jeg vise denne assisterte læringen i form av ”stillasbygging” rundt studenten.

4.2.3 Eksempel på ”stillasbygging” i praksis

En student skal for første gang legge inn et urinkateter hos en pasient. Det er en komplisert prosedyre, fordi den inkluderer mange momenter. Prosedyren er aseptisk, den kan påføre pasienten ubehag og den griper inn i pasientens intimsone. Her vil det være urimelig å stille krav om at studenten skal klare hele prosedyren selv, etter som prosedyren kun er kjent for studenten gjennom teoretisk undervisning. En dialog mellom veileder og student tar utgangspunkt i hva studenten kan fra før om gjeldende prosedyre for oppgaven. Gjennom dialog lager veileder og student en plan for hvordan dette skal gjennomføres. Første gang er det logisk at veileder og student deler oppgavene mellom seg, ut fra at studenten bør få anledning til å avgrense sine gjøremål i en situasjon som inkluderer kunnskaper, ferdigheter og relasjonelle aspekter. Ofte kan det være hensiktsmessig at veileder tar seg av kommunikasjonen med pasienten og assisterer studenten praktisk. Da det er en steril prosedyre, bør studenten i første omgang kunne konsentrere seg om å øve seg på selve katetersetningen. Denne erfaringen vil gi studenten grunnlag for å øke sin evne til å forholde seg til prosedyren som en helhetlig og sammensatt situasjon. En dialog mellom studenten og veilederen vil åpne opp for samtale om studentens kunnskaper, ferdigheter og opplevelsen i den aktuelle situasjonen. Opplevelsesaspektet er vesentlig når det gjelder de tre nevnte områdene, og for mange, kanskje spesielt på områder som pasienten kan oppleve som invaderende. Gjennom at studenten setter ord på sine tanker, kan studenten bli tryggere i utførelsen av prosedyren. I tillegg vil det være nyttig å videreføre dialogen om studentens erfaring i etterkant, med tanke på studentens utvikling av etisk refleksjon og relasjonskompetanse. Ut fra veilederens ståsted vil det også være lettere å veilede når hun har kjennskap til studentens tanker på forhånd. Mulighet for å hjelpe studenten videre på et dypere plan vil være mulig gjennom denne dialogen. Dette er etter min forståelse ”stillasbygging” for læring i veiledning av sykepleiestudent i praksis.

Etter utført prosedyre vil studenten ha en annen forståelse for det å sette et urinkateter, og vil neste gang trenge litt mindre assistanse for å utføre prosedyren. Kontaktsykepleieren er sentral

i å assistere sykepleierstudenten i praksisstudier, initiere faglige diskusjoner og legge til rette for kritisk refleksjon, elementer som kan inngå i stillasbygging.

Vygotsky vektla språket som det viktigste verktøyet i slik læring (Woolfolk, 2004: 71). Dette ser jeg på som en bærebjelke i veilederutdanningen mine informanter har tatt, ved at kommunikasjon står sentralt både i teori og øving (Høgskolen, 2011b). Dialogen mellom veileder og student utgjør et vesentlig rom for læring.

4.2.4 Mesterlære

Lauvås og Handal (2000) drøfter to veiledningsmodeller; mesterlæremodellen og handlings- og refleksjonsmodellen. Nielsen og Kvale (1999) skriver at mesterlæremodellen har en lang tradisjon. De trekker fram fire hovedtrekk ved mesterlære; praksisfellesskapet, læringen i en sosial organisasjon i en tradisjonell form, tilegnelse av faglig identitet, læring uten formell undervisning og evaluering gjennom praksis (:19). Lauvås og Handal (2000) mener at mesterlære har fått fornyet interesse hvor *”Noviser i faget dyktiggjør seg gjennom å delta i en gruppe med kompetente personer som praktiserer et yrke eller en virksomhet, og der nykommeren gradvis blir et fullverdig medlem”* (:58). I dette praksisfellesskapet foregår det også veiledning, men det er ikke betraktet som en egen aktivitet (:58).

Mesterlære har eksistert i den pedagogiske ”folketroen” over lang tid, men den har ikke hatt noen sentral plass i formell teoridanning (Lauvås & Handal, 2000:58). Martinsen (2005) skriver at om man går til sykepleiers historie, har kunnskapens oppbygging vært gjennom sykepleiereksempler. Eleven skulle lære å bli sykepleier gjennom et mester-elev forhold, hvor sykepleiermesteren var et forbilde for eleven. Videre skriver Martinsen at sykepleiermesteren skulle trekke inn rådslagning med eleven for å unngå at eleven skulle bruke regler og fakta ureflektert (:153).

Mesterlæremodellen er blitt kritisert for vanedanning, tradisjonsbundethet og manglende kritisk tenking (Martinsen, 2005:154). Munk (2002) peker på at ikke alle ”mestere” nødvendigvis er gode veiledere, og Rasmussen (1999) skriver at mesterlære har vært kjennetegnet av en autoritær og undertrykkende form. Slike perspektiver er viktige å ha i minne for veiledere, som når de praktiserer prinsippene som ligger til grunn for teori om veiledning, skal fremme kritisk tenking hos studentene (Martinsen, 2005).

4.2.5 Handlings- og refleksjonsmodellen

Lauvås og Handal (2000) skriver at denne modellen ikke har en lang tradisjon, men ble utviklet for å supplere og utdype mesterlæremodellen. Her er tanken at refleksjon over handlinger skal hjelpe studenten til å bli klar over kunnskapsgrunnlaget, erfaring og verdier som yrkeskunnskapen hviler på. Hensikten med veiledningen er å hjelpe hver enkelt til å finne fram til den for veisøkers beste måte å drive yrkesvirksomheten på, ut fra vedkommendes egenart og verdier, kunnskaper og erfaringer, i konfrontasjon med kvalitetsmessige og etiske krav i yrket og de krav oppdraget stiller, og innenfor de rammer som eksisterer (:65- 67).

Rammen er her, slik jeg forstår Lauvås og Handal, at veiledningen skal ta utgangspunkt i, og handle om, hvor veisøker er, dit veisøker skal og kompetansen veisøker skal oppnå.

Lauvås og Handal (2000) setter fingeren på farer i veiledning når de retter oppmerksomheten mot at veiledere kan bli mer opptatt av egne tanker og synspunkter enn å forsøke å forstå den andre. Det er en utfordring å holde fast i at det er den som får veiledning som er hovedpersonen, ikke veilederen (:68). At dette kan være en utfordring, dreier seg muligens om at det er krevende å løsrive seg fra mesterlæremodellens opprinnelige ideologi om mesteren som en autoritet (Rasmussen 1999). Kierkegaard (1813-1855) viser hva det innebærer å være den lærende lærer, og det kan overføres til veilederen mener jeg, her sitert i Lauvås og Handal (2000):

”Thi det at være Lærer, det er ikke at sige: saadan er det, ei heller er det at give Lectie for o Desl., nei, det at være Lærer er i Sandhed at være den Lærende. Undervisningen begynder med, at du, Læreren, lærer af den Lærende, setter deg indi hvad han har forstaaet, og hvordan han har forstaaet det, eller at Du, hvis Du har forstaaet det, ligesom lader ham overhøre Dig, at han kan være sikker paa Du kan Dit: Dette er Indledningen, saa kan der begyndes i en anden Forstand” (:66).

Med dette sitatet vil jeg understreke betydningen av å ta utgangspunkt i studentens ståsted. For å få tilgang til studentens ståsted må veileder opparbeide seg en tillit hos studenten, og deretter lytte aktivt til studenten for å hjelpe henne til læring i henhold til Vygotsky’ nærmeste utviklingszone.

I handlings- og refleksjonsmodellen er refleksjon et vesentlig verktøy i veiledning, og modellen er mye brukt i dag.

4.2.6 Refleksjon som læring

Hensikt med å reflektere er å utvikle personlig kunnskap og profesjonell yrkesvirksomhet, dels hos den enkelte, men også sammen med kollegaer for å utvikle profesjonens kunnskap og praksis (Lauvås & Handal, 2000:70). Schøn (2001) har beskrevet begrepet refleksjon-i-handling og refleksjon-om-handling. *”Refleksjon-i-handling er på et sät og vis central for den kunst, som de praktiserende legger for dagen, når de skal håndtere de problematiske divergerende situasjonene, som praksis byr på”* (:62).

Her vil jeg vende tilbake til eksempelet om å legge inn kateter i kapittel 4.2.3. De vurderinger en som utfører en slik prosedyre gjør underveis, er refleksjon-i-handling: Hvilke hensyn må tas i den aktuelle situasjonen i forhold til pasienten, er pasienten rolig eller urolig, orientert om tid og sted eller ikke, smertefri eller smertepåvirket? Ut fra hvordan situasjonen fortløpende vurderes, tilpasses handlingssekvensen til beste for pasientens situasjon og prosedyrens retningslinjer. For sykepleier som veileder studenten vil refleksjon-om-handling være et naturlig utgangspunkt for en veiledningssamtale, der studenten kan få anledning til å formidle tanker om kunnskaper, ferdigheter og følelser i situasjonen.

Lauvås og Handal (2000) skriver at refleksjon-om-handling er en form for refleksjon som er fruktbar i veiledningssammenheng. Refleksjon-om-handling kan være veiledning om en plan i forkant av eksempelvis katetersetting, eller veiledning i etterkant av gjennomført katetersetting. Innebyrden av refleksjon er: *”at det er en menneskelig aktivitet der vi gjenerobrer våre opplevelser, grunner over dem og vurderer dem”* (:72). Prosessen deles inn i tre analytiske faser:

- ”- vi henter fram og undersöker det som skjedde,*
- vi gjenoppvekker de følelsene dette skapte i oss, og*
- vi revurderer opplevelsen eller erfaringen”* (:72).

Veileder kan ha en funksjon som medreflekterende, problematiserende og støttende gjennom spørsmål, og bidrar selv med refleksjoner over gjennomført handling. Hensikten er å sette ord på taus kunnskap, mobilisere praksisteorier hos veisøker, la den bli utfordret av annen kunnskap og lytte til andres erfaringer og verdier. Refleksjonen kan stille spørsmål ved kvaliteten og holdbarheten av handlingen og kanskje trekke konsekvenser for framtidig handling (Lauvås & Handal, 2000:75). Skau (2011) skriver om møtet mellom mennesker og oppsummerer med: *”Fordi vi har så mye til felles som mennesker, er kunnskap om oss selv nyttig for å kunne forstå andre. Fordi vi også er ulike, trenger vi dessuten å forstå skillet*

mellom et "jeg" og et "du", og å være lydhøre overfor du-ets egenart" (:50). Vil studenter som erfarer veiledere som møter deres egenart som lærende, stå styrket i å være lydhøre overfor pasienters behov og egenart? Veiledning av sykepleierstudenter inkluderer flere tilnærminger. Alvsvåg (2010) skriver: "For å utvikle dannede, kritiske og reflekterte sykepleiere er det viktig å legge til rette for samtale og refleksjon relatert til studentenes læringserfaringer" (:110).

4.3 Kunnskapsformer i veiledning

I veiledning brukes kunnskapsbegrepet på ulike måter. Jeg vil kort si noe grunnleggende om begrepet kunnskap, før jeg går videre og løfter fram kunnskapsformer som jeg mener er aktuelle for veiledning.

Kunnskapsbegrepet er forsøkt definert til alle tider, likedan hva som er sann kunnskap og hvordan den fram skaffes (Tveiten, 2008:69). Hiim og Hippe (2001) skriver om det utvidede og overordnede kunnskapsbegrepet som dekker veiledningsbegrepet:

"Et utvidet kunnskapsbegrep innebærer at kunnskap like mye kan betraktes i et prosessperspektiv, at det er snakk om en prosess som stadig utvikler seg i et spenningsforhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen. Dette innebærer at det i liten grad blir noe skille mellom handlingsaspektet, forståelses-aspektet og følelsesaspektet i kunnskapen. Kunnskapen blir en helhetlig prosess der alt dette virker sammen" (:29).

4.3.1 Kunnskapsbegrepets opprinnelse

Nortvedt og Grimen (2004) går tilbake til de gamle grekerne for å vise hvor vi i vesten har vår forståelse av dagen kunnskapsbegrep fra. Platon definerte kunnskap, eller episteme, som kunnskap som kunne begrunnes og var sann. Episteme kan språklig artikuleres, og om den ikke kan det mente Platon at kunnskapen ikke var sann. En som påstår at han vet noe, må kunne gi grunner, ellers er det vanskelig å si at han vet (:170). Nortvedt og Grimen (2004) skriver at Aristoteles, Platons elev, delte kunnskapsbegrepet i:

Episteme er demonstrativ kunnskap om noe som er evig og uforanderlig, et eksempel er matematikk. Det er viten som formuleres på vitenskapelig grunn, og den kan ikke være annerledes. Techné er den praktiske kunnskapen om hvordan man lager ting. Et eksempelvis er hvordan man lager en sko. Fronesis var Aristoteles begrep for praktisk kunnskap og forklares: "Fronesis er å kunne handle moralsk klokt (...) evnen til å vurdere hvordan man bør handle slik at man fremmer det som er godt for mennesker i konkrete situasjoner" (Nortvedt & Grimen, 2004:170). Aristoteles mente at fronesis er knyttet til personer,

væremåte og brukssituasjoner. Videre er fronesis knyttet til personens erfaringer. Fronesis vokser med erfaringer. Klokskap har å gjøre med de menneskelige forhold som man kan overveie, og klokskapen er bestemmende i handlingen.

Alvsvåg (1993) bygger videre på Aristoteles kunnskapsbegreper og kobler det til begrepet skjønn. Aristoteles skilte på forstand og klokskap, forstanden er bedømmende overfor klokskapen og bedømmer rett (:23). Alvsvåg (1993) skriver at det er her skjønnnet kommer inn. *”Et godt skjønn er en riktig bedømmelse av hva som er rimelig i den praktiske situasjonen”* (: 23). Det kliniske skjønn er et uttrykk for faglig skjønn, og det vil si å handle godt, riktig og hensiktsmessig i forhold til pasienter og pårørende i den spesifikke praktiske situasjonen (Alvsvåg, 2002: 208). Lauvås og Handal (2000) utdyper om skjønnnet at skjønnsmessige avgjørelser er grunnleggende i yrker hvor folks tillit til yrkesutøveren er avgjørende for yrkets anseelse.

I en veiledningssituasjon kan veisøkeren oppfordres i sin oppgave til å analysere sitt eksempel gjennom å kartlegge: hva vet man, hva vet man ikke og hvilke dilemmaer står man overfor. Ved å øve på det resonnementet som ligger bak et kvalifisert skjønn, vil veisøker unngå å søke seg til sitt private skjønn for å løse problemet (:114 -115). Lauvås og Handal (2000) sier at når vi utøver skjønn, *”benytter vi oss oftest av både påstandskunnskap og resonnering som følger klare regler, vi tar også i bruk mer helhetlig, men samtidig mindre regelbundet, fortrolighets-og ferdighetskunnskap”* (:112).

4.3.2 Praktisk kunnskap

Den praktiske kunnskapen skal veilede gi veisøker tilgang til, og derfor er det nyttig å få et innblikk i teorien som prøver å klargjøre feltet. Det praktiske kunnskapsfeltet har hatt en underordnet posisjon i forhold til det teoretiske kunnskapsfeltet (Molander, 1996).

Utviklingen har beveget seg mot at all profesjonell kunnskap skal kunne vise til et vitenskapelig grunnlag, og dette har ledet til nye tolkninger av kunnskapsbegrepet (Bentling, 2010:131). Nortvedt og Grimen (2004) skriver at praktisk kunnskap er kunnskap om hvordan en gjør noe (*”knowing how”*) i motsetning til kunnskap om hva noe er (*”knowing that”*). Praktisk kunnskap vises i handlinger, bedømmelse, vurderinger og skjønn (:166). Videre er praktisk kunnskap personlig kunnskap, det vil si at den følger personen som har den praktiske kunnskapen, og i tillegg er den praktiske kunnskapen situert (Nortvedt & Grimen, 2004).

Flere forfattere har skrevet om praktisk kunnskap, og jeg trekker her fram Johannessen (1988)

og Molander (1996) i tillegg til tidligere nevnt Aristoteles' fronesis (Nortvedt & Grimen, 2004).

Johannessen (1988) utformet et skille mellom påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Disse begrepene er brukt av flere som skriver om praktisk kunnskap (Josefson, 1991; Lauvås & Handal, 2000; Molander, 1996). Jeg vil bruke Johannessens (1988) begreper som ramme for å tolke mine informanternes utsagn om kunnskap. Når veileder bruker disse tre ulike former av kunnskap i veiledning, er de vevd inn i hverandre. Å skille dem i ulike kategorier er et analytisk verktøy som kan gi oss bedre forståelse av den praktiske kunnskapen.

Påstandskunnskap forstås som uttrykt i teorier, forskrifter, regler og definisjoner (Rognhaug, 1996). Det er den type kunnskap som kan artikuleres språklig (Johannessen, 1988). Slik jeg forstår det, kan påstandskunnskapen knyttes til Platons episteme (Nortvedt & Grimen, 2004). Denne kunnskapen vil i videreutdanningen i veiledning eksempelvis være synliggjort gjennom utdanningens pensumlitteratur.

