

Kompetent praksisveileder - mer enn en sykepleier som «har student» i praksis

En kvalitativ studie om praksisveilederes erfaringer med å gjennomføre videreutdanning i praksisveiledning

Kristin Hartveit Hansen* & Solveig Struksnes

Institutt for helsevitenskap, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Norge

* Korrespondanse: kristin.hansen@ntnu.no

Abstract

Aim. The aim of the study was to describe preceptors' experiences of completing a preceptor training program, and their reflections on the importance of the training.

Method. Qualitative design. Participants were 11 preceptors who had supervisory responsibility for nursing students in parallel with completing the preceptor training program. The data collection was twofold. First, individual written data was collected via questionnaires. Ten participants responded. Thereafter nine out of these participated in a focus group discussion. Data from both the written material and the focus group discussion was analyzed by inductive content analysis. Representative quotes were used to support findings from the questionnaires.

Findings. The analysis of data from the questionnaires resulted in two generic categories: Confidence in one's own supervision- and assessment competence and Conception of a positive supervisor identity. Data from the focus group discussion related to the significans of the preceptor training program was analyzed into three generic categories: Meaningfulness to preceptors, Developing learning environment and Ripple effects on colleagues and the work place.

The findings showed that the preceptors perceive that competence in supervision can have an impact on their professional practice. The preceptors went from being nurses who "have a student in practice" to becoming competent preceptor.

Conclusion. The preceptors in this study experienced that the education had contributed to increased professional and personal competence in supervising and assessing nursing students, and that the supervision competence can also have a transfer value to other work areas.

Keywords: Qualitative design, preceptor training program, nursing education, supervisory competence

Sammendrag

Hensikt. Studien belyser praksisveilederes erfaringer med å gjennomføre en praksisveilederutdanning, og deres tanker om hva slags betydninger en slik utdanning kan ha.

Metode. Kvalitativt design. Deltakere var ti praksisveiledere som hadde veilederansvar for sykepleiestudenter parallelt med gjennomføring av praksisveilederutdanningen. Datainnsamlingen var todelt. Først ble det innhentet individuelle skriftlige data via spørreskjemaer. Ti deltakere svarte, og deretter gjennomførte ni av disse en fokusgruppediskusjon. Begge datasettene ble analysert ved induktiv innholdsanalyse. Representative sitater ble benyttet for å underbygge funn fra spørreskjemaene.

Funn. Analysen resulterte i to generiske kategorier for spørreskjemaene: Trygghet på egen veilednings- og vurderingskompetanse og Opplevelse av positiv veilederidentitet. Analysen av notatene fra fokusgruppediskusjonen resulterte i tre generiske kategorier: Meningsfullhet for praksisveileder, Utviklende læringsmiljø og Ringvirkninger for kollegaer og arbeidsplassen.

Funnene viste at praksisveilederne oppfatter at veilederkompetansen kan få betydning for deres yrkesutøvelse. Praksisveilederne gikk fra å være sykepleier som «har student i praksis» til å bli kompetent praksisveileder.

Konklusjon. Praksisveilederne erfarte at utdanningen hadde bidratt til økt faglig og personlig kompetanse i å veilede og vurdere sykepleiestudenter, og at veiledningskompetansen også kan ha overføringsverdi til andre arbeidsoppgaver.

Nøkkelord: Kvalitativt design, praksisveilederutdanning, sykepleieutdanning, veilederkompetanse

Introduksjon

Denne studien omhandler praksisveiledere i sykepleie i kommunehelsetjenesten og deres erfaringer med og tanker om å ta videreutdanning i praksisveiledning.

Lejonberg (2019) påpeker at forventningene til veileder fra ulike styringsdokumenter er i endring, noe som gjør praksisveilederutdanning nødvendig. Det gjelder profesjonsutdanninger, ikke minst innen bachelorprogram for sykepleie der veiledet praksis utgjør halvparten av studiet (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019). Styringsdokumenter pålegger for det første praksisveilederne et stort ansvar, jf. «Praksisveileder er den som har det daglige ansvaret for studenten eller studentgrupper i praksisstudiene» (Universitets- og Høgskolerådet, 2016, s. 15). Praksisveileder har også et ansvar for å delta i vurdering av studenten, knyttet til læringsutbytteoppnåelse og skikkethet for yrket (Universitets- og Høgskolerådet, 2016, 2018; Universitets- og høgskoleloven, 2005, §4-10).

For det andre anbefaler Universitet- og Høgskolerådet (2016) formell veilederkompetanse for praksisveiledere på minimum ti studiepoeng. I Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (2017) heter det at praksisveiledere bør ha relevant faglig kunnskap, og som hovedregel ha formell veiledningskompetanse. Universitet- og Høgskolerådet utarbeidet læringsutbytter i tråd med Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk (Universitet- og Høgskolerådet, 2018, se tekstboks 1).

Med bakgrunn i dette ble det ved denne undersøkelsens studiested opprettet en ti studiepoengs videreutdanning i «Praksisveiledning innen helse- og sosialfag» på master nivå. Utdanningen rettet seg mot sykepleiere som hadde praksisveiledning og -vurdering av sykepleiestudenter i kommunehelsetjenesten. I Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (2017) er det krav om at det inngås samarbeidsavtaler mellom utdanningsinstitusjoner og praksistilbydere. Avtalene regulerer ansvar, roller og samarbeidsarenaer. Utdanningsinstitusjonens ansvar er å følge opp studentene i praksisperioden og bistå praksistilbydere i pedagogiske problemstillinger, herunder veiledning og vurdering av student. Lærere ved bachelorutdanningen i sykepleie er de som konkret følger opp studenter og veiledere i praksisemnene.

Etter fullført praksisveilederutdanning eller tilsvarende, har praksisveiledere følgende sluttkompetanse relatert til veiledning av studenter i praksisstudier:

Kunnskap

Praksisveileder har

- kunnskap om sentrale begreper, teorier, empiri og tradisjoner innen veiledning
- inngående kunnskap om veileders roller og funksjoner i et mangfoldsperspektiv og i en faglig og tverrprofesjonell yrkespraksis
- inngående kunnskap om relasjon og kommunikasjon i et veiledningsperspektiv
- inngående kunnskap om læring og læringsprosesser
- kunnskap om relevante lover, forskrifter og gjeldende styringsdokumenter, inkludert forskrift om skikkethetsvurdering

Ferdigheter

Praksisveileder kan

- planlegge og gjennomføre veiledning individuelt og i grupper både innenfor egen profesjon og tverrprofesjonelt
- tilrettelegge veiledning og læringsaktiviteter i samsvar med praksisperiodens læringsutbyttebeskrivelser og arbeidskrav, og tilpasset studentens læreforutsetninger
- observere praksissituasjoner og gi læringsfremmende tilbakemelding i tråd med mål for praksisstudier
- planlegge og gjennomføre vurdering av måloppnåelse og vurderingssamtale, samt foreta løpende skikkethetsvurdering
- kunne analysere og kritisk reflektere over veiledning som pedagogisk virksomhet
- anvende ulike veiledningsmodeller og –metoder, studentaktive læringsformer og veiledningsteknologi

Generell kompetanse

Praksisveileder kan

- kritisk vurdere egen veilederrolle og konteksten for veiledningen
- reflektere over egen atferd og kommunikasjon og begrunne egen veiledningspraksis
- identifisere og analysere utfordringer og etiske dilemma i veiledning, og drøfte valg av handlingsalternativer
- anvende kunnskaper og ferdigheter i konflikthåndtering og vanskelige samtaler

Tekstboks 1. Læringsutbyttebeskrivelsene som praksisveilederutdanningen er basert på.

Tidligere forskning

Veiledningsbegrepet og praksisveileders betydning

Praksisveileders betydning for sykepleiestudenter i klinisk praksis er godt dokumentert (Jacobsen m.fl., 2020, Antonsen m.fl., 2023). Fossum med flere (2022) peker på at kvaliteten på de veiledede praksisdelen av studieprogrammet avhenger av veileders personlige, faglige og pedagogiske kompetanse. Andreasen med flere (2020) fant at studenttilfredshet henger sterkt sammen med relasjon til veileder. Tuomikoski med flere (2020) påpeker at veilederkompetanse er viktig, da det kan påvirke kvaliteten på sykepleierstudenters kliniske praksis og deres holdninger til sykepleieryrket. Amin med flere (2022) hevder at det er behov for god fasilitering på praksisplassene og kompetente praksisveiledere. Praksisveiledere kan imidlertid kjenne seg usikre i veilederrollen, og nyutdannede sykepleiere får tidlig veilederansvar (Aigeltinger m.fl., 2012). For å sikre kvaliteten i praksisstudiene må praksisveileder øke sin veilederkompetanse, og mangel på slik kompetanse kan medføre at studentene ikke får den veiledningen de har behov for, hevder Foss m.fl., 2021).

Lejonberg (2016) hevder at veiledere i veilederutdanning er svært opptatt av å bidra til veisøkers refleksjon. Hun understreker derfor at betydningen av den lærendes refleksjoner over egen praksis bør vektlegges i større grad (Lejonberg, 2019), noe som også støttes av andre (Foss med flere, 2021; Fillingsnes & Thylén, 2012; Austenå m.fl., 2019; Antonsen med flere, 2023; Tveiten & Røkholt, 2023). Foss med flere (2021) trekker også fram at refleksjonens betydning for læring var noe praksisveilederne la større vekt på etter gjennomført praksisveilederutdanning.

Sykepleiestudenters tilfredshet med praksisveiledere før og etter at de hadde gjennomført et treningsprogram ble undersøkt av Alhassan, Duke og Phillips (2024). Sykepleiestudentenes (n=149) oppfatninger om praksisveilederen som «høyt kvalifisert» økte fra 23,3% til 53,8% etter at praksisveilederne hadde gjennomført opplæringen. Ifølge Knott m.fl. (2024) avdekket studentenes

evalueringer at trenede praksisveiledere scoret høyere enn utrenede, spesielt med hensyn til effektiv kommunikasjon.

Griffiths med flere (2022) analyserte studier knyttet til å styrke praksisveilederes rolle. De fant at de fleste intervensjonene viste kortsiktig påvirkning av kunnskap, ferdigheter, holdninger og selvtillit med tanke på å kunne veilede. Drøye 60% av studiene målte atferdsendringer hos praksisveilederne. En studie av farmasiutdanning i Australia viste at praksisveilederne; etter å ha gjennomført et treningsprogram; fikk styrket selvtillit, spesielt med tanke på studentbehandling, studentevaluering og å gi tilbakemeldinger (Knott m.fl., 2024).

Studiens kontekst og problemstilling

Konteksten for vår studie er praksisveiledere for sykepleiestudenter i kommunehelsetjenesten som gjennomførte praksisveilederutdanning. Denne utdanningens verdigrunnlag gjenspeiles i vårt læringssystem og en definisjon av veiledning, som sammen utgjør den «teoretiske ryggraden» i veilederutdanningen.

Læring i praksis skjer gjennom samhandling med andre og kan begrunnes i sosial læringsteori. Et viktig begrep her er «legitim perifer deltagelse». Det kan forstås som at læring forutsetter et sosialt, attraktivt og legitimt rom å søke samhold i (Hermansen, 2006).

Videre så skaper vi oss selv som konstruksjoner inn i sosiale kontekster der et sosialt rom og deltagelse i en kultur er en forutsetning med det overbyggende begrepet sosialkonstruktivisme (Hermansen m. fl., 2013). Det innebærer en inkludering og interaksjon i praksisfellesskapet som påvirker forståelse, læring og hvordan mening skapes hos den enkelte (Dysthe, 2001). Vi lener oss også til et narrativt perspektiv. Det narrative utvider det sosialt konstruerende med konstruksjoner av fortellinger om oss selv og hverandre (Hermansen m. fl., 2013). Disse tilnærmingene til læring har som hensikt å skape oppmerksomhet på det tolkende fellesskap og betydningen av å utforske den andres fortelling, invitere til kritisk tenkning, refleksjon og selvstendig problemløsning.

Gjennom veiledning kan den som blir veiledet bli klar over sin egen yrkeskunnskap, og det vil øke muligheten for å endre og utvikle kunnskap (Lauvås & Handal, 2014; Tuomikoski m.fl., 2020). Veiledning forstås i denne sammenhengen som «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2019, s. 22). Videre forstår vi veiledning som en etisk handling i møte med den andre der asymmetrien i veiledning og relasjonens betydning blir vektlagt (Eide m.fl., 2020). Praksisveiledere har i rollen som veiledere også et vurderingsansvar. Denne dobbeltrollen krever oppmerksomhet av veileder for å oppnå tillit hos studenten og fremme en god relasjon (Bjerknes, 2021).

Disse grunntankene sammen med læringsutbyttebeskrivelser gitt av Universitets- og høgskolerådet (2018), gjenspeiles i pensum og det pedagogiske opplegg på samlingene som våre deltakere gjennomførte.

Seks obligatoriske fysiske samlinger fordelt på to semestre ble gjennomført. Det ble lagt til rette for at praksisveilederne kunne tilegne seg grunnleggende teoretisk kunnskap og innsikt i metoder og modeller innen veiledning. Eksamen var en semesteroppgave som ble vurdert til bestått/ ikke bestått. På samlingene ble det lagt vekt på ferdighetstrening i veiledning og kritisk refleksjon over egen veiledning. Praksisveilederne hadde gjennom utdanningen refleksjonsoppgaver knyttet til egen veiledningspraksis. De reflekterte over egen atferd, egen kommunikasjon og betydningen av å fremme sykepleierstudentens refleksjon samt å delta i et praktiserende veiledningsfellesskap med medstudenter for å videreutvikle veilederkompetansen i henhold til veiledende retningslinjer (Universitet- og Høgskolerådet, 2018).