Noen eksempler på påstandskunnskap fra pensumlisten er: Mathisen, P. og Høigaard, R (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, og: Eide, H. og Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ferdighetskunnskap (Johannessen, 1988) er den kunnskap du bruker når du utfører en praktisk handling, du innehar ferdigheten. Denne kunnskapen kan ikke dokumenteres fullt ut språklig, men den kan dokumenteres når den praktiseres. Ferdighetskunnskapen er knyttet til personen som har den og som bruker den i en spesifikk situasjon (:26). Ferdighetskunnskap er Platons techne, som jeg forstår det. Eksempel på ferdighetskunnskaper informantene viser til er hvordan de etter endt utdanning bruker spørsmålsstillingen når de veileder studenten.

Fortrolighetskunnskap (Johannessen, 1988) er kunnskap i betydningen å være fortrolig med fenomener. Fenomener er det som viser seg i vaner og i det sosiale liv (:26). Johannessens begrep fortrolighetskunnskap vil kunne knyttes til Aristoteles fronesis. De praktiske veiledningsøvelsene i videreutdanningen i veiledning bidro til at informantene ble mer fortrolige i veilederrollen.

Lauvås og Handal (2000) trekker fram fortrolighetskunnskapen som spesielt viktig i veiledning. Fortrolighetskunnskapen i yrkesfelleskapet vil gjennom reflekterende veiledning med en erfaren praktiker bli til god hjelp for studenten.

Johannessen (1988) viser i sin artikkel at ferdighets- og fortrolighetskunnskap har en sammenheng med påstandskunnskap og taus kunnskap:

”eftersom båda dessa kunskapstyper nödvändigtvis är knutna till förvärvande och användning av begrepp och begrepp i sin tur är oundgängliga för att påståendekunnskap skall kunna formuleras, kan vi med fog⁴ påstå att båda typerna av tystkunnskap ingår som konstitutiva inslag i tillägnelse av alla slags påståendekunnskap. Påstående kunskaper vilar med andra ord på ett fundament av tysta kunskaper – utan tyst kunnskap ingen påstående kunnskap” (:27).

Molander (1996) har i sin bok *Kunnskap i handling* utforsket den vestlige praktiske kunnskapstradisjonen og tar avstand til den teoretiske kunnskapstradisjonens dualisme. Hans overbevisning er at kunnskap er kunnskap-i-handling i menneskelig aktivitet. Molander skriver at når mennesket åpner opp for undring og spørsmål, så er oppmerksomheten rettet mot det virkelige, og hele kroppen må åpnes mot virkeligheten (:62). Han mener at oppmerksomhet kan trenes til en rutine (:57).

Fagplan for videreutdanning i veiledning (Høgskolen, 2011b) legger opp til praktiske øvelser i både veileder-, veisøker- og observatørrollen. Her vil studenten øve på kunnskap-i-handling, gjennom å veilede medstudenter i en konstruert veiledningssituasjon, og på denne måten få førstehåndserfaring i de forskjellige roller som øves på. Studenten utvikler sitt språk, sine ferdighetskunnskaper og blir mer fortrolig i rollen som veileder. Dette skjer i en trygg omgivelse med mulighet for refleksjon over sine handlinger i samspill med medstudenter og lærere.

4.3.3 Taus kunnskap

Molander (1996) skriver om taus kunnskap og løfter fram Polanyi som i sin bok *The Tacit Dimension* (1966) taler om ”*tacit knowing*”, det at vi vet og kan mer enn vi kan uttrykke i ord. Polanyi knytter den tause kunnskapen til den personlige kunnskapen og det personen kan gjøre (Molander, 1996:35). Molander (1996) skriver at kunnskapens sentrum ligger i tre ulike hovedområder; i kroppen, i kulturen og i handlingen. Lauvås og Handal (2000) bruker uttrykket inneforstått kunnskap. De synes det er et bedre begrep fordi det handler om

⁴ Synonym for fog i følge *Svenska akademien ordlista (Svenskaakademien., 1979)* er skäl, som på norsk oversettes grunn.

kunnskap som man har et så nært forhold til at man knapt er den seg bevisst. Videre skriver de om innforstått kunnskap at den er ”*et umerkelig fundament for tenking, handling og læring*” (:98). De anser innforstått kunnskap som viktig i veiledning gjennom å rette oppmerksomheten mot det som kan artikuleres og gjøres til gjenstand for drøfting og analyse, gjøre taus kunnskap synlig. I lys av mitt eksempel med katetersetting får studenten mulighet til å observere sykepleieren i kommunikasjon og omgang med pasienten, samtidig som studenten selv får øve sine ferdigheter i prosedyren. Studenten får ta del av sykepleierens fortrolighetskunnskap, skjønn og praktiske kunnskap i sykepleierens nærvær og gjennom dialogen med veileder over prosedyren.

5 Vitenskapelig teoretisk perspektiv, forskningsdesign og metode

Før jeg beskriver hvilke metoder jeg har brukt i studien vil jeg si noe om forankringen av metodene vitenskapsteoretisk. Det er noen felles trekk innenfor forskning, uansett valg av metode. Malterud (2011) skriver at forskning handler om en systematisk og refleksiv prosess hvor kunnskapsutviklingen kan etterprøves og deles, med et ønske om en overførbarhet av funnene ut over den kontekst hvor den enkelte studie ble gjennomført (:16). I min studie er mitt anliggende å få kunnskap om hvilke erfaringer sykepleierne har gjort seg av videreutdanningen i veiledning. Mitt utgangspunkt er sykepleiernes erfaringer, og da vil en kvalitativ metode være til hjelp for å finne svar på min problemstilling. Kvalitativ forsknings-tradisjon støtter seg til teorier fra postmodernisme og sosial konstruktivismen, der forskeren anses som medvirkende i kunnskapsutvikling som aldri kan bli fullstendig, men som handler mer om nye spørsmål enn om universelle sannheter (Malterud, 2011:26). Postmodernismen har sitt fokus på språket mellom mennesker og språkets betydning for oppfatning av virkeligheten. Det er samtalen mellom forsker og informant som analyseres (Thagaard, 2009:42). Et sosialkonstruktivistisk syn i kvalitativ metode framhever at kunnskap dannes i fellesskap av forsker og informant (Thagaard, 2009:43). Guneriussen (1999) skriver ” *den sosiale meningen er konstituert innen en kontekst av andre sosiale fenomener*” (:272).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er forskningsmetode avhengig av det fenomenet som skal undersøkes. I min problemstilling er det informantenes erfaringer som står i fokus, og metoden må derfor fange opp informantenes oppfatninger, erfaringer og synspunkter om temaet. På bakgrunn av dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, der et særtrekk er nærhet til informantene. For innsamling av data har jeg brukt kvalitativ forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at formålet med kvalitative forskningsintervju er å innhente beskrivelser av de intervjuedes livsverden, der hensikten er å fortolke mening ut fra de fenomenene som beskrives. Guneriussen (1999) bruker Taylors teori om å fortolke mening mellom mennesker, at det som språklig formidles mellom aktørene allerede er språklig fortolket (:198). Jeg forstår det som at mine informanter først selv har fortolket det de forteller for meg i intervjuene, og den fortolkning av fenomenene har ikke foregått isolert, men i en kontekst. Jeg tolker videre deres fortellinger ut fra min kontekst.

Innenfor kvalitativ forskning finnes flere teoretiske retninger. Jeg har arbeidet hermeneutisk for å forstå og fortolke datamaterialet i form av transkribert tekst. Gadamer (2003) skriver ” *Den hermeneutiske regel er at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten*”

(:33). Dette foregår i en sirkelbevegelse eller spiral. Forståelsens bevegelse går fra helhet til del og tilbake til helheten. Det har jeg erfart i arbeidet med analyse av datamaterialet.

5.1 Datainnsamling

5.1.1 Utvalg

Jeg har gjort et strategisk utvalg av informanter for å belyse min problemstilling (Malterud, 2011). Jeg intervjuet 3 sykepleiere som var ferdige med videreutdanning i veiledning.

Informantene hadde ulike tidsintervall mellom modul 1 og modul 2 i veilederstudiet.

Tidsperioden fra avsluttet modul 2 til intervju var 4 måneder. Alle informanter tok videreutdanningen parallelt med arbeid som sykepleier. Erfaringen som sykepleiere varierte fra 5 til 6 år før de tok videreutdanningen i veiledning. Deres alder var mellom 42 og 55 år.

Informantene er gitt fiktive navn for å ivareta konfidensialitet. To av informantene arbeidet i hjemmesykepleien (Berit og Camilla) og en (Anna) på sykehjem. Et kriterium for valg av informanter var at jeg ikke skulle intervju sykepleiere som jeg hadde vært lærer for.

5.1.2 Rekruttering av informanter

For å få svar på mitt forskningsspørsmål var det viktig å få informanter som hadde fungert som veiledere for sykepleierstudenter før og etter avsluttet veilederutdanning. Gjennom studieleder for videreutdanning i veiledning ved en høyskole fikk jeg mulighet å rekruttere informanter. Jeg fikk presentere meg og min studie for 16 tidligere studenter, og 9 av dem ga meg tillatelse til å sende dem skriftlig en forespørsel om å delta i studien. Da prosjektskissen var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD, vedlegg 1), sendte jeg ut informasjonsbrev (vedlegg 2) og brev med samtykkeerklæring (vedlegg 3), samt ferdig frankert og adresserte svarconvolutter. De ble sendt ut to purringer, og 3 personer sa seg villige til å delta i studien. Da jeg hadde fått svarconvoluttene med samtykkeerklæringen, tok jeg kontakt per telefon med informantene og avtalte tidspunkt for intervju. Sted og tidspunkt for intervju ble bestemt ut fra informantens ønske.

Om antall informanter i kvalitativ studie skriver Olsen (2003): *”de forfattere der inddrager problematikken, peger på fraværet af entydige retningslinjer, men synes enig om, at forskere som minimum bør opplyse og begrunde så vel antallet som arten av informanter”* (:134).

Kvale og Brinkmann (2009) stiller spørsmålet: *”Hvor mange intervju personer trenger jeg?”* og svarer: *”Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite”* (:129). Min hensikt har ikke vært å generalisere, teste hypoteser eller sammenligne ulike

grupper ut fra de funn jeg gjør. Pragmatiske hensyn spilte til slutt en rolle for mitt valg om å intervju 3 informanter ut fra tidsramme og masteroppgavens omfang.

5.1.3 Intervju

I min studie har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju som beskrevet av Kvale og Brinkmann (2009) med semistrukturert intervjuguide (vedlegg 4). Ordet intervju er sammensatt av ordene ”mellom” (inter) og ”synspunkter” (vju) (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) skriver: *”Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert”* (:23). Han skriver videre at intervjuet har en tosidighet, og det er den personlige relasjonen/interaksjonen og kunnskapen som er resultatet av samspillet (:23). Intervjuet er tenkt som en samtale, hvor informanten forteller intervjueren noe som har personlig betydning for henne. Intervjueren er interessert i det informanten forteller. Intervjuet har ulik grad av struktur, og jeg tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide med temaområder jeg ønsket å ta opp og med forslag til spørsmål. Intervjuguiden fungerte som sjekklister ved avslutningen av intervjuene, ut fra at jeg var så kjent med den at jeg ikke var bundet til den under intervjuene. Etter intervjuene skrev jeg notater om min umiddelbare opplevelse av intervjuet, min rolle, stemningen og min samlede opplevelse av intervjusituasjonen. Erfaringen fra gjennomførte intervju ble en ressurs for påfølgende intervju.

Intervjuene ble tatt opp på en digital lydopptaker. Informantene uttrykte at de ikke følte seg hemmet av den. Intervjuene ble lagt over på en lydfil på pc-en og slettet fra lydopptakeren. Intervjuene varte fra 55 til 75 minutter.

5.1.4 Utvikling av intervjuguide

En intervjuguide er en på forhånd skrevet spørsmålsguide med temaer som intervjueren vil at intervjuet skal inngå (Polit & Beck, 2008). Min første utarbeidede intervjuguide ble i etterkant av pilotintervjuet revidert i samarbeid med min veileder og deretter godkjent av NSD. Intervjuguiden hadde tre hovedtemaer med hjelpespørsmål. Hovedtemaene var veiledningsteori, relasjon, og veilederkompetanse. I arbeidet med intervjuguiden var jeg opptatt av at den ikke ble så preget av min forforståelse at fleksibilitet og åpenhet ble begrenset (Gadamer & Jordheim, 2003).

5.1.5 Pilot

Et pilotintervju er et mindre intervju gjort i forberedelse innfor det riktige intervju (Polit & Beck, 2008). Hensikten med et pilotintervju er å teste intervjuguiden. Det er enighet i metodelitteraturen i at øving av intervjueren er viktig for utfallet av intervjuet (Fog, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Polit & Beck, 2008; Thagaard, 2009). Fog (2004) skriver at man lærer ”gjennom-å-gjøre”, og hun utdyper det med å gjøre prøvehandlinger hvor man selv inngår i en konkret situasjon (:30). Mitt pilotintervju ble gjennomført så autentisk som mulig. Jeg erfarte at intervjuguiden hadde en for teoretisk tilnærming, og den ble revidert. Jeg lærte at jeg måtte være mer aktiv i form av å stille utdypende og nyanserende oppfølgings-spørsmål. Thagaard (2009) skriver: ”*Hovedpoenget er at begge parter bidrar til å utvikle meningsinnholdet i samtalen*” (:97). I redsel for å være ledende ble jeg for taus i pilot-intervjuet. I ettertid har jeg ønsket at jeg hadde brukt videofilming av meg som intervjuer i pilotintervjuet for å få bedre kunnskap om eget kroppsspråk i intervjusituasjonen. Det hadde også vært lærerikt å ha en observatør med under pilotintervjuet, for å få tilbakemelding på meg selv som intervjuer.

5.1.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført til avtalt tid i ulike lokaler ut fra informantenes ønsker. Etter innledende ”småprat” begynte intervjuene, og jeg opplevde at mine informanter raskt falt til ro og fritt snakket om sine erfaringer og tanker om de innspillene jeg kom med. Etter som jeg som forsker i dette prosjektet kommer innenfra feltet det skal forskes på, var det en utfordring å ha analytisk distanse slik at jeg ikke ble det Paulgaard (1997) kaller kulturblind. Det ville medført problemer med å se og uttrykke det selvsagte og underforståtte. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av mitt kroppsspråk ikke signaliserte ”*dette kan jeg, dette har jeg hørt før*”, noe som kunne hemme informantens formidling av subjektive erfaring. Jeg mener at jeg inntok en ydmyk holdning og viste interesse for deres erfaring ut fra deres ståsted som veileder.

5.1.7 Min forskerrolle

Før jeg startet med intervjuprosessen hadde jeg prøvd å klargjøre min forforståelse for å kunne være den bevisst i intervjuene, analysen og tolkningen. Paulgaard (1997) stiller som vist ovenfor spørsmålet om det er mulig å innta en utenfraposisjon når man er en innenfraperson. Her viser hun til kulturstudier, men jeg mener at det er overførbart til min studie også. Paulgaard skriver: ”*En som kommer innenfra vil ha problemer med å oppnå analytisk*

distanse, mens en som kommer utenfra, vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår” (:71). Dette har jeg vært bevisst på i arbeidet med masteroppgaven. Kvale og Brinkmann (2009) og Fog (2004) skriver om at intervjuer er sitt eget instrument i kvalitativ forskning. Heri ligger forforståelse, fordommer, følelser og interesser. Uten å reflektere over disse vanlige allmennmenneskelige sider kan følelsene komme til å leve sitt eget liv, og påvirke intervjuet og dermed empirien. En konsekvens kan være et tynt empirimateriale (Fog, 2004:17).

Gadamer (2003) skriver om forforståelse at man må bli sin forutinntatthet bevisst. Han viser til Heidegger som skriver: ” *Forståelsen hele tiden vil være bestemt av forforståelsen foregripende bevegelse, oppgaven er at man må bli sine egne formeninger og fordommer bevisst*” (:39). Dette har jeg prøvd å ha et bevisst forhold i analysearbeidet.

5.1.8 Ethiske overveielser

Forskning som inkluderer mennesker har tre overordnede prinsipper; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009). Deltakelse i forskningsprosjekter skal være basert på frivillighet, data skal anonymiseres og oppbevares forsvarlig slik at de er utilgjengelig for andre enn forskerne. Jeg informerte mine informanter om dette skriftlig og muntlig, og de hadde signert samtykkeerklæring før intervjuene tok til. Forskningsprosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). Informantene ble videre informert om at de når som helst og uten å måtte begrunne det, kunne trekke seg fra studien. Lydfilene vil bli slettet når masteroppgaven er ferdigstilt, og det anonymiserte transkriberte materialet oppbevares innlåst.

5.1.9 Metodiske overveielser

Jeg har i min studie vist studiens troverdighet gjennom å begrunne hvordan jeg gjort fortolkninger. I analysearbeidet har mine tolkninger vært diskutert sammen med mine medstudenter i kollokviegruppen og til dels med min veileder. Her har arbeidet med å finne benevnelser på koder og kategorier vært nyttig å få dele med kollokviegruppe og veileder. Graneheim og Lundman (2008) skriver at det er verdifullt for troverdigheten om andre personer som er innenfor i forskning og i fagområdet gransker koder og kategorier. Dette for å se om tekstens innhold overensstemmer med benevnelser, om de virker rimelige og om tolkninger er troverdige (:169). Utfordringen er om jeg har klart å beskrive metoder for innsamling av data, analyse og tolkning av data slik at den som leser min masteroppgave kan

følge de ulike trinnene i prosessen, om de ut fra dette selv kan vurdere om de resultatene jeg har kommet fram til framstår som troverdige.