Da det ifølge Lejonberg (2016) og litteraturgjennomgangen ovenfor er lite forskning på erfaringer som praksisveiledere gjør seg med å ta videreutdanning i praksisveiledning, valgte vi problemstillingen: Hvilke erfaringer har praksisveiledere i sykepleie med å gjennomføre en videreutdanning i praksisveiledning, og hvilke tanker gjør de seg om utdanningens betydninger?

Design og metode

Studiens design er kvalitativt. Kvalitativ metode åpner for muligheten til å utforske erfaringer, opplevelser og betydninger knyttet til et fenomen (Malterud, 2011). Kvalitativ metode er valgt ut fra problemstillingen vi ønsker å belyse rundt fenomenet videreutdanning i praksisveiledning.

Utvalg

Til sammen 14 praksisveiledere søkte og gjennomførte studietilbudet ved det aktuelle studiestedet. Deltakerne hadde veilederansvar for sykepleiestudenter i sykehjem og hjemmesykepleie i to kommuner i utdanningsinstitusjonens nedslagsfelt. Alle 14 fullførte og bestod videreutdanningen i Praksisveiledning innen helse- og sosialfag dette studieåret.

Studiens utvalg anses som et bekvemmelighetsutvalg, siden deltakerne ble tilgjengelige for forskerne gjennom sin påmelding til utdanningsprogrammet (Henry, 1990; Robinson, 2014). Av de 14 praksisveilederne som fullførte utdanningen, var ti til stede på siste samling. De ble forespurt om å svare på spørsmål knyttet til praksisveilederutdanningen. Alle gjennomførte den skriftlige delen, og ni av disse ti deltok deretter i fokusgruppediskusjonen.

Datainnsamling

Datainnsamlingen var altså todelt. Den foregikk på slutten av siste samlingsdag på campus. Første del besto i å svare individuelt på et to siders spørreskjema, med god plass til skriftlige svar på fire åpne spørsmål:

1. Hva har vært positive erfaringer med å ta denne utdanningen?
2. Hva kunne vi gjort annerledes?
3. Hvordan tenker du at din kompetanse som veileder påvirker studentene?
4. Hva blir viktig å ta med seg videre inn i din rolle som veileder?

Det ble ikke bedt om noen form for personidentifiserende opplysninger. Deltakerne satt i samme klasserom uten forfatterne til stede. Det ble gitt 20 minutter til å svare på spørsmålene. For å sikre anonymitet ble deltakerne bedt om å legge svararkene i en eske i klasserommet.

Den andre datainnsamlingen ble gjennomført med ni deltagere i en gruppe, umiddelbart etter innleveringen av spørreundersøkelsen, og var særlig knyttet til problemstillingens delspørsmål: *Hvilke tanker har dere om utdanningens betydninger?*

For å fremme deltagernes tanker og refleksjoner rundt det åpne spørsmålet valgte vi fokusgruppediskusjon som datainnsamlingsmetode, da gruppedialog egner seg for å starte tankeprosesser og dele tanker, meninger og gi hverandre perspektiver på problemstillingen, og på den måten utvikles meninger (Jacobsen, 2021; Bloor m.fl., 2001).

Førsteforfatter tok ansvar for å fasilitere fokusgruppediskusjonen. Det ble i svært liten grad behov for oppfølgingsspørsmål, da deltakerne selv stimulerte til meningsutvekslinger. Andreforfatter gjorde notater i form av temaer og meningsbærende stikkord. Det ble ikke gjort lydopptak. Fokusgruppe-diskusjonen varte i 40 minutter. Foruten å bidra med prospektive tanker om hva slags betydninger denne videreutdanningen kan ha, medvirket den til videre refleksjon over deltakernes individuelle svar på spørreskjemaet. For å sikre datamaterialets validitet ble notatene til slutt lest opp for gruppen som derved kunne sjekke notatenes gyldighet og korrigere og utdype utsagn (Phillippi & Lauderdale, 2018). Deltakerne bekreftet oppsummeringen, og kom ikke med ytterligere innspill.

Analyse av datamateriale fra spørreskjemaene

Datamaterialet fra spørreskjemaene, 20 siders håndskrevet tekst, ble analysert i henhold til Elo og Kyngås (2008) sin femtrinns induktive innholdsanalyse. Forfatterne gjennomførte hele analyseprosessen i tett samarbeid. Trinn 1 besto i gjennomlesing av hele tekstmaterialet for å få et helhetsinntrykk av innholdet, og vi registrerte initialt en positiv trend. Analyseprosessen forholdt seg deretter strengt og systematisk til manifeste data, hvor meningsbærende enheter ble trukket ut fra datamaterialet og lagt

inn i en tabell. Trinn 2 innebar åpen koding. I Trinn 3 ble enhetene gruppert etter felles tema. Deretter, i trinn 4, ble temaene sortert i fire generiske kategorier. I trinn 5 fant vi et gjennomgående mønster-utsagn, en abstraksjon som var dekkende for deltakernes erfaringer med praksisveilederutdanningen.

Tabell 1. Eksempel fra analyseprosess frem til «Trygghet på egen veilednings- og vurderingskompetanse»

Trinn 1: Gjennomlesing: å få et helhetsinntrykk	Trinn 2: Åpen koding (identifisere meningsbærende enheter)	Trinn 3: Gruppering (hva handler utsagnene om?)	Trinn 4: Generisk kategori (sammenfallende grupper navngis)	Trinn 5: Abstraksjon (gjennomgående mønster, eller tema)
<i>Positive erfaringer</i>	<i>«Har blitt flinkere til å identifisere veiledningssituasjoner»</i>	<i>Kunnskap om hva som er veiledningssituasjoner Ferdigheter i å identifisere veiledningssituasjoner</i>	Trygghet på egen veilednings- og vurderings- kompetanse	Kompetent praksisveileder – mer enn sykepleier som «har student» i praksis.
	<i>«Klarer å håndtere flere situasjoner»</i>	<i>Ferdigheter i å håndtere veiledningssituasjoner</i>		
	<i>«Har fått nyttige verktøy for veiledning»</i>	<i>Kunnskap om veiledningsteori Ferdigheter i å anvende veiledningsteknikker</i>		
	<i>«Har forstått betydning av refleksjon og hva det er»</i>	<i>Bevisstgjøring om betydningen av veiledning</i>		
	<i>«Har blitt flinkere til å stille spørsmål som fremmer refleksjon»</i>	<i>Ferdigheter i å kommunisere Ferdigheter i å bruke refleksjonsmodeller</i>		
	<i>«Har fått øve på systematikk i veiledning og vurdering»</i>	<i>Kunnskap om veiledningsteori</i>		

Analyse av datamateriale fra fokusgruppediskusjonen.

Data fra fokusgruppediskusjonen ble analysert på samme måte som datamateriale 1. Forskningsspørsmålet var «Hvilke tanker har dere om utdanningens betydninger?» Forfatterne samarbeidet om å gruppere og kategorisere de ulike utsagnene i notatene.

Vi fant tilsvarende mønstre som i det skriftlige materialet (tabell 1), men analysen endte i tillegg med tre generiske kategorier som sammenfatter deltakernes tanker om hvilke betydninger de tror praksisveilederutdanningen kan få. På trinn 5 endte vi opp med en abstraksjon sammenfallende med data fra spørreskjemaene: «Kompetent praksisveileder - mer enn sykepleier som «har student» i praksis.

Forskningsetiske hensyn

Deltakerne ble gitt skriftlig og muntlig informasjon om frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg når som helst. Det ble presisert at det ikke ville få noen konsekvenser for de som ikke ville svare. Spørreundersøkelsen inneholdt ingen personidentifiserende eller sporbare data.

Det ble understreket at innlevering av undersøkelsen var å betrakte som et samtykke. Det ble utlevert et eget samtykkeskjema før fokusgruppediskusjonen.

Tabell 2. Eksempel på analyse av fokusgruppediskusjonen

Trinn 1: Gjennomlesing: å få et helhetsinntrykk	Trinn 2: Åpen koding (identifisere meningsbærende enheter)	Trinn 3: Gruppering (hva handler utsagnene om?)	Trinn 4: Generisk kategori (sammenfallende grupper navngis)	Trinn 5: Abstraksjon (gjennomgående mønster, eller tema)
Ringvirkninger	«Studenten ble glad for at jeg tok utdanningen» «mer ansvar for veiledning» «Bidrar til å utdanne morgendagens sykepleiere» «Å være rollemodell» «Vil oppmuntre kollegaer til å ta utdanningen»	Anerkjennelse Betydningsfullhet	Meningsfullhet for praksisveileder	Kompetent praksisveileder, mer enn sykepleier som «har student» i praksis

Ingen av deltakerne ble gjengitt med navn og alt det skriftlige materialet ble oppbevart og bearbeidet i henhold til forskningsetiske retningslinjer (Declaration of Helsinki, 2008).

Studien er finansiert av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse og forskernes arbeidsgiver. Prosjektet er godkjent av NSD, (ref. no. 384451). Gjennomføringen ble i detalj utført i henhold til prosjektplanen som ble presentert for NSD.

Metodediskusjon

Det var ti praksisveiledere som ble spurt og ni ønsket å delta i fokusgruppediskusjonen, noe som indikerer at deltakerne opplevde et reelt valg om deltagelse. Forskerne hadde ansvar for både praksisveilederutdanningen og datainnsamlingen, noe som i utgangspunktet kan være en svakhet ved studiens reliabilitet. Dette kunne gi et utilsiktet press for å delta i undersøkelse, og hindre deltagerne i å uttale seg fritt i fokusgruppediskusjonen. Vi oppfatter imidlertid at den etablerte relasjonen mellom forskere og deltakere var preget av stor åpenhet og tillit gjennom hele perioden. Dette gjaldt også deltagerne imellom noe som påvirket vårt valg om at alle ni var sammen i fokusgruppediskusjonen. Det var en styrke at deltagerne først refererte sine egne erfaringer, for deretter i fokusgruppediskusjonen reflekterte mer på metanivå om betydningene av den økte kompetansen de hadde erfart.

De skriftlige svarene var anonymisert, og ikke mulig for forskerne å identifisere, da de ikke tidligere hadde sett deltakernes håndskrift i forbindelse med studieoppgaver. Vi vet ikke i hvor stor grad deltakerne snakket sammen mens de besvarte spørreundersøkelsen, men siden det ikke ble innhentet personidentifiserende opplysninger, oppfatter vi svarene som oppriktige. En erfaring med skriftlige, kvalitative data er imidlertid at deltakerne selv bidrar med kondensering av utsagnene, noe som reduserer omfanget av data sammenlignet med intervjuer.

Med tanke på å sikre ærlige data fra fokusgruppediskusjonen kan det betraktes som en svakhet at samme personer både gjennomførte undervisningen og deretter datainnsamlingen. Under fokusgruppediskusjonen opplevde vi imidlertid at deltakerne uttalte seg fritt, reflektert og uttømmende om hvilke tanker de hadde om utdanningens betydninger. Vi anser derfor denne dobbeltrollen som en styrke ved studien, da den etablerte tilliten og tryggheten i gruppen kom frem i datainnsamlingen.

En svakhet med den åpne tilnærmingen i fokusgruppediskusjonen kan være at hovedspørsmålet ikke ville bli besvart. I ettertid ser vi at det ble naturlig å diskutere og dele tanker om utdanningens betydninger. Diskusjonen ble en videre utdypning av de individuelle spørsmålene som deltagerne hadde besvart i sekvens 1 og beriket de skriftlige data. Notatene fra fokusgruppediskusjonen ble avslutningsvis lest for praksisveilederne, for korrigeringer og tilføyelser. Vi har forsøkt å være bevisst vår egen forforståelse og samvittighetsfullt forsøkt ikke la det påvirke tolkning og abstraksjon av data.

Metodebeskrivelsen oppfatter vi som tilfredsstillende transparent og etterprøvbart, og resultatenes autentisitet er demonstrert gjennom direkte sitater.

Funn

Analysen av det skriftlige datamaterialet resulterte i to generiske kategorier med fem underliggende kategorier (vist som lyseblått i tabell 3) og tre generiske kategorier med seks underkategorier fra fokusgruppediskusjonen (vist som blått i tabell 3).

Tabell 3. Funn.

Abstraksjon	Kompetent praksisveileder- mer enn sykepleier som «har student» i praksis.				
Forsknings spørsmål	Erfaringer med praksisveilederutdanningen		Praksisveilederutdanningens betydninger		
Generiske kategorier	Trygghet på egen veilednings- og vurderingskompetanse	Opplevelse av positiv veilederidentitet	Meningsfullhet for praksisveileder	Utviklende læringsmiljø	Ringvirkninger til kollegaer og arbeidsplassen
Underkategorier	Veiledning som et eget fagområde	Veiledning som relasjonelt arbeid	Anerkjennelse	Økt oppmerksomhet rundt studenters læring	Arbeidshverdag med refleksjoner og erfaringsdeling
	Identifisere veiledningssituasjoner	Veiledning som refleksjon	Betydningsfullhet	Ønske om å fremstå som positiv arbeidsplass	Veiledningskompetanse etterspurt i avdelingens fagutvikling
		Endret syn på seg selv som veileder			

Funnene fra tabell 3 presenteres nedenfor ved hjelp av indirekte sitater (sammenfatninger av deltakerutsagn) og direkte sitater angitt med «...».