Troverdigheten vil også være avhengig av hvor anvendelig eller overførbare funnene er til andre grupper eller situasjoner (Graneheim & Lundman, 2008). Kvalitativ metode sitt mål er ikke å generalisere for å vise statistiske sannheter, men kanskje kan sykepleiere kjenne seg igjen i noe av det mine funn tar opp og få utvidet forståelse for sitt veiledningsarbeid. Det er leseren som avgjør om studien har en overføringsverdi til seg og sin kontekst (Graneheim & Lundman, 2008).

Under studiens gang har det vært en kontinuerlig søkning etter å finne en gyldig vei i forskerfaget. Veileder og medstudenter har vært gode diskusjonspartnere for å få flere vinkler på valg som skulle tas. Dog er det mine egne valg til syvende og sist som har blitt gjeldende. Min framgangsmåte under intervju og utvalg av empiri ut fra hele analyseenheten, benevninger og tolkninger, er avhengig av min forforståelse og klangbunnen empirien fikk hos meg som forsker. Refleksivitet og kritisk refleksjon er en utfordring (Malterud, 2011:19) når nærheten til stoffet er åpenbart, men likevel skal tolkes med distanse. Det er en vekselvirkning mellom nærhet og distanse (Graneheim & Lundman, 2008). Eksempelvis skulle jeg i intervjuene spurt informantene om hva de savnet i videreutdanning i veiledning. Men jeg var så innstilt på hva utdanningen hadde gitt dem, at jeg så bort fra at deres erfaring som veileder kunne ha gitt dem behov for kunnskaper som utdanningen ikke gav dem.

Bekreftbarhet handler om hvordan forskeren har klargjort sin egen forforståelse, hvordan tolkningen av dataene er fremkommet og å se problemstilling, teori, metode og analyse som en helhet. Det innebærer å være kritisk til egne tolkninger, kvaliteten på tolkningen og at resultatet kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2009). For å sikre bekræftbarheten i denne studien har jeg redegjort min forforståelse ute fra teori som jeg har lest. Det har vært en utfordring å tolke de empiriske data, og noe data er utelatt med bakgrunn i manglende relevans for studiens problemstilling og hensikt. Om det har lyktes meg å skrive min tolkning slik at analysen, funnene og diskusjonen henger naturlig sammen, er vanskelig å svare på. En bekræftelse på det er at flere funn i analysen er å finne igjen i relevante studier. En annen faktor som styrker bekræftbarheten er at pilotintervjuet ble gjennomført før de andre intervjuene, intervjuguiden ble revidert og de påfølgende intervjuene ble styrket etter erfaring fra det foregående intervju.

5.2 Analyse og tolkning

Analysen startet under intervjuene, og har siden gått fram og tilbake i tråd med den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009:216). Etter hvert intervju skrev jeg ned den umiddelbare tolkningen og forståelsen av innholdet i intervjuet. Før jeg startet med transkriberingen hørte jeg på lydfilene for å få et inntrykk av intervjuet som helhet. Jeg transkriberte intervjuene så raskt som mulig. Samlet datamateriale ble 58 sider tekst. I transkripsjonen har jeg med markert med fet skrift informantenes utheving og beskrevet i parentes smil, latter og lignende. Jeg leste igjennom hele datamaterialet samlet i etterkant av transkriberingen for å få en helhetlig forståelse av det. Samtidig skrev jeg ned de temaene som umiddelbart fremsto som vesentlige.

Jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse som er mye brukt innenfor sykepleievitenskap. Graneheim og Lundman (2004) skriver at kvalitativ innholdsanalyse kan tilpasses til datamateriale av ulik kvalitet og ut fra forskerens erfaring og kunnskap. Ut fra at dette arbeidet er min første erfaring med forskning, fant jeg Graneheim og Lundmans (2004) trinn-for-trinn-metode som hensiktsmessig og lærerik for meg. Den metodologiske ansatsen for mitt analysearbeid er induktiv analyse som baserer seg på hva informantene fortalte om sin erfaring (Graneheim & Lundman, 2008). Hos Graneheim og Lundman (2008) framgår det at virkeligheten kan bli tolket på mange forskjellige måter, forståelsen er avhengig av subjektiv forståelse. De tar fram hva teksten åpenlyst dreier seg om, det som er manifest, og hva teksten har som en underliggende mening, et latent innhold. Analysen må ha fokus på manifest eller latent innhold. Jeg har fokus på manifest innhold i min analyse.

Siden jeg er inspirert av Graneheim og Lundman (2008) vil jeg her komme med en kort redegjørelse for deres analysebegreper og min framgangsmåte. I kronologisk rekkefølge er deres analysebegreper: analyseenhet, som er hele intervjuematerialet i tekstform. Det ble som tidligere sagt lest igjennom flere ganger, for å få en forståelse og kjennskap til innholdet. Meningsenheter hentet jeg ut fra teksten i passe lengde, uten å bli for fragmentert, men likevel ikke innholde flere ulike meninger. Meningsenhetene ble deretter kondensert i en fortettet tekstform med kjerneinnhold bevart. Samtidig som jeg kondenserte en meningsenhet, kodet jeg den kondenserte teksten gjennom å abstrahere til et høyere logisk nivå. Jeg gjorde kondensering og koding samtidig da koden (etiketten) skal skapes i hensyn til meningsenhetens kontekst. Deretter laget jeg underkategorier av kodingen, og her brukte jeg spørreordet, "hva", for å gi en vinkel til innholdet. Koder med lignende innhold ble delt inn

13 kategorier. Etter diskusjon med veileder og i kollokviegruppen fremsto tre temaer som sentrale ute fra kategoriene i teksten: ”Utdanning som kunnskapskilde”, ”Å være veileder” og ”Betydningen av personlig kompetanse i veiledning”. Temaene er en måte å sammenbinde det underliggende innholdet i et antall kategorier (Graneheim & Lundman, 2008). Innenfor hvert tema kommer ulikheter og likheter fram, noe som beskrives i kapittel 6.

Tabell 1

Eksempel fra mitt arbeid med kvalitativ innholds analyse.

Meningsbærende enhet	Konden- sering	Kode	Under kategori	Kategori	Tema
..at jeg kan bli utålmodig, hvis det tar lang tid og da må jeg jo bare la være å vise det	Kan bli utålmodig, ikke vise det	Bevisst egen utålmodighet.	Personlig egenskap	Selvinnsikt	Betydning av personlig kompetanse
..jeg må ha bevissthet på hvor jeg er, hvor jeg er i veiledningen ellers blir jeg så viktig inne i mitt hode, mine følelser..	Bevissthet på hvor veileder er mentalt	Tilstedeværelse	Stiller krav til seg selv	Tilstedeværelse	Betydning av personlig kompetanse
Jeg hadde en spesiell student som gjorde at jeg tenkte, nå vet jeg ikke hvordan jeg skal gå videre her, jeg manglet kunnskaper om veiledning, jeg hadde ikke noen verktøy og hjelpe meg med	Spesiell student, manglet kunnskap og verktøy i veiledning	Behov for kunnskap	Vei- ledning krever kunn- skap	Ser eget kunnskaps behov	Veiledning forutsetter kunnskap

Selv om Graneheim og Lundman (2004) sin kvalitative innholdsanalyse her fremstilles som en oppskrift, så er analyseprosessen en bevegelse mellom helhet til del og tilbake til helheten i

teksten, i tråd med den hermeneutiske sirkel. For meg betyr det at for hver gang jeg leste teksten fikk jeg en ny, noe annerledes forståelse. Den nye forståelsen er et resultat av min forforståelse, empiriteksten, ulike teoretiske perspektiver og forskning på området. Drøftingen vil jeg gjøre i kapittel 7.

6 Funn

I dette kapittel vil jeg beskrive de funn jeg har gjort i empirimaterialet ut fra min problemstilling. Min problemstilling er; hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes møte med sykepleierstudenten som skal veiledes? Informantenes fortellinger om hva de har blitt bevisst på, lært og fått kunnskaper om har vært utgangspunkt for funn jeg løfter fram i mitt datamateriale. De tre temaene med kategorier vil jeg presentere i hvert sitt underkapittel.

Som utgangspunkt for presentasjonene av studiens funn har jeg sett på hvilken begrunnelse informantene har gitt for å starte på videreutdanning i veiledning.

Felles for informantene var at de hadde erfaring med å veilede sykepleierstudenter før de startet på videreutdanningen i veiledning. De hadde erfaring med å motta veiledning selv under sykepleierutdanningen og annen utdanning. Berit og Camilla uttrykte sammenfallende begrunnelser for å ta videreutdanning i veiledning. Berit følte at ansvaret som sykepleier med ”å ha med seg student” og ha ansvaret at studenten skal lære i praksis, gjorde at hun trengte påfyll av kunnskaper.

”Jeg følte at (...) en ting å være rådgiver og en ting å være veileder og en ting er å ha ansvaret for at de skal lære. Jeg følte at det var noen redskaper jeg manglet der.”

Hun opplevde det å ha student som en positiv del av arbeidet sitt, men hun følte at hun manglet noen redskaper for å kunne utøve veilederfunksjonen på en best mulig måte. Camilla hadde hatt studenter tidlig etter at hun var ferdig med sykepleierutdanningen, og det var en oppgave hun opplevde som positiv. Det var erfaringer i veiledning av én spesiell sykepleierstudent som utløste hennes behov for økte kunnskaper og verktøy til å hjelpe seg med i funksjonen som veileder. Den konkrete erfaringen innebar at Camilla sto overfor utfordringer ved at hun så at veiledningen ikke bare dreide seg om formidling av sykepleiefaglige temaer og gjøremål, men like mye om veiledning som fenomen og prosess.

”(...) nå vet jeg ikke hvordan jeg skal gå videre her, jeg manglet kunnskaper om veiledning, jeg hadde ikke noen verktøy å hjelpe meg med.”

Anna viste ikke til noe bestemt som grunnlag for at hun tok videreutdanning i veiledning. Snarere beskriver hun en grunnleggende interesse for veiledning. Ut fra egen utdanningserfaring fortalte hun om betydningen det hadde hatt for henne å få et direkte spørsmål som

startet en refleksjonsprosess, og at det hjalp henne i utdanningssituasjonen. Dette hadde hun kjent på selv og sett hos andre.

Samlet sett fortalte mine informanter at deres begrunnelse for å ta videreutdanning var å få kunnskaper og verktøy som de kunne bruke i sin jobb med veiledning av sykepleierstudenter. De tok videreutdanningen frivillig og etter eget ønske. Verdien de så i å ta denne utdanningen, var å kunne ivareta veiledningsoppgaven på en best mulig måte. Ingen av informantene oppga økt kompensasjon i form av lønn eller kvalifikasjon for annen stilling som årsak til å ta videreutdanning i veiledning.

6.1 Utdanning som kunnskapskilde.

Under dette temaet fremsto det fem kategorier som informantene fortalt at de hadde fått innsikt i gjennom videreutdanningen. Kategoriene er: veiledning forutsetter kunnskap, kunnskap om veiledningsmetoder, spørsmålet som verktøy, struktur i veiledning og av rammer i veiledningen. Jeg vil her ta for meg en og en av disse kategoriene.

6.1.1 Veiledning forutsetter kunnskap.

Informantene fortalte i intervjuene at de hadde erfart at veiledning ikke var noe som går av seg selv. De mente at god og målrettet veiledning i tråd med studentenes læringsmål og faglig og personlig vekst forutsetter kunnskap. Informantene berørte flere kunnskapsformer som kommer til uttrykk i veiledning. De vil bli tatt opp senere i dette kapitlet. Informantene fortalte om hvordan de så på kunnskap om veiledning som nødvendig og i hvilke tanker de hadde om hvordan veiledning skal gjennomføres. Camilla var tydelig på at hun mente at veiledning krevde kunnskap.

”Jeg føler at det er viktig at veileder har kompetanse. Fordi det er jo et kjempestort verktøy med alt det veiledning inneholder, og at det da blir brukt på en forsvarlig måte. Det er jo grenser man ikke skal gå over i veiledning (...) at man vet hva man holder på med.”

Camilla hadde innsikt i hva veiledning som verktøy rommer, og hun var ydmyk for at verktøyet skal håndteres med respekt og varsomhet. Jeg tolker det her som om at hun mener at veiledningsverktøyet ved ukyndig bruk kan gi uønskede konsekvenser.

Berit snakket om det å ha veiledningsansvar for studenter, og hun løftet fram mellommenneskelige aspekter og betydningen av bevissthet om studentens lærings situasjon:

”Vi er jo som sykepleiere pålagt å ha med oss studenter, og det synes jeg er veldig trivelig. Jeg føler mye omsorg (...) samtidig som jeg er bevisst på at de er i en læresituasjon.”

Berit begrunnet behovet for kunnskap om metoder i veiledning med følgende utsagn:

”Uansett hvor du jobber, så fremt du ikke går til skogs, ja, at du velger å være alene, så må du faktisk forholde deg til mennesket og da har du behov for å kommunisere.”

Her viste hun til at kunnskaper om veiledning ut fra hennes synspunkt inkluderte kunnskap om relasjoner og kunnskap om kommunikasjon, og at veiledningskunnskaper kan være overførbart til andre situasjoner enn i den profesjonelle veilederrollen. Berit mente, at også hverdagskommunikasjon mellom mennesker krever kunnskap.

Anna fortalte om hvordan kunnskap hun hadde tilegnet seg gjennom videreutdanningen i veiledning hadde hjulpet henne i veiledningssituasjoner hun opplevde som krevende.

”Jeg har røynt meg litt selv og vært i ubehagelige situasjoner, og da har enkelte ting kommet til meg av det som jeg har lært.”

Jeg tolker Anna som om at hun når hun har stått i utfordrende veilednings situasjoner også har hatt hjelp av de kunnskaper hun har tilegnet seg gjennom videreutdanning i veiledning.

6.1.2 Kunnskap om veiledningsmetoder.

Med veiledningsmetoder henviste informantene til metoder eller verktøy de hadde tilegnet seg gjennom videreutdanning i veiledning, og som de nå brukte når de veiledet. Verktøyene informantene snakket om var å lytte, sanse, være taus, utvise tålmodighet, bruke spørsmål, kartlegge læringsbehov, etablere struktur i veiledning og bevissthet om kroppsspråkets betydning.

Berit fortalte om hva betydningen av kunnskap om metoder i veiledning har bidratt til for henne.

”Gjennom å lære metoder som aktiv lytting, og her og nå, det å senke skuldrene, fokusere på at jeg trenger ikke å ha fokus på meg selv, jeg trenger ikke å tenke på ”Gud, hva tenker den personen om meg nå”? Hva krever den personen av meg nå? Fokuset skal ikke være på meg, det skal være på veisøker, og det skal være imellom oss. Jeg skal være redskapet som skal gjennomføre dette i lag med studenten. Så at jeg lærer meg å bruke meg selv som redskap. Og da, kan jeg senke forventningene til meg selv. Jeg ønsker å overføre en ro fra meg til veisøker. Hvis det er nødvendig i oppklaringsfasen så kan jeg fortelle litt om meg selv, sånn at personen vet hvem de sitter ovenfor, og hva jeg tenker og kan bruke det til, og hva jeg kan bidra med og hvordan jeg tenker veiledning.”

Denne uttalelsen fra Berit innleder oppgaven på side en. Her komprimerer Berit hva metodekunnskaper har gjort for hennes utvikling som veileder. Avslutningsvis forteller hun hva hun gjør overfor studenten i starten av veiledningen for at studenten og hun skal ha et felles utgangspunkt for hva som ligger i veiledning. Berits framgangsmåte med å ta opp hva veiledningen skal bidra med, og hvordan det er tenkt fra hennes side som veileder, virker tydeliggjørende overfor studenten.

For Camilla betydde kunnskap mer konkret kjennskap til og ferdighet i å bruke metoder:

”Jeg tror det er mer måten å formidle som er annerledes. Hvordan vi kommuniserer som jeg har fått mer bevisst...reflektere rundt et tema mer. Hva tenker du om det? Og så gå videre på de...at man bruker veiledning bevisst, som et verktøy.”

Gjennom å bruke spørsmål ønsket hun å reflektere med studenten i større grad samtidig som veiledning som prosess var blitt bevisst for henne. Her sier Camilla at hun tar utgangspunkt i studentens ståsted gjennom å etterspørre med et åpent spørsmål studentens tanker i forhold til noe.

Om det hun hadde lest i veiledningslitteraturen fortalte Anna at:

”Det gjør sånn at jeg blir styrket med å tro på å følge de her reglene, ikke regler men vi har jo litt sånn oppsett på regler på hvordan man stiller spørsmål, vi har jo den her fisken⁵ (latter) og de her tingene.”

Anna hadde erfaring med å være gruppeveileder, og fortalte om hvordan hun hadde lært seg å bruke tausheten som et virkemiddel i veiledning.

”... la tausheten virke og det ser jeg også på de andre i gruppa som er rundt, at det er litt rart at det er stille. Og at, det snakker vi også om vi skal få lov å ha det stille, svaret skal ikke komme automatisk.”

Berit fortalte om humor som et annet verktøy i veiledning som hun brukte overfor en sjenert og usikker student.

”Vi brukte humor for å avvæpne de veldige student – veileder ehh, vet ikke helt hvilket ord jeg skal bruke her. Det endte med at hun kom mer og mer fram. Det var en veldig humoristisk jente. Jeg følte at hun slappet veldig godt av. Etter hvert var det ikke jeg som snakket, uten det var hun.”

Jeg tolker det som Berit søker etter ord for å beskrive maktforskyvningen i veiledningsrelasjonen. Humor kan være en metode for å gjøre relasjonen mer avslappet og likeverdig.

⁵ Tveiten (2008:83) bruker figuren av en fisk som symbol for å visualisere gangen i veiledningen.

Berits eksempel viser til hvordan økt kunnskap om veiledningsmetoder gir en trygghet som åpner opp for bruk av et større repertoar av tilnæringer.

6.1.3 Spørsmålet som verktøy

Informantene fortalte spontant om egne endringer og bevissthet om hvordan bruk av spørsmål kan være hensiktsmessige innfallsvinkler i veiledning. De snakket om vinklingen til seg selv som spørsmålsstiller, spørsmålets form og hvilken effekt spørsmål har for veisøkere. Anna framhevet betydningen spørsmål hadde hatt for henne i veiledning av studenter og om sitt økte fokus på hvordan hun brukte spørsmålet i veiledning etter gjennomført videreutdanning.

”Jeg kjenner jo det at jeg blir mere bevisst i spørsmålsstillingen til studentene. Jeg er jo en person som prater lett. Og det har jeg tatt meg i mye at jeg ikke både stiller spørsmål og svarer.. det er veldig fort gjort hvis svaret ikke kommer fort nok og du har det travelt.”

Jeg forstår det som om Anna i større grad vurderte hvordan hun skulle stille spørsmålet for å hjelpe studenten til å finne svaret hos seg selv. Hennes bevissthet lå i at hun før hun stilte spørsmålet tenkte på hvilket svar kan hun få når hun stiller det slik eller slik. Uttalelsen under er Annas egen erfaring fra både det å få åpne spørsmål selv og erfaring med å stille åpne spørsmål når hun veiledet.

”De blir noen ganger brydd, når de får direkte spørsmål... Av egen erfaring så har det lært meg at, at jeg bare skal stille de spørsmålene for det gjør godt. Men det er ikke sikkert at jeg får svar direkte, men det kommer etter hvert. Og noen må tenke seg godt om. Og jeg VET det, jeg bare vet at det er en prosess som starter når du begynner å få spørsmål, direkte, når man stiller åpne spørsmål til en person.”

Her sier Anna at hun med direkte spørsmål kan forbause mottakeren. Til tross for at Anna vet at det kan vekke forbauselse, så stiller hun spørsmålet fordi hun vet at det starter en prosess hos mottakeren. Ut fra Annas uttalelse spekulerer jeg på om det også kreves mot å stille direkte spørsmål i pedagogisk hensikt.

Camilla sammenlignet seg selv som veileder før og etter utdanningen når det gjaldt å bruke spørsmål som innfallsvinkel for veiledningssamtaler med studenter i praksis.

”Jeg kunne vært mer bevisst på det her med åpne spørsmål, for det var ikke i min tanke før veilederutdanningen ... se hva hun gjorde med det og funnet løsninger... at man ikke bare får ja og nei svar.”

Det motsatte av åpne spørsmål er lukkede spørsmål. I veiledningssituasjonen benyttes begge former for spørsmål. Men den bevisstheten Camilla her viser, peker på et endret læringssyn, hun viser her kunnskaper om det konstruktivistiske læringssynet som ligger til grunn i

veiledningen. Lukkede spørsmål gir i større grad bekreftende eller avkreftende svar tilbake til spørsmålsstilleren. Slik jeg tolker det, kommer veileder i fokus og ikke veisøker.

Læringssynet som ligger til grunn i veiledningen er at svaret ligger hos veisøker, som trenger hjelp på vei for å finne det. Når Camilla sa: ”*se hva hun gjorde med det*”, viser hun tålmodighet og kunnskap om å la veisøker bruke tid i seg selv for å finne svaret. Camilla signaliserer at hun har tillit til at studenten har evne til å finne svaret, og at hun som veileder venter til svaret kommer. Veiledning har som sagt ulike former for spørsmålsstillinger, og det er viktig at å trekke fram at de lukkede spørsmål også har sin plass, for eksempel ved å undersøke studentens påstandskunnskap i en konkret situasjon i praksis.

Berit fortalte på følgende måte om sin endring i måten å bruke spørsmål på i veiledning.

”...stille undrende spørsmål i stedet for å være veldig pågående med mine svar... Det å være ydmyk og vise omsorg når man skal få fram noe.”

Berit sier flere ting i denne uttalelsen. Å stille undrende spørsmål, her tolker jeg det som om hun undrer seg sammen med studenten, at de sammen søker etter svaret. Det er en fin måte å ufarliggjøre spørsmålet på, og studenten forstår at veileder ikke har svar på alt, men at det er mulig å finne ut av sammen. Når veileder og student gjør det sammen, likestiller veileder seg med studenten, og veileder viser hvordan man kan finne svar i et terreng som for studenten kan være uoversiktlig. Berit viser fortrolighetskunnskaper, og bruker skjønnet når hun som veileder må vise ydmykhet og omsorg for at studenten skal være trygg i situasjonen og i relasjonen med sin veileder for å gi svar på spørsmål. En trygg situasjon og relasjon vil hjelpe studenten til å tørre å komme med sine tanker, undringer og refleksjoner om sin praksis. Samtidig viser Berit forståelse og respekt for at det er det den andre sier som skal utvikle seg på sitt eget grunnlag, i stedet for at Berit skal presse på sine oppfatninger på den andre.

Informantene var bevisst på spørsmålets betydning i veiledning etter utdanningen. Alle tre viser hva i spørsmålsstillingen de er blitt mer bevisste på. De viser forståelse for at spørsmålet de stiller skal sette i gang en prosess hos veisøker.

6.1.4 Struktur i veiledning

Informantene snakker om struktur på flere plan. Informantene fortalte om strukturens betydning i veiledning, og at den må være der som et grunnlag i veiledning. Jeg har valgt å benevne det som ytre og indre struktur. Der ytre struktur er hvordan praksisperioden er planlagt med tidspunkt for samtaler, gruppeveiledninger, turnus for studenten og andre på

forhånd planlagte aktiviteter. Den indre strukturen er hvor tydelig veileder er på hva som er ”jeg og du”, tydelighet i kommunikasjonen med veisøker og andre relasjonelle forhold.

Her kom det fram synspunkter på at å ha en indre struktur i seg som veileder og i selve veiledningssituasjonen, ble sett på som betydningsfylt for veiledning.

Berit fortalte om betydning av å forberede veiledning som grunnlag for indre og ytrestruktur:

”...som studentveileder må man kunne forutse litt og legge til rette for å få en god start. Da tror jeg grunnlaget er lagt.”

Når studenten blir møtt med en plan for samtaler med veileder i praksis og lærerveileder, så vet studenten i større grad hva som forventes. Det er en plattform for en vellykket praksisperiode.

Berit fortalte videre om hva hun gjorde som en del av sitt struktureringsarbeid når hun fikk en ny student å veilede.

*”...kartlegging og bli kjent. Bruke tid på å oppklare, begrepsavklaring, hvor er veisøker, hva vil veisøker og **vet** veisøker hva hun vil, struktur i samtalen, gi trygghet, undring, videretenking og tid for aha- opplevelser.”*

Berit tilbyr en strukturert samtale og gir dermed studenten en mulighet for forutsigbarhet når studenten er ny og usikker i starten av praksisperioden. Når veileder tar del i hva studenten har som mål vil veileder kunne si om det er realistiske mål, fordi hun er kjent i praksis, og når i praksisperioden det er mulighet for å få arbeide mot målene.

Anna trakk fram betydningen av å ha en indre struktur i seg selv som veileder, og hvordan hun trodde det virket på studenten.

”Sånn som i begynnelsen, jeg visste ikke, jeg var jo sammen med studenten, det er jeg jo nå også... Så jeg tror, at det blir mer ryddig, sortert mer, ryddig i mitt hode og kanskje mer ryddig hos dem.”

Hun sa videre om dette temaet.

”...situasjonen er blitt lettere. Fordi jeg kan sortere og plassere ting mer.”

Fordi Anna kan rydde og sortere, er situasjonen blitt lettere, og veiledningssituasjonen er ikke like krevende nå. Jeg tolker det som om det tidligere var mer tilfeldighet i veiledningen av studenten. Den indre strukturen hos Anna har i større grad gitt en rød tråd i veiledningen.

Anna sier at det har blitt lettere, ved at det å ha en indre struktur gjør veiledningssituasjonen enklere.

Anna forberedte seg til veiledningen for å klare å få med mange vinkler ut fra hvordan forrige veiledning var. Utsagnet viser hvordan Anna med disse spørsmålene hjelper seg selv å forberede seg til den som skal få veiledning.

”Jeg tenker igjennom, ikke sant, nå var den veiledningen sånn og sånn. Kan tro hvordan den egentlig reagerte, og hva som har skjedd siden sist. Det der kan komme opp, hvordan blir det. Det er mange ting som skal balanseres.”

Anna la en egen, indre struktur til grunn for at studenten skulle oppleve trygghet i veiledningssituasjonen.

”Du må ikke stirre, men at jeg sier navnet deres og ser på dem. Og man er vennlig og imøtekommende. Det er veldig viktig det der. At de kan tørre å komme med, at vi har det litt uhøytidelig selv om det skal være litt struktur.”

Her trekker Anna fram sin egen framtoning i møtet med studenten som betydningsfull. Videre tiltaler hun studenten med navn, og hun bruker direkte blikkontakt for å etablere relasjon.

Berit begrunner en indre struktur i seg selv som grunn til at hun, etter gjennomført videreutdanning i veiledning, opplever at hun i større grad enn før opplever å se og møte studentens behov for veiledning.

”Jeg kan være mye klarere, at som jeg sa, når jeg kan være så klar så bruker vi mindre tid på noen prosesser. Jeg tror jeg vekker nysgjerrighet på de rette plassene hos studenten. At jeg gir klarere signaler; Hvem er jeg? Hvem føler jeg at studenten er? Hva ønsker jeg å bidra med? At jeg er en person de kan komme til. Og at jeg ønsker å være der for dem.”

Alle tre informanter viser her at de var bevisst struktur som en viktig faktor i veiledning, og de snakker om henholdsvis indre og ytre struktur som betydningsfull.

6.1.5 Rammer i veiledning

Når informantene snakket om hva videreutdanningen i veiledning hadde lært dem om betydningen av rammen i veiledning, snakket de om den fysiske rammen og om tid som ramme. Camilla fortalte at etter endt videreutdanning har hun fått en oversikt i veiledningen hun gir.

”Jeg ser helheten mer. Man har den der teorien...verktøyene, hvordan man er, hvordan settingen er, har man tid til å prate? Når man er i den veiledningssituasjonen, hvordan er rommet man er i?”

Anna fortalte om sin bevissthet på rammenes betydning for veiledning fra hennes erfaring med gruppeveiledning.

”Rommet skal være bestilt, at det er fred og det skal være varmt og lyst”(…) ”Jeg rydder rommet, skrur av skriveren og starter med 3-4 minutter med musikk, for å samle oss her vi er. Og så har jeg bare vann, det er ikke kaffeslabberas.”

Hun la til rette for at veiledningen, som er tidsbestemt, skulle foregå uforstyrret, og veiledning skal være forskjellig fra en hverdagslig hyggelig prat. Musikk skulle bidra til at deltakerne fikk tilstedeværelse i veiledningssituasjonen. Anna fortalte om hvordan hun tenkte ut at deltakerne skulle sitte rundt bordet i rommet. Da veiledningen foregikk i tiden for vaktskifte, var det mange kollegaer som kom og gikk, Anna sørget for at deltakerne ikke satt og så mot glassdøren for å følge med, det var forstyrrende. Kroppsspråket til hver og en var viktig å få tilgang til i gruppeveiledningen, mente Anna.

Informantene tok med tidsperspektivet når de fortalte om rammenes betydning i veiledning. Berit hadde erfaring med å jobbe både på en travel sykehusavdeling og innen hjemmesykepleien, og så at tid er viktig i veiledning av studenten. Hun framhevet det å ha tid til å lytte til studenten. Hun sa *”Man må kunne se hver enkelt student”*, og som veileder *”må man kunne tilpasse seg til den enkelte student.”* For å kunne gjøre det kreves det tid i veiledningssituasjonen.

Camilla fortalte om tid: *”Vi får litt mer tid å prate i bilen, vi har jo et stort distrikt, så det blir jo litt tid å prate i bilen rundt omkring.”* Tiden det tar å kjøre mellom brukerne blir brukt til veiledning av studenten. Camilla og Anna vurderte situasjonen for om det var rom for en samtale eller ikke. Berit snakket om at hver og en student måtte bli sett, men ikke helt hvordan hun fikk det til eller når, dog framgår det at hun hadde bedre tid til studenten i sitt nåværende arbeid i hjemmesykepleien enn før, på en travel sykehusavdeling. Informantene bruker sitt skjønn i avgjørelsen om det byr seg en mulighet for en samtale med studenten eller om den må vente.

6.2 Å være veileder

Under dette temaet passet seks kategorier inn. Kategoriene er, motivasjonens betydning for veilederen, trygghet i sykepleierrollen sin betydning for veilederrollen, trygghet i veilederrollen, øvelse gir trygghet, kroppsspråket og tillit. Informantene viser her forståelse for egen betydning i veiledningen og hvilke faktorer som har bidratt til økt trygghet og innsikt i veilederrollen.

6.2.1 Motivasjonens betydning for veilederen

Alle informantene var entydige i at det å jobbe med veiledning var positivt og krevende. De framhevet at det å veilede krevde vilje til å veilede. Anna og Camilla trakk fram at det ikke var alle sykepleiere som hadde engasjementet og interessen for å veilede sykepleierstudenter.

”Jeg synes det er kjempeinteressant. Å høre hvordan folk reflekterer, og så kan man kanskje stille dem et spørsmål, så kommer de kanskje videre, og det hadde jeg ikke tenkt på.” (Camilla).

Berit sa: *“Det gir meg veldig mye”*, og Anna fortalte: *” Akkurat det med veiledning, det er jo en veldig privilegert oppgave. Det er jo artig, det er kjempeartig å få lov å stille dem spørsmål, å gå sammen med dem.”*

Camilla så at man trengte noen egenskaper for å drive med veiledning

”Jeg ser jo også at man må ha interesse for det, for folk og for å tenke og reflektere...når man velger å bli sykepleier så har man det, du har et ønske om å hjelpe, jobbe med mennesker, og snakke med pårørende og ha studenter og kollegaer.”

Her snakket hun om et engasjement for å hjelpe og støtte studentens læring i praksis gjennom veiledning. Heri ligger, som jeg tolker det, at Camilla har innsikt i at hun gjennom sin veiledning kan hjelpe andre, både studenter, pasienter, pårørende og kollegaer. For å gjøre det som veileder må du ha energien for å gå inn i dette samtidig som hun sier at man må ha et *”ønske om å hjelpe”* den andre.

6.2.2 Trygghet i sykepleierrollen

Som sykepleier er den primære oppgaven knyttet til pasienten og deres pårørende. Når sykepleier i tillegg har en sykepleierstudent å veilede krever det en trygghet i sykepleierrollen, for å takle veilederrollen. Camilla fortalte hva det var som gjorde at hun likte godt å ha student.

”Jeg føler meg veldig trygg i sykepleierrollen... Jeg er veldig glad i mennesker, jeg liker å ha mennesker rundt meg, ha med meg studenter og kollegaer. Men jeg har ikke bestandig vært trygg i sykepleierrollen, jeg har jo vært student og nyutdannet jeg og. Men det er sikkert noe som har kommet etter hvert som jeg har jobbet. Og så trives jeg veldig godt i yrket, så jeg vil at de som er studenter og skal se det liksom, og får det med seg videre.”

En sterk sykepleieridentitet gjør at Camilla liker å veilede sykepleierstudenter. Camilla sa at gjennom å ha tilegnet seg erfaring i sykepleierrollen, er hun blitt trygg og trives med å ha student i praksis. Erfaring som sykepleier ga en faglig trygghet som hun ville formidle til sykepleierstudenten

Informantene viste til ulike faktorer i videreutdanningen som hadde gitt innsikt i veilederrollen. Berit viste hvordan hun hadde utviklet seg i veilederrollen.

”Jeg stresset nok litt mer når jeg hadde studenter før jeg tok den her videreutdanningen. Nå kan jeg mer ha dem med meg, nå kan de få lov å se meg, når jeg gjør ting som jeg gjør bra og det som jeg gjør ikke så bra. Så kan vi diskutere rundt det, så gir jeg dem mulighet å gjøre meg oppmerksom på, komme med ideer.”

Etter videreutdanningen i veiledning hadde hun fått en trygghet. Hun ser det som en mulighet til å videreutvikle seg selv i fellesskap med studenten.

6.2.3 Trygghet i veilederrollen

Informantene er enige om at de er blitt tryggere i veilederrollen etter gjennomført veilederutdanning. Det var forskjellige innsikter og kunnskaper som har gjort dem tryggere.

”Jeg vil si at jeg hentet veldig mye hjelp i den videreutdanningen for det å bli trygg på bare å lytte og være til stede og få studenten selv til å undre seg over de spørsmålene. Gå sammen med dem til de finner svarene selv og den glede og den stoltheten de får. Det gir meg veldig mye.”