Erfaring med praksisveilederutdanningen

Trygghet på egen veilednings- og vurderingskompetanse

Veiledning som et eget fag beskrives som interessant, men samtidig «større» enn deltakerne hadde sett for seg. Utdanningen oppfattes som omfattende og krever stor arbeidsinnsats. Det synes som om deltakernes økte kompetanse i veiledning har skapt en bevisstgjøring om veiledning som eget fag. De fremhever at de «forstår at veiledning er en prosess med før- og etterveiledning». Deltakerne ønsker å tilrettelegge for dette i sin studentveiledning. Behovet for tid og rammer for veiledning blir nevnt. Teoretisk kunnskap har gitt dem «flere knagger å henge tidligere erfaringer på», og «større innsikt» i hvordan de kan planlegge egen veiledning. De beskriver «betydningen av god kommunikasjon» med involverte parter, og at de har «fått modeller og verktøy» til å løse situasjoner i veiledning.

Kunnskap om veiledning «gjør en bedre rustet til å vurdere studenten» og «det er ikke lenger så skummelt å gi varsel om ikke bestått» hvis det er nødvendig. Kunnskap om veileders rolle i skikkethetsvurderingen har også gjort deltakerne tryggere på egen vurderingskompetanse. Deltakerne

beskriver betydningen av å gi feedback til studenten og «å være tidlig ute med tilbakemeldinger» dersom studenten bør gjøre noe annerledes.

Deltakerne beskriver at økt kunnskap om veiledning har gitt «evne til å identifisere veiledningssituasjoner», og «avklare forventninger» underveis. Én hevder at «Jeg har fått flere verktøy til å løse veiledningssituasjoner og å stille utforskende spørsmål for å fremme læring». En annen deltager skriver at «studenten får en veileder med mer kompetanse med tanke på å løse ulike veiledningssituasjoner».

Opplevelse av positiv veilederidentitet

Veiledning som et relasjonelt arbeid beskrives som viktig for at studenten skal få en god opplevelse av veiledning. Det kommer fram at praksisveilederne ønsker «å bygge en god relasjon til studenten og se studenten der den er». De ser også hvordan de blir «rollemodell for studenten», og hvor stor påvirkning de har på studentens forståelse av jobben som sykepleier. Deltakerne hadde erfart at «en god relasjon til studenten kunne gjøre at studenten fikk lyst til å ta vakter etter hvert». Det synes som om deltakernes syn på veiledning er endret i løpet av utdanningen. De sikter til «kunnskap om posisjon i veiledning», og de er blitt mer bevisste på «hvor viktige de er for studenten» og dens læring.

God kommunikasjon blir trukket fram som viktig i relasjonen til studenten. Det kan ifølge én veileder bidra til at studenten «tør å få kontakt med egne følelser, holdninger og verdier i møte med pasient og brukere». Det kommer fram at godt samarbeidsklima i veiledning «vil også kunne bidra til større motivasjon og læring hos studenten». Det kan synes som veilederutdanningen har skapt en bevissthet om hvor viktig det er «å vise at jeg ønsker studenten vel» og at «jeg ønsker å hjelpe studenten til læring og mestring».

Betydningen av refleksjon og å fremme studentens refleksjon, ser ut til å være viktig for praksisveilederen. Det kommer fram at de opplever seg «bedre på å reflektere» og føler seg «tryggere på refleksjon» med de verktøy de har lært å anvende. De opplever seg mer «tydelige» og «mer gjennomtenkte i valg av spørsmål som åpner for studentens refleksjon i veiledning». De ønsker å gi refleksjon og at refleksjon gjør det «lettere å få frem kunnskapen til studenten» og «Gjennom refleksjon kan studenten lettere se hvordan teori og praksis henger sammen». Deltakerne legger vekt på betydningen av at studentene reflekterer over det de gjør og hvorfor de gjør det, «og ser dette i sammenheng». Ut fra materialet kan det se ut som praksisveilederutdanningen har gjort at de «ikke lenger er så opptatt av å ha alle svarene selv», men heller utforske med gode spørsmål sammen med studenten. De beskriver også at de er «flinkere til å holde igjen på egen kunnskap og gi studenten plass», og de mener at studenten vil få mer utbytte av praksisperioden med slik veiledning.

Praksisveilederne ser ut til å ha fått endret syn på seg selv som veiledere etter gjennomført praksisveilederutdanning. Deltakerne beskriver at utdanningen har vært med å skape en bevissthet om rollen som praksisveileder og hva veiledning innebærer. De kjenner seg «mer sikre og tryggere» i rollen og tror det vil føre til større trygghet hos studentene.

Ferdighetstreningene på veiledningssituasjoner ser ut til å ha vært viktig og noe de ønsker å gjøre mer av. Det har bidratt til større trygghet i møte med mangfoldet av studenter i ulike veiledningssituasjoner. Det kommer fram at de «ser på veiledningsoppgaven med alvor», men også «med stolthet». Utdanningen har bidratt til større engasjement for veiledning av student og «Jeg opplever meg selv som tydeligere veileder».

Praksisveilederutdanningen gir muligheten til å dele veiledningserfaringer med kollegaer, og det oppleves «inspirerende» også fellesskapet med medstudenter understudiet beskrives som viktig.

Praksisveilederutdanningens betydninger

Meningsfullhet for praksisveileder

Praksisveilederne trekker fram betydningen av annerkjennelse for utdanningen de har gjennomført. Det viser seg ved at «jeg får mer ansvar for veiledning i avdelingen». Det beskrives som betydningsfullt for praksisveilederne å ta praksisveilederutdanningen «fint med videreutvikling av egen kompetanse». En praksisveileder deler at «Studenten ble glad for at jeg tok utdanningen» og mente at «studenten opplevde seg viktig, ble satset på liksom».

Flere beskriver det meningsfulle i «å utdanne morgendagens sykepleiere». Praksisveilederne fremmer i diskusjonen det betydningsfulle ved «å være god rollemodell for studentene» Videre ønsket de å presentere egen arbeidsplass som både interessant og god «å vise dette fram for studentene gjennom veiledningssituasjoner».