Berit fortsatte.

”Jeg tror ikke jeg hadde kunnet gi henne så mye som, jeg føler at jeg hadde en innsikt som ehh...som jeg manglet om jeg ikke hadde gått videreutdanningen. Jeg kunne se bort ifra, jeg kunne møte henne med fokus på her og nå, kartlegging, en struktur i samtalen og så kunne jeg bruke de verktøyene som jeg hadde. Og de føler jeg at jeg har mer eller mindre i ryggmargen nå når jeg møter(...) Og med den tryggheten jeg har bygget meg opp nå så føler jeg at jeg får fortere innpass hos studenten enn jeg fikk før.”

Berit sier her at hun hadde verktøyene i veiledning mer eller mindre i ryggmargen, kunnskapen var integrert i henne, og hun beskriver her kunnskap-i-handling når hun møter en student. Kunnskapene har gjort at hun fikk fortere adgang til studenten. Berit utdyper videre hva som har gitt henne trygghet i veiledningsrollen.

”Så jeg har lært meg å sette grense, samtidig som jeg veileder dem til å klare å gjøre det selv. Så, nei, det er interessant jeg tror nok jeg har hatt personlig vekst i massevis med å ta den videreutdanningen.”

Det at Berit tør og kan sette en grense har gjort henne tydeligere i sin veiledning. Dette har bidratt til, som jeg forstår det, at hun føler mestring i veilederrollen.

Anna fortalte at hun etter videreutdanningen i større grad klarte å stole på seg selv som veileder.

“Nå kjenner jeg at jeg tør å stole på det. At...og da blir jeg friere sjøl. For... fordi at jeg har jo på en måte sånn der flink pike-syndrom, som skal ha et svar på og skal liksom hjelpe og legge til rette, og nå må du gjøre sånn og sånn. Og det er livsfarlig.”

Anna flyttet fokuset fra seg selv, hvor hun var den som skulle legge til rette og fortelle for studenten hvordan ting skulle gjøres. Nå kjente Anna at hun hadde tiltro til at studenten skulle være den aktive i egen læring i praksis. Denne tryggheten fungerte frigjørende for Anna, og hun var mer avslappet i veiledningsansvaret.

Anna fortalte videre om veilederrollen når hun veileder en gruppe:

”Det er klart at alle disse tingene, det er ganske utfordrende og jeg er bestandig litt nervøs for hver gruppe. Man bruker jo av seg selv, det er litt spesielt. Men jeg blir fra det jeg lære og har gått på skole og lært og alt det der. Og det er klart jeg er en annen nå, når jeg begynte i fjor høst (mellom modul 1 og modul 2). Jeg føler meg nok annerledes nå. Jeg føler meg mer sikker og bevisst på det som jeg gjør. Selv om allting er utfordrende fordi at jeg ikke helt vet hva som skjer.”

Camilla fortalte:

*”Det som var nytt for meg var det at man ikke trenger å finne et svar, for det har jeg stresset med i begynnelsen, at man som veileder måtte finne en konklusjon. Der kjente jeg at det er greit, da slapper jeg av. Etter det har jeg kjent at det er kjempespennende og kan veilede noen, men det er ikke sikkert at jeg finner et svar i dag, eller kanskje aldri **og det er greit. Og den setningen der at det er greit, den berget meg** (latter). Det er ikke noe svar eller mal på at man må komme fram, eller at man må nå et målbart resultat. Liksom var det vellykket eller var det ikke vellykket” (latter).*

Kunnskap om hva veiledning er og hvordan ansvarsfordelingen mellom veisøker og veileder er, har bidratt til å gi økt trygghet i veilederrollen, slik jeg tolker informantene. I min forståelse virker det som om informantene, før de tok videreutdanningen, tok på seg stort ansvar i veilederrollen.

Anna sa om veilederrollen etter videreutdanningen:

”Jeg har blitt, selv om jeg er veldig spent så har jeg blitt mer sikker og trygg. Fordi jeg vet på en måte at... I begynnelsen var mange ting litt rart. Både fordi at jeg skulle veilede, jada, at jeg skulle sitte her, tenk at jeg skal sitte her og stille spørsmål. Mens nå er jeg blitt mer vant til settingen på en måte. Også gjennom litteraturen og undervisningen jeg har fått, har forstått at det er helt greit. Hva skal jeg si at mennesket, ikke bare består av kjøtt og bein (smil). Og det er veldig viktig å...pirke litt på de der tankefølelsene.”

Anna hadde sosialisert seg selv inn veilederrollen gjennom utdanning. Veilederrollen var ikke lenger fremmed, hun var blitt fortrolig med hva den innebar og stolte på hva hun kunne bidra med overfor veisøker. Hun fortsatte:

”Åh, jeg vil jo si at mange av de ting som jeg har lært gjennom veilederutdanningen i forhold til det menneskelige, det er jo ikke fremmede ting. Jeg får det jo på en måte bekreftet at jeg kan stole på meg selv i det at jeg kan gå ut fra at det kanskje er sånn.”

Camilla beskriver hva som var bidragende til at hun er blitt tryggere i veiledningsprosessen:

”Etter modul 2 så føler jeg at jeg ser helheten mer. Man har den der teorien, man har de verktøyene, hvordan man er, hvordan er settingen har man tid til å prate. Når man er i veiledningssituasjonen, hvordan er rommet man er i. Ja, rammen rundt, at jeg ser hele, at jeg har en ny som kanskje trengs å veiledes, og så prøver jeg å ha det her samtidig i hodet. Det føler jeg at jeg har blitt bedre på, at jeg har utviklet meg på det.”

Anna fortalte videre at litteraturstudiene, som var en del av videreutdanningen, hadde bidratt til hennes trygghet:

”Det går på...de indre følelsene mine, veiledningslitteraturen gjør sånn at jeg blir styrket og følge litt sånn regler, hvordan man stiller spørsmål og den her fisken” og ”jeg fant jo meget trøst og glede av å lese litteraturen, den er veldig fin den veiledningslitteraturen, kjempefin...den ga meg noe personlig...det var en berikelse å lese den.”

6.2.4 Øvelse gir trygghet

Videreutdanningen i veiledning legger opp til praktiske øvelse med bruk av ulike roller og ulike fokus i veiledning. Informantene var entydig positive til øvelsene og samtidig kunne øvelsene by på utfordringer. Camilla fortalte:

”Det her med at vi fikk øve på å være veileder. Hadde masse praktiske øvelser, det her med kroppsspråk å lytte, høre, oppmerksomt nærvær. Være bevisst på de verktøyene.”

De praktiske øvelsene gjorde at studentene utviklet og fikk bevisstgjort praktisk, ulike metoder. Under øvelsene var det medstudenter som hadde observatørrolle og skulle gi tilbakemeldinger til de som veiledet eller fikk veiledning. Observatørens tema for tilbakemelding var ulike og kunne eksempelvis være spørsmålsstilling, kroppsspråk og evne og følge opp veisøkers ulike meldinger i veiledningen. Camilla sa videre om de praktiske øvelsene:

”... selv om jeg visste at det var øvelse, var jeg litt spent. Så jeg føler at jeg har blitt tryggere, og vi har jo fått prøvd de forskjellige rollene, hva de går ut på. Til slutt hadde vi en oppgave med å veilede en kollega, med å være veileder og observatør, det var veldig fint...det er akkurat som åpner seg en ny verden. Jeg føler det sånn, jeg har fått lære meg masse.”

Anna fortalte om sin opplevelse av det å bli veiledet under praktiske øvelsene i utdanningen.:

”Og så det når du skal bli veiledet selv. Hvor...det å skulle være i fokus, det er nesten så at man blir litt satt ut. Å få være...man går inn i seg selv, jeg kjenner veldig godt på det der å bli i fokus og at noen stiller meg spørsmål. Hvor bra det kan være, men det er veldig

utfordrende, men det er bra. Etter videreutdanningen så vet jeg at noe skjer, det er mer, jeg stoler på at det er noe som skjer.”

Praktiske øvelser i utdanningen ga informantene førstepersons erfaring med både å få og gi veiledning hvor det inngikk bruk av følelser, kroppsspråk og spørsmålsstilling.

6.2.5 Kroppsspråkets betydning

Informantene fortalte at de gjennom videreutdanningen i veiledning var blitt bevisst sitt eget kroppsspråk og betydningen det har generelt og i veiledningssituasjoner. Som Anna sier

”...du må være veldig obs på hvordan du er. Hvordan kroppsspråk, og hvordan du snakker, og stemmen.”

Camilla fortalte om hva hun mente at hun var blitt mer bevisst på når det gjaldt kroppsspråket.

”Kanskje jeg med et blikk på en ny student kan få en masse informasjon. Hvordan møter han blikket mitt, er han veldig nervøs eller, hvor er den her studenten. Kanskje man blir litt bedre til å lese kroppsspråk, kanskje litt mer bevisst på hva man formidler selv også.”

Camilla viser her forståelse for hvordan hun tar med sin egen kropp og uttrykk i veiledningen, og ser den som delaktig og medvirkende. Samtidig forteller hun om sin oppmerksomhet på studentens kroppsspråk som en kilde til informasjon for hennes forståelse av studenten.

Camilla sa videre: *”Hvordan man snakker, at man, ja at man utviser trygghet med kroppsspråket, og at du tenker på det med stemmebruk og øyne, hvordan man er.”*

Både Anna og Camilla har forståelse for hva de signaliserer med sitt eget kroppsspråk, og at det må være kongruens mellom kroppsspråk og ord.

6.2.6 Tillit

Betydningen av tillit i veiledningsforholdet er grunnleggende for studentens læring i følge mine informanter. Anna sa: *”Det er veldig viktig det der kjenner jeg, å opparbeide seg tillit... du går ut og er åpen. Ja, og sier blant annet at jeg er mottakelig for det du sier. Du må ikke være redd for å si noe til meg.”*

Anna fortalte flere ting om sitt syn og betydningen av tiltro til studentens evne til læring.

”Når det gjelder studenten, så må jo de studentene faktisk teoretisk veiledes i mange ting (banker i bordet). Men som hos oss har det veldig mye med det å møte mennesket. Dem forstod (studentene) hva jeg sa på en måte, de kjente det inni seg og gikk veien. Hvis jeg gikk sammen med dem, gikk de resten av veien inn til pasienten. Fordi det er det vi jobber med hele tiden, tilnærminger. Så det blir jo en tiltro til at de hadde løsningen selv. Og at de får til det, og gjort de indre erfaringer du gjør, hvordan du skal være. Du kan læse så mye

du vil i en bok men du må omarbeide inne i deg selv, teori og praksis, for å få det til å fungere.”

Slik jeg tolker Anna uttalelse her, må studenten veiledes i ulike kunnskapstyper ut fra pasientens behov. Annas erfaring tilsier at de fleste studenter klarer dette, hun har tiltro til studentenes evne å tilnærme seg disse pasientene. I den siste setningen forstår jeg det som om Anna snakker om at i praksis må skjønnets utvikles og fronesis tilegnes gjennom erfaring, for at teorien skal komme til nytte i praksis.

Videre sa Anna om betydningen av veileders tiltro til studenten:

”Så begynner det å røre seg. Og jeg vet at det skjer noe og jeg stoler på det, jeg velger å stole på den prosessen.”

Camilla fortalte om hvordan tilliten til at studenten lærer hadde endret seg etter utdanningen:

”Måten å lære ifra meg på og få studenten til å reflektere litt mer selv. Og det var en (latter) veldig essensiell oppvåkning for å være meg. For man vil jo gjerne hjelpe dem og komme med gode løsninger hvis de spør, kanskje utfordre dem litt mer, at de må tenke selv. Så det var en liksom oppvåkning for meg på veilederutdanningen.”

Camilla fortalte her om det å legge bånd på lysten til å hjelpe studenten gjennom å komme med løsningen. Hun hadde lært at det ikke nødvendigvis fremmer læring, etter som det ikke innbefatter å utfordre og stimulere til studentens refleksjon.

Anna snakket om at hun hadde lært om betydningen av tillit til studentens læring:

”Fordi at noen ganger føler jeg at jeg overfor studenter og andre at jeg skal sitte inne som et leksikon med et svar på alt. Men vi har jo ikke svar, og det kan mange ganger være utfordrende at vi går i fra en veiledning uten et svar, fordi det skal ligge hos dem, ikke sant. Det er de som skal jobbe i seg selv. Så jeg har nå trukket meg litt tilbake der.”

Her tolker jeg det som om Anna før videreutdanningen påla seg en rolle hvor det inngår at hun skulle gi et svar på alt til alle, men at hennes kunnskaper om læring etter videreutdanningen sier at veisøker har svaret i seg.

”Jeg kan stole på det når det kommer en gruppe inn at jeg ikke behøver å ha svar på alt i deres liv (latter). Men at de skal finne det selv. Og nå sier jeg det i gruppa; det her er en arena som dere kommer til og så spennende og så fantastisk det blir, er opp til dere. Jeg kan stille dere noen spørsmål. Men dere har svarene. Men man må kanskje sortere seg litt og gå litt inn i seg selv, så kommer det etter hvert. Det kommer ikke bestandig før vi går ut her. Men hvis jeg har pirket i noe hos en person og satt i gang noe så er det kjempeflott.”

Anna beskriver her hvordan hun har lært at ansvaret for dynamikk i en veiledningsgruppe ligger hos både veisøker og veileder gjennom en tydeliggjøring av rollene. Anna formidler at dette kan ta tid, veiledning er en prosess som krever tid.

6.3 Utvikling av personlig kompetanse

I samspill med andre er det behov for kompetanse, både profesjonelt og medmenneskelig. Disse to kategoriene passet inn under dette temaet: aktiv tilstedeværelse og selvinnsikt. Informantene framhever innsikten om aktiv tilstedeværelse som betydningsfull i veiledningen.

6.3.1 Aktiv tilstedeværelse

Alle informantene løftet fram betydningen av å være aktivt til stede i veiledningssituasjoner for å klare å yte best mulig som veileder.

Berit forteller hvordan hun i forkant av veiledningen jobbet med seg selv og la bort andre roller for å være til stede i veilederrollen. Hun brukte pusten for å finne tilstedeværelsen som veilederrollen krever.

”For å finne, for å komme til her og nå...i meg, selv så puster jeg meg ned...også prøver jeg å tenke på det jeg skal. Jeg kan velge om jeg bare skal være i den situasjonen eller om jeg skal gi meg mulighet til å tenke på andre ting..det er vel å tenke på en rolleavklaring. Hvilken rolle er jeg i her og nå?”

Anna fortalte om aktiv tilstedeværelse i veiledning for å klare å lytte og kunne gi gode spørsmål til veisøker:

”Det er utrolig viktig at jeg er til stede og har blåst ut litt i hodet mitt. Så kan jeg ta inn det den her personen og høre hva er det egentlig dem sier, hva er det egentlig dem sier. For da å stille et klokt spørsmål, det kan være en løsning for veldig mange ting hos den personen. Men da må jeg være på stasjonen (latter). Og derfor er det viktig å være til stede i seg selv og sortere ut sitt eget forstyrrende, tror jeg. Og det jobber jeg med hele tiden, for det er en utfordring hele tiden.”

Anna måtte jobbe med å sortere ut sin egen forstyrrelse for å være til stede som veileder.

Videre sa hun om aktiv tilstedeværelse:

”... det her med at man ikke selv er i fokus. Det med å ikke ha fokus på seg selv. For jeg vet at jeg selv har vært forstyrret av meg selv i veiledningen. Fordi at..det handler veldig mye om hvordan jeg selv for at jeg skal kunne ta inn den andre. At jeg har mer fått øynene mer opp for det der. At jeg er bevist på meg selv, at jeg legger meg av litt og tenker at hvis det er noe som irriterer meg at, hvis det nå er noe jeg kjenner på, at nå er det mine følelser, det er ikke det de sier.”

Anna erkjente at det veisøker la fram i veiledningen hadde en klangbunn hos henne. Det er hennes avgjørelse om hun skal la seg forstyrre av det, eller ha fokus på veisøker. Jeg tolker det som at oppmerksomheten er rettet mot veisøker, fordi veileder sorterer bort sin egen forståelse av veiledningen. Det er veisøkers forståelse som er fokuset for veiledningen.

*”..når jeg er i en veiledningssituasjon at **jeg** ikke må dominere, fordi jeg må trekke meg tilbake for det er den andre som skal komme fram..jeg må ha bevissthet på hvor jeg er, hvor jeg er i veiledningen ellers blir **jeg** så viktig inne i mitt hode, mine følelser noen ganger viktig og da, det irriterer meg noe innmari etterpå at jeg har funnet ut at jeg ikke var på stasjon helt...tenker jeg at nå må jeg trekke meg tilbake med de her følelsene for det er faktisk ikke dem. Også og det er det her med å være litt bevisst på seg selv, og puste litt med magen og være rolig.”*

Anna framhevet viktigheten av at det var veisøker som hadde fokus i veiledningen, og var oppmerksom på at hun ikke selv skulle overta fokuset. Hun viste balansegangen det er i kommunikasjonen, og var bevisst på maktforholdet i veiledningsforholdet. Hun satte ord på kunsten å lytte aktiv til den andre, og hva det krever av veilederen. Hun var opptatt av å ville gi en kvalitativ god veiledning. I alle tre utsagnene forteller Anna om betydningen av å anerkjenne egne følelser, egen tilstedeværelse, ha fokus på veisøker og være oppmerksom på relasjonen mellom veileder og veisøker i veiledningssituasjonen.

Om aktiv tilstedeværelse sa Camilla at:

”Jeg synes det er viktig å se menneskene rundt seg, jeg vet ikke. Jeg prøver å gjøre det på jobb, til pasientene og at man ser det mennesket, at man ser forbi det såret, at man ser hele mennesket, jeg vet ikke, jeg synes det er veldig viktig.”

Her viste Camilla betydningen av å ta med hele mennesket i veiledningen. Det var spesielt etter modul 2, hvor det kom teori og øvelser om oppmerksomt nærvær, at dette fremsto som viktig for Camilla.

6.3.2 Selvinnsikt

Å få økt innsikt i sine personlige egenskaper og kunnskap om egenskaper som trengs i veilederrollen bidro til at informantene styrket sin personlige kompetanse. Camilla fortalte fra veilederutdanningen:

”Noen ganger er det dummeste man gjør å være snill (...) og den setningen har jeg tenkt på, den har hjulpet meg (latter). Det er ikke så lurt alle ganger, det er kanskje lett å føle seg litt slem i gåseøyne. Jeg har en utfordring med at jeg er for snill, jeg vet at jeg har det.”

Camilla hadde fått forståelse for at hennes egenskap med å være for snill ikke er hensiktsmessig i veiledning. Innsikten Camilla viser tolker jeg som at hun har fått kunnskap om hva som gir læring, og at hun så sine personlige egenskaper i nytt lys.

Camilla resonerte seg fram til hva hun måtte gjøre med sin tilbøyelighet til å være for snill og sa:

”Jeg må utfordre meg selv, og fordi jeg er veldig snill. Jeg må tørre å sette en grense og si at nå må vi gå videre til neste. Og bare skjære igjennom og det er en utfordring for meg, å trene på det som veileder. Bli litt tøffere og se helheten, at det sitter noen der som ikke kommer til ordet i det hele tatt fordi at noen tar over hele møtet liksom. Og det funker jo ikke.”

Veiledning krever mot til å jobbe med egne egenskaper. Camilla viste at når hun nå så konsekvensen, kunne hun ikke la en deltaker i veiledningsgruppen overkjøre de andre fordi hun var for snill. Å være veileder krever at man aktivt leder når dynamikken i gruppen ikke er hensiktsmessig.

Anna ble bevisst sin tilbøyelighet til å være utålmodig:

”Jeg kjenner jo på utålmodigheten noen ganger, i forhold til studenter, kanskje. Og da tenker jeg at det er meg, det er jo meg, det er ikke studenten. Det er meg. Og være litt bevisst i det der. Hvor er du selv? (...)

Videre utdypet Anna: “... jeg kan bli utålmodig hvis det tar lang tid, og da må jeg jo bare la være å vise det.”

Anna reflekterer over sin tilbøyelighet til utålmodighet, og er bevisst at dette ikke må forstyrre i veiledningssituasjonen.

Som vi ser her, har veileders personlige egenskaper avgjørende betydning for veiledningen, både positivt og negativt. Derfor bør veileder være dette bevisst for å kunne utvikle sine personlige egenskaper. Å bli fortrolig med seg selv og sine egenskaper er en del av utdanningens mål, og dette har mine informanter sett tydelig selv.

Informantene fortalte at en slik selvvinnsikt vil være nyttig for andre å få. Camilla sier om situasjonen med sin utfordrende student:

”Hvis jeg tenker tilbake til den situasjonen i bilen utenfor den boligen, da og nå, er det akkurat som om det er en ny verden som har åpnet seg. Jeg føler det sånn, jeg har fått lært med masse. Jeg kunne tenkt meg at flere kunne fått den opplevelsen, fått den kunnskapen.”

Jeg tolker det som om Camilla har fått innsikt i, og reflekterer over, de verktøy hun har lært seg å bruke i veiledning av studenten. Verktøyene har ikke bare bidratt til å gjøre henne til en bedre veileder, men har også bidratt til personlig vekst for henne, noe som er en verdi i seg selv.

Avslutningsvis i intervjuet oppsummerer hun med:

”Ellers var det her med å være mer bevisst på den man veileder og seg selv, og det her med sansene. Man vet jo, men man har ikke tenkt over det sånn som man bruker det på videreutdanning i veiledning. Det er masse der som kan utvikles videre, liksom.”

7 Diskusjon

Veiledning baseres på en grunnleggende holdning om at veisøker selv skal finne sine egne svar. Veileders oppgave er å støtte, legge til rette for oppdagelse og medreflektere i dialog med studenten i veien mot å finne sitt svar (Tveiten, 2001). Min forståelse, og dermed premiss i studien, er at sykepleier føler stort ansvar og engasjement i sin veiledning av sykepleierstudenter. Studiens fokus er hva den enkelte sykepleier har erfart av læring, og hvilke kunnskaper veilederutdanningen har gitt dem når de skal veilede studenter. De viktigste hovedtrekkene i funnene er at kunnskap om læring og veiledning har økt veileders trygghet i veilederrollen. Tydeliggjøring av veilederrollen har gjort noen prosesser kortere og mer effektive. Bevisstgjøringen om egen tilstedeværelse og dens betydning for veiledningen er grunnleggende i studien. Under vil jeg diskutere mine funn i lys av den teorien og tidligere forskning som jeg har funnet relevant for studien. Jeg har delt diskusjonen i fire underkapitler. I første diskuterer jeg informantenes endrede læringssyn, i det andre faktorer i dialogen, i det tredje hvordan informantene støtter studenten og i fjerde og siste underkapittel diskuterer jeg læringsmiljøet og informantenes vei videre etter utdanningen.

7.1 Når kunnskap skaper endring

Informantene forteller om sin endring av læringssyn, og hva dette innebærer for deres veiledning. Hva endringen består i, altså hvilket ståsted de har hatt og hvilket de beveger seg mot, skal jeg tydeliggjøre.

Informantene uttrykker en forbauselse over å ha oppdaget at de ikke er ansvarlig for studentens læring, men at studenten har et eget ansvar for sin progresjon. Læringssynet veilederne hadde før videreutdanningen i veiledning var i tråd med mesterlære-modellen, hvor sykepleier har loset studenten gjennom praksisperioden. Ingen av informantene sier noe om sin egen erfaring som sykepleierstudent i praksis. Metodologisk sett ble de ikke spurt. At de ikke kom inn på det selv, kan dreie seg om at de ikke er bevisst betydningen av rollemodeller fra egen utdanning. Slik jeg forstår ut fra informantenes fortelling, kan deres framgangsmåte i veiledning før utdanningen ha spor i seg fra egen utdanning, og/eller fra den kulturen som råder for veiledning på deres arbeidsplass. Disse sporene kan i sin tur vise til kjennetegn fra mesterlæretradisjonen.

Det veilednings- og læringssynet de beskrev, var å fortelle, ha svar og formidle sin egen kunnskap som erfaren sykepleier til studenten. Sykepleierne har før videreutdanningen

formidlet sin påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, men kanskje ikke i stor grad etterspurt studentens forståelse, følelser og erfaring. Disse funnene sammenfaller med funn i Kristoffersens (1998) studie, hvor sykepleierne endret læringssyn fra å undervise, å formidle kunnskap og ha svar, til å ta utgangspunkt i studentens ståsted og stille kloke spørsmål. Læringssynet før utdanningen kan minne om et behavioristisk læringssyn, der mennesket ses på som passivt og påvirkelig, og kan styres i retning mot læringsmålene som er satt opp på forhånd. Jeg påstår ikke at mine informanter hadde et bevisst behavioristisk læringssyn før de startet på utdanningen, men jeg mener at trekk fra dette læringssynet kan spores i deres fortellinger. Jeg finner at deres læringssyn har endret seg fra det å ha fokus på seg selv og sin prestasjon overfor studenten, framstå som flink, til at veileder tar et skritt tilbake og støtter læringsprosessens rammer, retning og klima. Dette kjennetegner et konstruktivistisk læringssyn, hvor menneskets iboende aktivitetstrang og vitebegjær støttes (Imsen, 1998). Informantene har tilegnet seg en innsikt om at studenten må konstruere sin egen forståelse, og selv være aktiv i sin egen læringsprosess. Gjennom videreutdanningen har informantene utviklet veiledningsrollen ut fra den nye kunnskapen, og framstår som mer kritisk reflekterende enn før. Når den nye og den gamle kunnskapen ikke stemmer, har de forandret sin tidligere forståelse ved akkomodasjon av sine tidligere skjemaer (Woolfolk, 2004:55). Denne innsikten om hvordan mennesket lærer, var det som Piaget var mest opptatt av (Woolfolk, 2004:65). Informantene har fått kunnskaper om at læring skjer i en større kontekst. De er opptatt av dialogen mellom seg og veisøker, og betydningen av en god dialog som grunnlag for læring.

Samtidig sier de også noe om betydningen av miljøet på arbeidsplassen for studenten. Camilla viste til at det sosiokulturelle miljøet, den gode tonen på hennes arbeidsplass, bidrar til at studenter trives, arbeidsmiljøet har en betydning. Skaalvik, Normann og Henriksen (2011) har i sin survey med sykepleierstudenter blant annet undersøkt om den ”pedagogiske atmosfæren” på praksisplassen har betydning for læring. Studentene i studien angav en høyre grad av tilfredsstillelse på den praksisplassen hvor personalet lærte seg studentens navn. Skaalvik et al. mener dette indikerer at en positiv pedagogisk atmosfære er av betydning for læringsprosessen (2011).

Mine informanter forteller at dialogen mellom veileder og veisøker er viktig for studentens læring. Dette samsvarer med Skaalviks et al. (2012) studie, hvor dialogen mellom veileder og student med kritisk refleksjon er viktig for læringsprosessen. Dette viser at læring i praksis er situert og kontekstavhengig. Det er perspektiver som kjennetegner et sosiokulturelt lærings-

syn. De praktiske øvelsene i utdanningen har gitt ferdighetskunnskap som veileder, og informantene har begynt å bli fortrolige med sin rolle som veileder. I tillegg ivaretar autentiske praktiske øvelser emosjonelle aspekter i profesjons- og yrkesutdanningen, noe som er nødvendig i profesjonen. På denne måten bidrar de praktiske øvelsene til å utvikle en begynnende profesjonell kompetanse (Hiim & Hippe, 2001:168 - 170). Tilbakemeldinger på seg selv i veilederrollen har økt bevisstheten om seg selv som veileder. Disse praktiske veiledningsøvelsene har, sammen med dialogen mellom medstudenter og arbeid med skriftlige refleksjonslogger, bidratt til refleksjon-om-handling og refleksjon-i-handling (jfr. Schön). Dette både i øvelse av veilederrollen og i øvelse med å få veiledning selv.

For deres veiledning har det betydd at de i større grad bruker veiledningen som prosess. Veiledningen foregår innenfor studentens nærmestes utviklingszone (jfr. Vygotsky), hvor veileder bygger stillas for læring rundt studenten, og der relasjonen, dialogen og studentens ståsted er grunnlaget for veileders framgangsmåte i sin veiledning. Et sosiokulturelt konstruktivistisk læringssyn framstår i større grad som utgangspunktet for informantene etter gjennomført videreutdanning i veiledning.

7.2 I dialog med den andre

Informantene er klare på at tilstedeværelse i dialogen er av betydning, og hvor forstyrrende det er i veiledningen om veileder ikke er aktivt til stede. Dialogen mellom veileder og veisøker er veiledningens verktøy, og i dialogen er språket verktøyet, både verbalt og nonverbalt. I dialogen er man sammen, både med og uten ord (Molander, 1996:83). Målet for dialogen mellom veileder og veisøker er å gi studenten mulighet til å utvikle sine kunnskaper, gjennom å gi bekreftelse, anerkjennelse, refleksjon og å få tilgang til sykepleierens fortrolighetskunnskap i praksis.

I samspillet i dialogen ligger store muligheter, men også fallgruver. Dialogen er et møte med den andre. Wifstad (1994) skriver om møtet med den andre med utgangspunkt i psykiatrien og andre medisinske profesjoner. Jeg mener artikkelens fokus har overføringsverdi til veiledningsprofesjonen. Wifstad (1994) utdyper om møtet med den andre, at den andre personen er en fremmed for deg, du vil ikke kunne forstå den andre til fulle, den andre er uendelig⁶ annerledes fra deg selv. Møtet med den andre er en utfordring, skriver Wifstad (1994:3678) videre. Møtet utfordrer både veileder og veisøker. Alle tre informanter forteller om møter med veisøker som en utfordring. Som funnene viser, var dette en av grunnene til å

⁶ Et sentralt begrep hos den jødiske filosofen Emmanuel Levinas (Wifstad, 1994:3679).

søke utdanningen. Noen møter var så utfordrende at deres tilkortkommenhet var åpenbar, og de trengte kunnskaper og verktøy for å hjelpe seg i møtet med den andre.

I veiledningssituasjonen har veilederen faglig kompetanse. Dette gjør at veileder vet mer om veiledning enn veisøker. Slik jeg forstår Wifstad (1994), er det å inneha en spisskompetanse overfor den andre problematisk, det at ”*man tror seg ha viten om den andre*” (Wifstad, 1994:3680). Maktaspektet i veiledningsrelasjonen mellom kontaktsykepleier og sykepleierstudent er sentral. Sykepleieren har makt i form av kunnskap ved å være sykepleier med erfaring, og i tillegg har hun makt ved å være den som skal vurdere studenten til godkjent/ikke godkjent ved praksisperiodens slutt. Dette mener jeg krever at sykepleier er sin makt bevisst, ved å være åpen om den og vise forståelse for at denne makten kan lage begrensinger for åpenheten i veiledningsrelasjonen. Informantene poengterer en god, tydelig og likeverdig relasjon med veisøker som forutsetning for god veiledning. Dette er i tråd med hva Kilminster og Jolly (2000) fant om hva som er effektiv veiledning. Den antakelig mest effektive veiledningen var når relasjonen mellom veileder og veisøker var god og tilbakemeldingen tydelig. Studenten er anhengig av sin veileder i praksis (Ranse & Grealish, 2007). I dette ligger en sårbarhet som veileder må ivareta. Som Alvsvåg (1993) poengterer, er det en betingelse i veiledning, for å støtte den andre i sin dannelsesprosess mot klokskap i yrkesprofesjonen.

Jeg har erfart betydningen av å møte den andre med åpenhet og respekt. Jeg anser dette som helt grunnleggende for å danne et fundament for trygghet og kontakt i relasjonen, både som veileder og som mottaker av veiledning. Her er tilliten til den andre grunnleggende. Carlson et al. (2008) fant i sin studie at veilederne pekte på tillit i relasjonen som sentral for studentlæring, for at veileder skal våge å gi studenten økt ansvar i praksis og skape åpenhet i relasjonen. Også i Øhrlings (2000) studie framhevet veilederne tillit som en viktig faktor. Informantene i min studie var tydelige på at tillit måtte utvikles begge veier i relasjonen veisøker - veileder.

Mine informanter forteller om ulike verktøy de har fått innsikt i for å føre en dialog. Da beskriver de egen bevisstgjøring og ansvaret i relasjonen. Skjervheim (1996) viser i sitt arbeid noe av sårbarheten i menneskelige relasjoner. Han bruker begrepet den 3-leddede og den 2-leddede relasjonen i dialogen. I den 3-leddede relasjonen samtaler to om et felles tema med felles interesse. Det er en relasjon med en samtale mellom to medsubjekter om en felles sak. Jeg og den andre og den felles sak vi snakker om. I den 2-leddede relasjonen, som han advarer

mot, skjer en objektivisering av den andre. Dette kan skje om veileder ikke engasjerer seg. Da kan det bli en dialog hvor veileders forståelse av saksforholdet styrer dialogen med den andre, objektet, uten å ta utgangspunkt i det felles saksforholdet som ligger til grunn for dialogen. Slik jeg ser det, har mine informanter gjennom å bli bevisst på egen tilstedeværelse i veiledningen, og gjennom å ta utgangspunkt i veisøker, minimert risikoen for å gå i den 2-leddede relasjonen.

Slik jeg forstår Gadamer (2003), er det å prøve å klargjøre sin egen forforståelse avgjørende for at den ikke ubevisst styrer dialogen mellom veileder og den andre.

I veilederrollen er selvrefleksjon og selvavgrensing sentral. Tveiten (2008) og Lauvås og Handal (2000) løfter fram risikoen i veiledning for at veileder retter oppmerksomheten mot egne tanker og synspunkter istedenfor å være hos veisøker. Aktiv tilstedeværelse av veilederen i veiledningen, krever stadig vedlikehold (Tveiten, 2008). I studien viser informantene til sin bevissthet om å være aktivt til stede for den andre. Dermed velger de aktivt bort eller erkjenner egne tanker og følelser i veiledningen. Samtidig skiller de mellom sitt eget og veisøkers anliggende, noe som også Skau påpeker (2011). For å kunne lytte til den andre på en mest mulig forutsetningsløs måte, må veileder være aktivt til stede. Kunnskap om og praktisk øvelse i aktiv lytting ble framhevet av mine informanter som fruktbar. Jeg har forstått av mine informanter at det å lytte aktivt til veisøker og ta utgangspunkt i veisøkers ståsted, har gitt en mestringsfølelse i form av at veileder imøtekom veisøker fortere enn før utdanningen. Som Tveiten skriver, ved aktiv lytting kreves det en utdypende spørsmålsstilling fra veileder, også til det veisøker underkommuniserer (2008:111). Jeg tenker at dersom veileder ikke tar utgangspunkt i veisøkers ståsted, må det brukes tid og ressurser på å rette opp misforståelser senere i veiledningsforløpet. Kierkegaards kjente uttalelse fra 1859, sitert på side 25, er fortsatt aktuell for veileder som den lærende i hva veisøker trenger veiledning i. Jeg tolker holdningen Kierkegaard formidler som samsvarende med det Wifstad (1994) tar opp, at det er en fare i veiledningen hvis veileder tror å ha viten om veisøkers behov, uten å ta utgangspunkt i veisøkers ståsted.