Utviklende læringsmiljø

Det kommer fram at praksisveilederutdanningen har bidratt til større oppmerksomhet på hvordan læringsmiljøet er på egen arbeidsplass både for studenten og ansatte. Én hevder at «Veiledningskompetanse i avdelingen fører til at studentene blir møtt på en god måte og får mer lyst til å søke jobb her». En annen trekker fram ønsket om «at studenten skal få en positiv opplevelse av vår arbeidsplass». Deltakerne ønsker å oppmuntre flere kollegaer til å ta praksisveilederutdanning for å fremme «et felles ønske i avdelingen om å utvikle dyktige sykepleiere».

Ringvirkninger til kollegaer og arbeidsplassen

Deltakerne hevder at veilederkompetansen «Kan brukes i samtaler med andre også, ikke bare studenter». De trekker frem at de ønsker å bidra med kunnskapen i arbeidshverdagen sin, med refleksjoner og erfaringsdeling, og at det kan føre til at flere tar ansvar for dette på avdelingen. Da blir det «flere å diskutere med og som har en felles forståelse». Deltakerne beskriver også at deres veilederkompetanse er etterlyst på arbeidsplassene og opplever at kollegaer nå tar mer kontakt for å få veiledning i utfordrende situasjoner. «Jeg ble bedt om å delta i veiledningen fordi jeg går utdanningen». Veilederkompetansen har allerede gitt noen av deltakerne nye oppgaver. «Jeg har fått forespørsel om å sette etisk refleksjon i system ved arbeidsplassen min». Praksisveilederne ønsker i å ta «mer ansvar for veiledning på avdelingen», men påpeker at det er et ledelsesansvar å sette av tid og gjøre kollegaveiledning mulig.

Diskusjon

Først drøftes funn som beskriver deltakernes erfaringer med å gjennomføre praksisveilederutdanningen. Dernest diskuteres betydninger en slik utdanning kan ha. Til sist ses det på styrker og svakheter ved studien.

Erfaringer med praksisveilederutdanningen

De to første funnene, betydning av økt veilederkompetanse og styrking av identitet som veileder, henger tett sammen. Veilederkompetanse vil innebære å utvikle seg som menneske, like mye som å tilegne seg teoretisk kunnskap om veiledning som fag (Bjerknes, 2021). Derfor diskuterer vi her kompetanse og identitet sammen.

Kompetanse i praksisveiledning og positiv veilederidentitet

Praksisveilederne hevdet at studiet hadde gitt dem økt teoretisk innsikt i veiledning som et eget fag, som både var mer omfattende og interessant enn forventet. Oppdagelsen av veiledning som en egen fagdisiplin understreker betydningen av videreutdanning innen veiledning. De nasjonale retningslinjene for praksisveilederutdanning påpeker at det er viktig å fremme forståelsen av at veiledning og

undervisning i praksis er et eget fagområde på linje med andre fagområder (Universitet- og høyskolerådet, 2018). Det samme formidles i veiledningslitteraturen (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019; Eide m.fl., 2020).

Våre funn kan tyde på at praksisveilederutdanningens faglige forankring vil påvirke praksisveilederens oppfatninger av hva veiledning er, og at det igjen påvirker utøvelsen av egen veiledning. Dette samsvarer med Lejonberg (2019) som fant at veilederutdanningene påvirket hvordan veileder utøvte veiledning ut fra en veiledningsfaglig tradisjon.

Praksisveilederne oppgav at utdanningen hadde gitt dem også økt praktisk veilednings-kompetanse, bl.a. til å identifisere veiledningssituasjoner, avklare forventninger med studenten underveis og tilrettelegge for veiledning i forskjellige situasjoner. Flere studier viser at veilederkompetanse gjør praksisveilederne mer bevisst på å identifisere hva som kan være gode lærings situasjoner knyttet til læringsutbyttene og sammen med studenten utnytte læringsmulighetene (Haddeland & Söderhamn, 2013; Foss m.fl., 2021). At studenter blir veiledet av noen som kjenner deres læreforutsetninger, ferdigheter og kunnskaper, dokumenteres også av Koch med flere (2023).

I vår studie oppgir praksisveilederne at kunnskap om veiledning hadde ført til at de opplevde seg bedre rustet til å vurdere studenten. Det kan tyde på at praksisveilederutdanningen hadde gitt praksisveilederne trygghet til å stole på egne vurderingsevner. De trakk fram betydningen av å gi tydelig feedback og å være tidlig ute med tilbakemeldinger om noe burde gjøres annerledes. Planlegge og gjennomføre vurdering av måloppnåelse i vurderingssamtaler og foreta løpende skikkethet er beskrevet i læringsutbyttebeskrivelsene fra Universitet- og høyskolerådet (2018). Rollen som praksisveileder handler også om å vurdere studenten. «Dette synes nesten uløselig knyttet sammen i praksisstudier» (Nordhaug, 2018, s. 203). Forskning viser at det kan være krevende for praksisveiledere og gi en ærlig tilbakemelding til studenten (Fillingsnes & Thylén, 2012; Zhou m.fl., 2021). I praksisveilederutdanningen ble det lagt vekt på konfliktdependende kommunikasjon, og et teorigrunnlag der veiledning handler om å se den andre som en unik person og be om hjelp til å forstå den andres posisjon og den andres opplevelse av en situasjon (Eide m.fl., 2020). Zhou med flere (2021) påpeker at gjensidig respekt er viktig for at feedback skal kunne utvikles og opprettholde gode vilkår for samarbeid og for gjensidig vekst.

Praksisveilederne påpekte videre hvordan de kunne holde tilbake på egen kunnskap, og heller utforske og skape refleksjon hos studentene. Deres endrede forståelse av veiledning gav seg utslag i praksis ved at de ikke lenger var opptatt av å ha alle svarene selv, men heller være nysgjerrige på og stimulere studenten til refleksjon over kunnskap.

Tveiten (2019) understreker betydningen av refleksjon i praksis og at læring skjer når studenten utfordres til å utforske egne tanker rundt hendelser og situasjoner og lar det bli en personlig læringsprosess. Koch med flere (2023) viser til at refleksjon kan være et kjerneelement i praksisveiledning uavhengig av veiledningsmodeller. Veiledere kan tenke at de skal tette studentens «kunnskapshull», noe som står i motsetning til å la studenten gjøre egne oppdagelser (Ivarjord & Kitzmüller, 2019).

Praksisveilederne gav uttrykk for at de gjennom veilederutdanningen hadde tilegnet seg kunnskap om modeller og verktøy som de nå aktivt brukte i egen veiledningspraksis. Tveiten og Røkholt (2023) påpeker betydningen av, og behovet for, øvelser i praksisveilederutdanningene og foreslår didaktiske grep knyttet til dette. Praksisveilederne i vår studie gjennomførte og øvde på forskjellige veiledningsmetoder i grupper og individuelt på alle seks fysiske samlingene. Funnene kan tyde på at erfaringene fra de praktiske øvelsene hadde ført til større trygghet i møte med mangfoldet av studenter og ulike veiledningssituasjoner. Westad med flere (2016) mener at trygghet kan åpne for at praksisveileder ikke er så redd for å feile, men kan ha et sunt kritisk blikk på seg selv som veileder og et ønske om utvikling som veileder. Ivarjord og Kitzmüller (2019) fant at tillit og trygghet var viktige aspekter i studentens praksisopplevelse. Westad med flere (2016) beskriver tillit og respekt som helt grunnleggende verdier i en relasjon.

En positiv veilederidentitet utviklet seg i løpet av utdanningen. Fra «å ha student i praksis» til å kjenne seg engasjert og stolt over å være praksisveileder. Dette hadde gitt seg utslag i oppmuntrende tilbakemeldinger fra sykepleiestudentene.

Utdanningen hadde i tillegg gjort praksisveilederne mer bevisste på hvor viktig en god relasjon til veileder var for studentens læring i praksis. De hadde blitt mer oppmerksomme på å vise at studentens læring og mestring var viktig for dem og å «se studenten der den er». Dette beskrives også som viktig i veiledningslitteraturen. Å skape en god relasjon i samarbeidet med student er en betydningsfull forutsetning for positive læringsprosesser (Haugan m.fl., 2012; Ivarjord & Kitzmüller, 2019; Tveiten, 2019; Andreassen m.fl., 2020; Eide m.fl., 2020; Eide m.fl., 2022). Foss med flere (2021) viser til at studenter som har en god relasjon til veileder formidler mer åpent om læringsbehov og søker aktivt veiledning og stiller spørsmål. I deltagerens praksisveilederutdanning ble det lagt vekt på kunnskap om relasjon og kommunikasjon i et veiledningsperspektiv i tråd med læringsutbyttebeskrivelsen (figur 1) og forskning.

Deltagelse i praksisveilederutdanningen hadde skapt et fellesskap med andre praksisveiledere. Erfaringsdeling med og relasjonen til andre på utdanningen ble trukket fram som betydningsfullt for egen utvikling som praksisveileder. Mye tydet på at kunnskap- og kompetanseutvikling skjedde sosiokulturelt i samhandling og samskaping med andre praksisveiledere på studiet. Det hadde fått betydning for dannelsen av en ny positiv identitet som veileder, jf. tittelsitatet «En kompetent praksisveileder, mer enn en sykepleier som «har student» i praksis.»

Funnenes betydning for innhold og undervisningen i emnet

Våre funn kan tyde på at praksisveilederne etter endt utdanning hadde god læringsutbytteoppnåelse (se figur 1). Slik vi tolker funnene så har praksisveilederne tilegnet seg kunnskap om begreper og teori innen veiledning (kulepunkt 1, figur 1). Veileders rolle i et mangfoldsperspektiv er nevnt og betydningen av relasjon og kommunikasjon i et veiledningsperspektiv virker framtrædende (kulepunkt 2 og 3, figur 1). Ansvar for å tilrettelegge for studentens læring og læringsprosess og vurderingsansvar er uttalt (kulepunkt 4, figur 1). Praksisveilederne trekker fram betydningen av å tilrettelegge for veiledning og læringsaktiviteter samt å gi konstruktiv feedback til studenten (kulepunkt 8, figur 1). Deltagerne i vår studie har slik vi forstår det, delt refleksjoner over egen rolle, vurderingskompetanse og veiledning som en pedagogisk virksomhet og prosess. Det faller inn under flere av læringsutbyttene både på kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. I tillegg oppgir praksisveilederne en positiv identitetsutvikling som praksisveiledere noe som ikke omfattes av læringsutbyttene, men kan forstås som noe utover det kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse kan favne.

Praksisveilederutdanningens betydninger

Her drøftes funn fra fokusgruppediskusjonen.

Meningsfullhet for praksisveilederne

My tyder på at deltagerne i vår studie opplevde en anerkjennelse for praksisveilederutdanningen de hadde gjennomført og at det bidro til at videreutdanningen i praksisveiledning ble meningsfull. En slik anerkjennelse vil kunne bidra til meningsfullhet i oppgavene som praksisveileder og gi lyst til å ta å være praksisveileder. Tveiten og Igland (2020) trekker fram at anerkjennelse av veiledningskompetanse kan bidra til å øke motivasjon og engasjement for veiledningsoppgaver. Eksempelvis beskrev en deltaker at en student hadde uttrykt glede over at veilederen tok praksisveilederutdanningen.

Praksisveilederutdanningen hadde fått betydning for hvordan de ville være veiledere for studentene. De ønsket å være mer undrende, stille flere spørsmål, og utforske studentens refleksjoner mer enn å komme med svarene selv. Gjennom å reflektere med studenten kan praksisveileder også få styrket sin egen refleksjonsevne, og være et viktig bidrag til å arbeide kunnskapsbasert i egen praksis (Foss m.fl., 2021).

Praksisveilederne hadde erfart at deres veiledning hadde betydning for studentens læring, noe som skapte et større engasjement og motivasjon i å veilede studenten. Dette viser seg også i andre studier der kompetansehevede tiltak er med å skape motivasjon hos praksisveiledere til å veilede studenter (Austenå m.fl. 2019; Foss m.fl. 2021). Praksisveilederutdanningen var blitt betydningsfull for deltakernes egen utvikling som veiledere, og de ville oppmuntre kollegaer til å ta praksisveilederutdanning for å få

flere å diskutere med, og med det kunne skape en felles forståelse rundt praksisveiledning. Dette finner vi også i Foss med flere (2021) sin studie der praksisveilederne som hadde tatt formell veilederutdanning, var tydelige på at veiledning av studenter måtte skje i et samarbeid med kollegaer på arbeidsplassen.

Utviklende læringsmiljø

Funn viser at ny kunnskap om veiledning hadde gitt praksisveilederne større bevissthet om seg selv som rollemodeller for studenten, og deres påvirkning på studentens forståelse av sykepleie som profesjon. Det er bred enighet om at sykepleiestudenter ser på praksisveiledere som innflytelsesrike rollemodeller for sin praksis og profesjonelle utvikling (Baldwin m.fl., 2014; Andreassen m.fl., 2020; Knott m.fl., 2024). Praksisveilederne i denne studien så at god veiledning og planlegging av veiledet praksis kunne skape et godt inntrykk av arbeidsplassen, og at det i framtiden kunne bidra til å rekruttere studentene tilbake som ferdigutdannede sykepleiere. God planlegging av veiledet praksis kan være med å påvirke studentens læring og planer for videre karriere (Koch m.fl., 2023). Ifølge Jentoft med flere (2021) ruster studentenes praksiserfaringer dem til sykepleieryrket, og har stor innvirkning på arbeidsgivervalget etter fullført studium. Studier viser at en tilfreds student øker muligheten for å rekruttering (Andreassen m.fl., 2020; Jentoft m.fl., 2021; Koch m.fl., 2023). Følgelig kan praksisveiledernes kompetanseløft få betydning for studentens tanker om å ta vakter og vurdere praksisstedet som framtidig arbeidsplass.