Informantene peker på sin egen økte trygghet gjennom kunnskaper de har tilegnet seg i utdanningen som et viktig bidrag til at de i større grad klarer å være til stede for den andre. Det harmonerer med Tveiten, som skriver at når man er usikker i sin rolle som pedagog, er det lett å bli selvcentrert (2001:49). Her spør jeg meg selv om hvordan det som nyutdannet sykepleier vil være å veilede en sykepleierstudent? Er det et poeng å ha ervervet seg egen

erfaring som sykepleier etter ferdigstilt studie før man starter som veileder? Svarene er etter min vurdering innlysende, men min erfaring er at nyutdannede sykepleiere blir stilt krav til å være veiledere på lik linje med de som har erfaring i yrket. Med erfaring utvikles skjønnet i faget (Alvsvåg, 2002), og skjønnet bør sykepleierstudenten få tilgang gjennom dialogen med sin veileder. Carlson et al. (2008) fant i sin studie at veiledere med lang erfaring eller veilederutdanning, i større grad satte av tid og stilte refleksjonsspørsmål i sin veiledning av studenten.

7.3 Er de blitt bedre stillasbyggere?

Informantene forteller om en struktur rundt studenten på flere plan, som jeg velger å la inngå i stillasbyggingen for studentens praksis (jfr. Vygotsky). Slik jeg ser det, er dette en ytre plan, som går på praktisk tilrettelegging sammen med veileder, skriftlige arbeidskrav, deltagelse på veiledningssamtaler, evalueringssamtaler og tidspunkt for gruppeveiledning. I tillegg forteller informantene om betydningen av en tydeligere indre struktur. Etter utdanningen klarer de i større grad å ha en tydelighet i sin framgangsmåte i veiledningen. Dette gir en tydeligere ramme for studenten. Informantene fortalte at før utdanningen var de sammen med studenten, da som nå, men at veiledningen av studenten da var mer tilfeldig. En av informantene snakker om regler i veiledningen og ”fisken” (Tveiten, 2008:83) i veiledning. Kort fortalt er fisken delt i tre deler, hvor veiledningen starter før selve fiskefiguren med planleggingsfasen.

Fiskefigurens første del, hodet, er bli-kjent-fasen og oppstartfasen. Her kan kontrakt skrives, eller studentens målsetting for praksisperioden bli godkjent. Hoveddelen er selve fiskekroppen, og den består av arbeidsfasen. Her er relasjonen og samarbeidet mellom veileder og veisøker, og felles faglige forhold, fremtredende, og her er også en midtevaluering vanlig. Fiskefigurens hale er veiledningens avslutning, med sluttevaluering og vurdering. Etter fiskefigurens slutt fortsetter studentens bearbeidingsfase og videre refleksjon. Det er min forståelse at denne overordnede strukturen, som en påstandskunnskap, er innarbeidet hos informantene. Jeg tolker den som en del av deres tause kunnskap som veiledere. Anna henviser eksplisitt til denne organiseringen av veiledningen, mens de andre to forteller om den mellom linjene. Jeg ser at denne strukturen rundt studenten ikke er hva Vygotsky mente med *stillasbygging* (Woolfolk, 2004:75), men jeg mener likevel den har en betydning for det totale stillaset rundt studenten. Min tolkning er at forståelsen for at studentens tilstedeværelse er økt etter utdanningen hos informantene. Informantene i studien uttrykker forståelse for denne påstandskunnskapen som ligger til grunn for veiledningen. I Carlson et al. (2008) sin studie sier informantene at deres nærhet til studenten bidrar til trygghet. Dette kan, som jeg ser det,

inngå i stillasbyggingen rundt studenten. To av mine informanter sier ”gå sammen med”. Dette oppfatter jeg som at de mener det er en positiv faktor for studenten at de er i studentens nærhet, og at studenten får anledning til å arbeide sammen med veileder.

Videre snakker informantene om den mer konkrete oppbyggingen rundt veiledningen av studenten, rundt eksempelvis en prosedyre. Her kommer før-, under-, og etterveiledningen inn (Lauvås & Handal, 2000; Tveiten, 2008). Denne påstandskunnskapen snakker de egentlig ikke mye om, men den ligger mellom linjene, og framstår som inkorporert, som fortrolighetskunnskap. Slik jeg ser det, har veiledning en stor del av praktisk kunnskap som viser seg som ferdighetskunnskap i selve veiledningen. Reglene Lauvås og Handal (2000:195 -202) foreslår i veiledning mener jeg er påstandskunnskap, noe de beskriver uttømmende. Kunnskapen som brukes i den praktiske utførelsen av veiledningen er av logiske årsaker ikke dokumentert på samme måte. Johannessen (1988) skriver at praksiskunnskapen kan dokumenteres gjennom at den praktiseres. Ferdighetskunnskapen viser seg når det gjelder å bruke utsagn, og dels som en viss fortrolighet med de forhold som utsagnene sier noe om. Derfor kan praktisk kunnskap karakteriseres som taus kunnskap (:26-27).

Informantene forteller om hvordan de utfører veiledningen annerledes etter videreutdanningen i veiledning. Jeg tolker dette slik at de oppfatter seg selv som bedre veiledere, og dermed også som bedre stillasbyggere. Jeg mener stillasbyggingen rundt studenten består i en assistanse, slik Woolfolk beskriver det (2004:75 - 76) fra veilederen, og andre arbeidstakere på arbeidsplassen, til hjelp for studentens læring. Dialogen i veiledning gir studenten anledning til utvikling på det personlige og faglige plan (Skaalvik et al., 2012). Stillaset veileder bygger, må være dynamisk for at studenten skal få læring i praksis. For å lykkes med dynamikken er kunnskaper om verktøyene i dialogen sentral, eksempelvis aktiv lytting, spørsmålsstilling og relasjonsbygging. Informantene er entydige på at økte kunnskaper om hva lytting er, både verbalt og nonverbalt, har økt deres mulighet for å imøtekomme veisøker. Spørsmålsstillingen i veiledning er sentral for å hjelpe studenten til refleksjon i og om handling. I dette rommet må det være en gjensidig tillit, respekt og konstruktiv ansats mellom veisøker og veileder. Vygotskys *nærmeste utviklingszone* (Woolfolk, 2004:76) rundt studenten må, slik jeg forstår det, ta utgangspunkt i studentens ståsted, både faglig, personlig og erfaringsmessig. Rammen er studentens personlige - og fagplanens - målsetting. Hvis man skal nå målsettingen, må veiledningen individualiseres etter studentens ståsted. Slik jeg ser det, er det når veileder behersker disse momentene i veiledning at veileder viser fronesis i veiledning. Jeg mener læringsmiljøet på arbeidsplassen er en del av stillaset for studenten.

7.4 Fokus på videre læringsmiljø

Camilla sa at hun skulle ønske ”*flere fikk denne kunnskapen*”. Jeg tolker det som at hun med dette utsagnet henviser til sine kollegaer på sin arbeidsplass. Hvordan skal hun klare å formidle til sine kollegaer at det hun har lært har en verdi for flere på arbeidsplassen? Kan man tenke seg at hun har kollegaer som mener at dette er en utdanning som ikke er relevant for arbeidet som sykepleier? Camillas utsagn kan ha flere grunner, dels hennes egen positive opplevelse av å ha fått disse kunnskapene, men også at hun kan ha opplevd en motstand hos kollegaer angående utdanningen. Nye fortolkninger kan frambringe sammenhenger som før var utydelige eller ikke bevisste. Dette kan, som her for Camilla, gjøre at hun endrer forståelse av sin arbeidsplass, og det kan etter hvert komme til å endre selve arbeidsplassen (Guneriusen, 1999:200). Guneriusen (1999) sier om dette at vår forståelse på et gitt tidspunkt bare er en fase i en pågående fortolkningsprosess. Sosiale praksiser og institusjoner er virkeligheter som vil forandres gjennom endring i den mening at aktørene forbindes med sine virksomheter og situasjoner (Guneriusen, 1999:200). Jeg tolker Camillas utsagn som at hun har fått en ny forståelse av veiledning, og at den forståelsen ikke råder på hennes arbeidsplass. Her mener jeg at det er en oppgave for ledelsen å skape rom for å implementere den nye kunnskapen arbeidstakeren har tilegnet seg gjennom en utdanning. Min påstand er at kompetansen arbeidstakere har tilegnet seg gjennom å ta videreutdanning bør bli tatt vare på på arbeidsplassen. Det vil kreve at arbeidsplassen har en plan for hvilke utdanninger/kurs de mener er relevante for arbeidsplassen. Videre bør organisasjoner ha en strategi for hvordan den nye kunnskapen skal komme flere til gode, slik at det ikke bare er et faglig påfyll for det enkelte individ. For å få dette til, mener jeg man må arbeide for å bli en lærende organisasjon. Lauvås og Handal (2000) skriver at en lærende organisasjon kjennetegnes av å være en organisasjon hvor økt kompetanse verdsettes og utnyttes (:277). Lauvås og Handal (2000) henter fra Argyris og Schön (1978) begrepene enløkke-læring og dobbel-løkkelæring i organisasjonen. I enløkke-læring foregår læringen hos det enkelte individ uten at de bakomforliggende normer og oppfatninger endres. Organisasjonen fortsetter med sin vanlige framgangsmåte. Ved dobbel-løkke-læring tas underliggende normer opp til vurdering, og ofte blir organisasjonen omstrukturert. Begge disse læringsformene finnes både individuelt og kollektivt; enløkke-læringen er det normale mens dobbel-løkke-læringen må det bevisst arbeides med for å få til (Lauvås & Handal, 2000:277-279). Slik jeg forstår det, er det ikke organisasjonen som lærer som sådan i en dobbel-løkkelæring. Det er organisasjonen som

legger til rette for og er åpen for ny læring, og er villig til å reflektere over sine framgangsmåter og revurdere dem. Dette vil føre til økt læring hos flere medarbeidere.

Det informantene uttrykker med entusiasme i intervjuene, er at kunnskapen de har fått er nyttig, fordi den er direkte anvendelig i jobben, den er relevant. Dette er i tråd med Hiim og Hippe (2001), som mener at man i en organisasjon må ha et utvidet syn på læring og kunnskap for å oppnå læring. De hevder at det er spesielt viktig på arbeidsplasser hvor menneskelige forhold krever god utøvelse av skjønn og evne til å tilpasse yrkesutøvelsen ut fra uforutsette forhold (Hiim & Hippe, 2001:294). Camillas utsagn viser at hun har innsikt i at flere på arbeidsplassen kunne ha hatt glede av det hun har tatt del av i utdanningen. Samtidig sporer jeg at hun har en begynnende oppmerksomhet på arbeidsplassen som et sted for læring, ikke bare for studenter, men også for arbeidstakerne.

Kulturen på arbeidsplassen har betydning for læringsmiljøet. Det viser Hathorn et al. (2009) i sin studie hvor sykepleierne har en negativ holdning til sykepleierstudenter, på grunn av dårlige rammer for å drive med veiledning av studenter og stor arbeidsbyrde generelt. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2008) for bachelorutdanningen i sykepleie framhever: *”Grunnlaget for all sykepleie skal være respekten for det enkelte menneskets liv og verdighet. Sykepleie skal baseres på barmhjertelighet, omsorg og respekt for grunnleggende menneskerettigheter”*(:7). Hvilke vilkår må ligge til grunn i en slik utdanningskultur? Karseth (2004) gir et normativt bidrag å jobbe mot i sykepleierutdanningen. Det retter seg mot den enkelte, men også mot ledelsens grep og ansvar for å utvikle en selvreflekterende kultur. Hun foreslår karakteristikker å jobbe mot i en kultur: raus, robust, redelighet og refleksjon (Karseth, 2004:130). Disse begrepene utdyper hun, og hun sier at det å utvikle en kultur må ha fokus på det institusjonelle og kollektive ansvar. Slik jeg forstår det, er en av utfordringene med veiledning av sykepleierstudenter i praksis at det er mange ulike institusjoner som er ansvarlige for å nå målet som rammeplanen setter. Jeg mener at for å få dette til må de ulike institusjonene samarbeide om oppgaven, hvor man må utvikle forståelse og respekt for hverandres felt. Min erfaring som lærerveileder med å delta i praksisråd i spesialisthelsetjenesten, er at det er lederne fra hver avdeling som deltar i møtene. Kontakt-sykepleierne, som er ansvarlig for den daglige veiledningen av sykepleierstudentene, var fraværende og ble ikke hørt. Respekten for, og verdien av, veiledningsarbeidet som kontakt-sykepleier gjør, trenger oppgradering. Spissformulert mener jeg at det i diskusjoner i disse fora bør inngå veiledningsfaglig innhold, og ikke minimaliseres til en organisatorisk diskusjon om antall praksisplasser.

Informantene i studien framhever at veilederrollen har mange positive sider. De må være oppdatert, og de må holde fokus i sitt arbeid. I tillegg gir de uttrykk for å like relasjonen til studenten (Carlson, Pilhammar, & Wann - Hansson, 2009). Samtidig er veilederrollen krevende, fordi den kommer i tillegg til sykepleierrollen (Øhring, 2000). Jeg hevder at anerkjennelse for at sykepleieren har en dobbelfunksjon, sykepleie og veiledning, er grunnleggende for videre utvikling av begge funksjonene. Begge sider av rollen trenger kunnskapsutvikling. Pilhammar Andersson (2003) viser historisk at veiledningsfunksjonen sykepleier har hatt, er tatt for gitt og er en oppgave i tillegg til sykepleieroppgaven som er lite anerkjent og problematisert. Veiledningsfunksjonen er krevende, noe filosofen Lindseth (2004) viser. Han setter ord på utfordringen det er å geleide studenter gjennom refleksjons- og skriveprosesser, der de skal nyttiggjøre seg sin livserfaring i en faglig sammenheng. Lindseth skriver videre om hvordan refleksjon i en slik kontekst er en krevende emosjonell jobb. Det å være så tett på dannelsesprosesser over tid er utfordrende, både faglig og personlig. Det er krevende å bli kjent og være nær, og samtidig bevare den nødvendige distanse som en følgesvenn må ha for å kunne bidra til vekst og utvikling (Lindseth, 2004). Utfordringene i veilederrollen er mange, viser informantene i min studie. En måte å avlaste og forebygge utbrenthet kan være å danne et nettverk for veiledere eller en veiledningsgruppe (Hyrkäs & Shoemaker, 2007). Kristoffersen og Lillemoen (2010) har i løpet av et år hatt veiledningsgrupper for studentansvarige sykepleiere i klinisk praksis, med fokus på utvikling av veiledningskompetanse. Deres funn etter fokusgruppeintervju er sammenfallende på flere punkter med det mine informanter belyser. Opplevelsen av økt veiledningskompetanse var frigjørende. Å danne et nettverk for veiledere vil kunne støtte veiledere i konkrete veiledningsoppgaver, øke veilederkompetansen og utvikle det kvalifiserte skjønnet i veiledningen sammen med andre medskjønnere (Alvsvåg, 2002). Som jeg ser det, ville det styrke veiledere mot fallgruben ved å ta i bruk privat skjønn i sin veiledning.

8 Oppsummerende avslutning

Denne studien er en hermeneutisk tilnærming til hvordan sykepleiere har erfart å ta videreutdanning i veiledning, og hvilken betydning utdanningen har hatt for deres videre arbeid som kontaktsykepleier med veilederansvar. Ved å sette fokus på hva utdanningen har gitt dem av kunnskaper og erfaringer, har jeg forsøkt å bidra med ny kunnskap om hva videreutdanning i veiledning kan tilføre kontaktsykepleieren.

Funnene i min studie sammenfaller med en undersøkelse som er gjort etter en 15-studiepoeng videreutdanning i veiledning (Kristoffersen, 1998). Et interessant funn som skiller seg fra den, er mine informanternes bevissthet om aktiv tilstedeværelse i veiledning og dens betydning for å gjennomføre god veiledning. Et annet sentralt funn er informantenes endring av læringssyn fra trekk fra mesterlære-modellen og behavioristisk læringssyn, til et mer sosiokulturelt konstruktivistisk læringssyn. Denne endringen tolker jeg som et resultat av at informantene har fått nye kunnskaper og økt sin bevissthet på hva veiledning er og ikke er. Informantene er nå tydelige på at studenten har ansvaret for sin egen læring. Her har jeg tolket at informantene har tatt et stort ansvar tidligere når de har veiledet student, ved at de i begrenset grad så at studenten har et medansvar for egen læring. De uttrykker det som avlastende at dette ikke er deres ansvar også fordi at de oppdager at det blir bedre læring av å ansvarliggjøre studenten. De tar fortsatt stort ansvar men nå for å drive læringsprosessen best mulig, ikke for å overføre påstands- og praktisk kunnskap. De startet utdanningen med et ønske om å få flere verktøy for å hjelpe seg med i veiledningen. De trekker fram flere verktøy som har utvidet deres repertoar og muligheter som veileder. Det er verdien av å lære seg å lytte aktivt og samtidig være oppmerksom på studentens kroppsspråk og sitt eget. Betydningen av tillit i relasjonen mellom veileder og veisøker og en bevisstgjøring av hvordan den etableres, blant annet gjennom en tydelig kommunikasjon. Informantene mener at en struktur, både en indre og en ytre er grunnleggende for å bidra til en god veiledning. Videre funn er i dialogen mellom veileder og veisøker, typen av spørsmålsstilling som åpner for mulighet for refleksjon, noe som er viktig for studentens læring. Informantene sier i denne studien at videreutdanningen i veiledning har gitt dem trygghet i veiledningssituasjonen, fordi de nå stoler på seg selv i veilederrollen. Dette har gitt større mulighet for å imøtekomme studenten og gi stimuli på rett tidspunkt. For veileder har denne tryggheten gjort rollen mindre krevende. Økt tydelighet har gitt en tidsbesparing i veiledningen.

9 Studiens begrensninger

Denne studien beskriver hvordan tre kontaktsykepleiere har erfart å ta videreutdanning i veiledning og hvilken betydning de mener det har hatt i sin veiledning av sykepleierstudenter. Utvalget er lite og kan ikke brukes for generalisering, som heller ikke er et mål i kvalitativ studie. Kanskje kan studien bidra til gjenkjennelse og ha en overføringsverdi og bidra til endring i praksissituasjon. Som nevnt tidligere er informantene strategisk utvalgt og i tillegg er det en selvseleksjon som har bidratt til en homogen gruppe. For å få en bredere forståelse hadde det vært interessant at ha med sykepleiere fra spesialisthelsetjenesten og sykepleiere som har tatt veilederutdanning fra ulike utdanningsinstitusjoner. Det er kort tid siden informantene avsluttet sin utdanning, og lengre erfaring etter sluttført utdanning ville kanskje gitt andre funn.

10 Implikasjoner for videre forskning

Jeg har fått del i mine informanternes subjektive erfaringer med til å ta videreutdanning i veiledning. Studien har et bevisst fokus på dialogen mellom veileder og veisøker. Dette gir en begrensning i oppgaven, og i tillegg har informantene kort erfaring etter avsluttet utdanning. Dette peker i retning av videre forskning med å intervju dem igjen etter to år, for å få kunnskaper om informantenes påstands-, ferdighets-, og fortrolighetskunnskap etter lengre erfaring i veilederrollen. For det andre kunne videre forskning på praksismiljøet for sykepleierstudent på avdelingsnivå vise om læringsmiljøet forandrer seg når kontakt-sykepleiere har tatt videreutdanning i veiledning. Vil det være andre mekanismer som gjør seg gjeldende i praksismiljøet? Et tredje tema for videre forskning er å se på forhold mellom praksissted og utdanningssted og sykepleierlærerens rolle i praksis. Et fjerde tema kunne være en studie knyttet til føringer i læreplan og rammeplan om veilederkompetanse i forhold til Norum og Ingebrigtsens påpeking av helsepersonells behov for sosial kompetanse i innledningen av oppgaven.

Litteraturliste

- Aasland, D. G. (2008). Veiledningens etiske forutsetning. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (red.), *Til den andres beste*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alvsvåg, H. (1993). Hvor beveger sykepleien seg - mot vitenskap eller klokskap? I M. Kirkevold, F. Nortvedt & H. Alvsvåg (red.), *Klokskap og kyndighet. Kari Martinsens innflytelse på norsk og dansk sykepleie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Alvsvåg, H. (2002). Klinisk skjønn. I I. T. Bjørk, S. Helseth & F. Nortvedt (red.), *Møte mellom pasient og sykepleier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Alvsvåg, H. (2010). *På sporet av et dannet helsevesen: om nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet*. Oslo: Akribe.
- Andrews, M., & Chilton, F. (2000). Student and mentor perceptions of mentoring effectiveness. *Nurse Education Today*, 20, 555 - 562.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2010). *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer*. Oslo: Akribe.
- Bentling, S. (2010). Lärande i yrke och organisation; Profession, paradigm och kompetens. I S. Bentling & B. Jonsson (red.), *Vårdpedagogiska utmaningar*. Stockholm: Författarna och Liber AB.
- Carlson, E. (2010). *Sjuksköterskan som handledare*. Doktor avhandling, Malmö Högskola, Malmö.
- Carlson, E., Pilhammar, E., & Wann - Hansson, C. (2009). Time to precept: supportive and limiting conditions for precepting nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 432-441.
- Carlson, E., Wann - Hansson, C., & Pilhammar, E. (2008). Teaching during clinical practice: Strategies and techniques used by preceptors in nursing education. *Nurse Education Today*, 29(5), 522 - 526.
- Dommerud, T. (2008). Lei av dum debatt og pengemas. *Dagens medisin*. 20.11. 2008. s. 4.
- Eide, S. B. (2008). Mellom engasjement og varsomhet. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (red.), *Til den andres beste*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Espeland, V., & Indrehus, O. (2003). Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway. *Journal of Advanced Nursing*, 42(3), 226 - 236.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Gadamer, H. G., & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analyses in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105 - 112.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Guneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. (2. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hallin, K., & Danielson, E. (2009). Being a personal preceptor for nursing students: Registered Nurses' experiences before and after introduction of a preceptor model. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 161-174.

- Hathorn, D., Machtmes, K., & Tillman, K. (2009). The Lived Experience of Nurse Working with Student Nurses in the Clinical Environment. *The Qualitative Report*, 12(2), 227-244.
- Haugdal, B. K. (2009). *Revidering av akkredierte sykepleierutdanninger - Kvaliteten i praksisstudiene*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning.
- Helse og omsorgsdepartementet. (1999). *Lov om spesialisthelsetjenesten. § 6 - 3 (1999)*. Lesedato 17.04.2012. Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19990702-061.html>.
- Helse og omsorgsdepartementet. (2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling-på rett sted-til rett-tid. St. meld. nr. 47 (2008-2009)*. Lesedato 10.05.2011. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-47-2008-2009-.html?id=567201>
- Helse og omsorgsdepartementet. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester § 8 - 1*. Hentet 18.04.2012, fra <http://lovdata.no/all/nl-20110624-030.html>.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hyrkäs, K., & Shoemaker, M. (2007). Changes in the preceptor role: re- visiting preceptors' perceptions of benefits, rewards, support and commitment to the role. *Journal of Advanced Nursing*, 60(5), 513 - 524.
- Høgskolen. (2011a). Fagplan Bachelor sykepleie.
- Høgskolen. (2011b). Fagplan Videreutdanning i veiledning.
- Illeris, K. (2002). *Udspil om læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Learning Lab Denmark.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Ingebrigtsen, T. (2011). Sykehusets forventninger til helseutdanningene. Hentet 15.03.2011, fra <http://www.slideshare.net/Helsefak/morgendagens-helsearbeidere-i-nord-tor-ingebrigtsen>.
- Johannessen, K. S. (1988). Tankar om tyst kunnskap. *Dialoger*, Nr. 6, s 13 - 28.
- Josefson, I. (1991). *Kunnskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Karseth, B. (2004). Nye bilder - nye virkeligheter? Noen kulturelle betraktninger i sykepleierutdanningen. I B. Christiansen, K. Heggen & B. Karseth (red.), *Klinikk og Akademia. Reformen, rammer og roller i sykepleierutdanningen*. (s. 120 - 131). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kilminster, S. M., & Jolly, B. C. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical education*, 34(10), 827 - 840.
- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? I S. B. Eide, D. G. Aasland, H. H. Grelland, H. I. Sævareid & A. Kristiansen (red.), *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (s. 24 -39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristoffersen, N. J. (1998). *Motivasjon og kompetanse, viktigere enn tid og penger for sykepleiere som er veiledere? Et utviklingsarbeid rettet mot kvalitetsutvikling i praksisstudiene i sykepleierutdanningen*. (nr 82-7825-045-6). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Kristoffersen, N. J., & Lillemoen, L. (2010). Veiledningsgruppe for studentansvarlig sykepleier i klinisk praksis. Utvikling av veiledningskompetanse. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning.*, 12(2), 3-14.
- Kunnskapdepartementet. (2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis. St. meld. nr. 13 (2011-2012)*. Lesedato 22.03.2012. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012.html?id=672836>.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for Sykepleierutdanning*. Lesedato 03.19.2012. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Landmark, B. T., Hansen, G. S., Bjones, I., & Bøhler, A. (2003). Clinical supervision - factors defined by nurses as influential upon the development of competence and skills in supervision. *Journal of Clinical Nursing*, 12, 834-841.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lerdal, A. (2011). Sykepleiere trenger kompetanse om læring og mestring. *Sykepleien Forskning*, 01/11.
- Lindseth, A. (2004). Dannessnobben: et misforstått dannelseideal i høyere utdanning. *Uniped*, 27(2), 66-69.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønn og evidensen*. Oslo: Akribe.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Munk, M. (2002). *Mesterlære retur*. København: Special-Trykkeriet Viborg.
- Nese, J. (2010). Det er bare ord - om ord og språk i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999.
- Nortvedt, P., & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norum, J. (2011). Fremtidig behov for helsepersonell i spesialist helsetjenesten i NordNorge. Hentet 28.03.2012, fra <http://www.slideshare.net/Helsefak/morgendagens-helsearbeidere-i-nord-jan-norum>.
- Olsen, H. (2003). "Gode" kvalitative intervju med "riktige" informanter? *Sosiologisk Tidsskrift*, 11(2), 123-153.
- Pasientombudene. (2008). *Årsmelding 2008 - Et sammendrag av pasientombudenes årsmeldinger*.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur- innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossaskåret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. (s. 71 - 92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pilhammar Andersson, E. (2003). *Pedagogik inom vård och omsorg*. Lund: Studentlitteratur.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2008). *Nursing Research. Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice*. (8. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- Quinn, F. M. (2000). *The Principles and Practice of Nurse Education* (4. utg.). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Ranse, K., & Grealish, L. (2007). Nursing students' perceptions of learning in the clinical setting of the Dedicated Education Unit. *Journal of Advanced Nursing*, 58(2), 171-179.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (s. 167 - 181). København: Ad Notam Gyldendahl AS.

- Rognhaug, B. (1996). Kunnskapssyn og yrkesutøvelse. I *Kunnskap er omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*. Oslo: Tano.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skaalvik, M. W., Normann, K., & Henriksen, N. (2012). Nursing homes as learning environments: The impact of professional dialogue. *Nurse Education Today*, 32(4), 412-416.
- Skaalvik, M. W., Normann, K., Henriksen, N. (2011). Clinical learning environment and supervision: experiences of Norwegian nursing students - a questionnaire survey. *Journal of Clinical Nursing*, 20(15 - 16), 2294 - 2304.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays (s. 71-87)*. Oslo: Aschehoug
- Svenskaakademien. (red.). (1979) *Ordlista över svenska språket*. (10. utg.). Stockholm: Kungliga Boktryckeriet P. A. Norstedt. & Söners Förlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2001). *Pedagogikk i sykepleiepraksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord...* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wifstad, Å. (1994). Møtet med Den Andre. Om ekspertkunnskapens grenser. *Tidsskrift for Norsk Lægeforening*, 30(114), 3678 - 3680.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. (9. utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øhrling, K., Hallberg, IngaLill. (2000). Nurses' Lived Experience of Being a Preceptor. *Journal of Professional Nursing*, 16(4), 228-239.

Vedlegg 1



Nils Henriksen
Institutt for helse- og omsorgsfag
Universitetet i Tromsø
MH-bygget
9037 TROMSØ

Vår dato: 20.09.2011

Vår ref: 27744 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27744	<i>Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes møte med sykepleierstudenten som skal veiledes? En kvalitativ studie</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Nils Henriksen
Student	Ankie Berthelsen

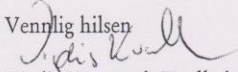
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

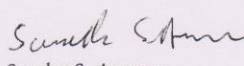
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Ankie Berthelsen, Sandmyrveien 5, 8516 NARVIK

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2

Masterstudent: Ankie Berthelsen

Det Helsevitenskaplige Fakultet

Universitetet i Tromsø

Veileder:

Førsteamanuensis

Nils Henriksen

Tlf. 77644859

nils.henriksen@uit.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes tilnærming i møte med sykepleierstudenten som skal veiledes? En kvalitativ studie.

Først vil jeg takke for at jeg fikk komme og presentere meg og min masteroppgave under deres siste samlingsdag på videre utdanning i veiledning på Høgskolen i Narvik den 28. april. Jeg vil også takke for at du da gav meg tillatelse å sende denne invitasjonen om å delta i prosjektet til deg.

Bakgrunn og hensikt med forskningsprosjektet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie for å utforske hvilke erfaringer sykepleiere med videreutdanning i veiledning har gjort med å veilede studenter etter endt utdanning. Du er valgt ut til å kunne delta i denne studien fordi du er sykepleier og har gjennomført videreutdanning i veiledning og du har erfaring med veiledning av sykepleierstudent. Du er også valgt ut fordi du og jeg ikke har et lærer – student forhold fra veilederutdanningen.

Hva innebærer studien for deg?

Jeg ønsker å intervju deg om dine erfaringer du har gjort deg når det gjelder din tilnærming i veiledningsmøtet etter videre utdanning i veiledning. Det er fint om du kan forberede deg til intervjuet ved å tenke gjennom en veiledningssituasjon som du opplever er preget av kunnskaper og erfaringer fra videre utdanningen. Intervjuet vil ha en varighet på cirka 1 time og vil bli tatt opp på lydbånd, og vil bli transkribert til tekst.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg har meldt prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD) og forholder meg til deres regler om oppbevaring og makulering av datamateriale. Informasjonen fra deg skal kun brukes i min masteroppgave. Alle opplysninger vil bli anonymisert, så som navn, bosted, arbeidssted og andre direkte gjenkjenner opplysninger. Intervjuet med deg vil bli knyttet til et nummer. Det vil kun være jeg som har adgang til ditt navn. Lydbåndopptaket vil bli slettet og transkribert intervju vil bli makulert når studien er ferdigstilt. Jeg planlegger å avlegge eksamen våren 2012. De opplysningene som du gir meg er sammen med andre opplysninger jeg får grunnmaterialet i min masteroppgave. Jeg vil analysere de opplysningene jeg får fra de jeg intervjuer sammen med litteratur. I den ferdige oppgaven vil det ikke være mulig å identifisere deg.

Frivillig deltakelse

Din deltakelse er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra studien uten begrunnelse. I så fall vil dine data bli slettet. Dersom du ønsker å delta ber jeg om at du fyller ut vedlagte samtykkeerklæring og returnerer den til meg i vedlagte ferdigutfylte og frankerte konvolutt innen 14 dager.

Jeg håper du finner studien interessant og at du ønsker å delta.

Når jeg har mottatt din samtykkeerklæring vil jeg ta kontakt med deg på telefon og avtale tid og sted for intervjuet. Jeg vil tilpasse meg til deg med hensyn til tid og sted for gjennomføring av intervjuet.

Dersom du har spørsmål til studiet kan du kontakte meg på mobil nummer 93499220 eller sende en e- post ankieberthelsen@gmail.com

Vennligst svar innen 6 oktober 2011. På forhånd takk.

Hilsen Ankie Berthelsen

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet:

”Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes tilnærming i møtet med sykepleierstudenten som skal veiledes. En kvalitativ studie”

Jeg har lest gjennom informasjonsskriv og samtykker herved i å delta i forskningsprosjektet.

.....
(signatur)

.....
(Sted og dato)

.....
Kontaktadresse

.....
Mobilnr

.....
e - post

Vedlegg 4

Intervjuguide

Hjelpespørsmål 1. (Veiledningsteori)

- Hvordan har dine ”nye” metodiske veiledningskunnskaper gjort at du metodisk veileder annerledes?
- Hvilke andre tanker har du fått mtp læringsmiljø? Hva vektlegger du nå?
- Hva tenker du på i forhold til studentens læreforutsetninger? Personlige, teoretiske.
- Hvordan trekker du inn fagteori når du veileder?

Hjelpespørsmål 2. (Relasjon)

- Hvilke er dine nye tanker om ditt og studentens ansvar i veiledning? Hvilke konsekvenser mener du at det gir?
- Hvis du er blitt mer bevist på relasjonen mellom deg og den du veileder, hva vektlegger du nå?
- Om videreutdanning i veiledning har gjort deg mer bevist på etiske aspekter i veiledning av den du veileder? I så fall, hvilke etiske aspekter vil du framheve?

Hjelpespørsmål 3. (Veileder kompetanse)

- Hvordan mener du at videre utdanning i veiledning har virket inn på din personlige kompetanse?
- Hvis du er blitt mere bevist i veiledningen, hvilke konsekvenser mener du at det har gitt for den du veileder?
- Hva mener du at den du veileder gjør eller gir tilbakemelding på til deg?

Til sist:

Er det noen andre spørsmål som du tenker at jeg skulle spurt deg om?

Er det andre ting du har fått forståelse for i veiledning etter gjennomført veileder utdanningen? (Eksempelvis veiledererfaringer fra før du tok videreutdanning som du forstår annerledes etter utdanningen?)