Praksisveilederne oppgav at deres nye innsikt og forståelse for å planlegge og strukturere egen veiledning kunne få betydning for studentens læring og progresjon gjennom praksis. Spesielt la de vekt på dette i forbindelse med oppstart av praksis. De hadde tanker om hvordan de framover ønsket å gjennomføre veiledning med før- og etterveiledning som en del av sin strukturerte veiledning av studenten. Aase (2019) beskriver at praksisveiledere ser behovet for struktur, planlegging og tilrettelegging, for at studenten skal få god veiledning. Dette er med å skape forutsigbarhet for studentene. Maasø (2016) og Westad med flere (2016) trekker fram betydningen av at praksisveilederne gjør avklaringer og samtaler om forventningene til hverandre. Andre studier har vist at det for studentene er viktig med en forberedt og god praksisoppstart (Haddeland & Söderhamn, 2013; Austenå m.fl., 2019; Alhassan m.fl., 2024).

Ringvirkninger til kollegaer og arbeidsplassen

Våre funn kan tyde på at økt veilederkompetanse hos praksisveilederne også kan gi ringvirkninger til kollegaer og arbeidsplassen som helhet. Deres egen faglige utvikling hadde inspirert dem til å dele kunnskap med kollegaer, og de ønsket å skape et miljø som kunne utvikle dyktige sykepleiere. Mlambo med flere (2021) har vist til at kompetanseheving gir økt motivasjon og engasjement hos den enkelte sykepleier, men også et ønske om å dele kunnskapen med sine kollegaer. Praksisveilederne i vårt utvalg ønsket å bidra med sin kunnskap i veiledning på egen arbeidsplass med refleksjoner og erfaringsdeling og på den måten bidra til å skape et miljø for veiledere på egen arbeidsplass. De håpet at det kunne føre til at flere ville bli med å dele ansvaret for veiledning av studenten. Koch med flere (2023) fant i sin studie at et holdningsskapende arbeid på praksisplassen er viktig, og kan fremme et inkluderende læringsmiljø. Opplevelsen av å være et kunnskapsfellesskap som sammen tar ansvar for studenten, ser ut til å være en viktig faktor for at veilederrollen skal oppleves mindre ensom (Foss m.fl., 2021). Flere peker på den svært viktige jobben praksisveiledere gjør for fremtidige reflekterte og faglig dyktige sykepleiere, og argumenterer for at praksisveiledning må få større anerkjennelse og status (Universitets- og høgskolerådet, 2018; Ivarjord & Kitzmüller, 2019; Berge & Eilertsen, 2020).

Det kom fram at veilederkompetansen til praksisveilederne i vår studie var etterspurt av kollegaer, spesielt når det oppstod alvorlige hendelser og utfordrende situasjoner. De ønsket at ledelsen skulle ta ansvar og skape tid og rom for kollegaveiledning. Flere studier støtter at det er et lederansvar å legge til rette for og avsatt tid til veiledning (Gulbrandsen m.fl., 2018; Foss m.fl., 2021).

En ringvirkning av gjennomført praksisveilederutdanning var at det åpnet seg nye muligheter for veiledningsoppgaver. En av praksisveilederne hadde fått ansvar for systematisk etisk refleksjon på sin arbeidsplass. Forskning viser at veiledning kan stimulere sykepleieres faglige miljø og ha positiv

innvirkning på arbeidsklimaet mellom kolleger, gi økt jobbmotivasjon og engasjement og komme både arbeidsgivere og pasienter til gode (Vråle, 2015; Vråle & Drangsholt, 2020).

Konklusjon

Ifølge praksisveilederne har praksisveilederutdanningen påvirket dem både faglig og personlig. Erfaringer med praksisveilederutdanningen ser ut til å ha gitt innsikt i veiledning som et eget fagområde. Den faglige forankringen har påvirket praksisveilederens oppfatninger av hva veiledning er, og hva det betyr for utøvelsen av egen veiledning.

Kompetanse i veiledning har fått betydning for praksisveiledernes evne til å identifisere veiledningssituasjoner. Kunnskap om modeller og verktøy har hatt overføringsverdi til egen veiledningspraksis. De gav uttrykk for at de i større grad ønsket å fremme studentens læring gjennom refleksjon og holde tilbake på egen kunnskap når det er mulig.

Våre funn kan tyde på at praksisveilederne har fått en mer positiv identitet som veiledere der relasjonens betydning for læring er uttalt. Veiledningskompetansen har gjort at de i større grad stoler på egne vurderingsevner knyttet til studentens læringsutbytter og ser betydningen av å gi tidlig konstruktiv tilbakemelding til studenten.

Praksisveilederne trekker fram betydningen av praktiske øvelser i utdanningen og at det medførte større trygghet i ulike veiledningssituasjoner og i møte med mangfoldet av studenter. Fellesskapet med andre praksisveiledere gjennom studiet trekkes fram som betydningsfullt her.

Praksisveilederutdanningen har fått betydning for opplevelsen av egen veilederrolle og fremmet et ønske om videre kompetanseutvikling. Mye tyder på praksisveilederutdanningen hadde gitt praksisveilederne større bevissthet om seg selv som rollemodeller for studenten, og deres påvirkning på studentens forståelse av sykepleie som profesjon. Våre funn kan tyde på at egen faglig utvikling som praksisveileder påvirket ønske om å dele kunnskap og bidra til et positivt læringsmiljø på arbeidsplassen.

Vi mener denne studien styrker argumentene for fysiske samlinger i praksisveilederutdanninger. Samlingene bør ha fokus på utøvelsen av veiledning i ulike situasjoner for å fremme trygge praksisveiledere. Likeledes kan det teoretiske fundamentet for denne veilederutdanningen se ut til å være bærekraftig sett opp mot de nasjonale læringsutyttebeskrivelsene.

Vi trenger mer kunnskap om betydningen veilederutdanning av praksisveiledere har for sykepleierstudentens læring. Videre bør det utforskes hvilke roller praksislærerne fra utdanningsinstitusjonene for sykepleie kan ha i framtiden, når praksisveiledere til sykepleierstudentene har formell veilederkompetanse.

Litteraturliste

- Aigeltinger, E., Haugan, G. & Sørli, V. (2012). utfordringer med å veilede sykepleierstudenter i praksisstudier. *Sykepleien forskning* 2(7), 16-166. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0084>
- Alhassan, A., Duke, M., & Phillips, N. N. M. (2024). Nursing students' satisfaction with the quality of clinical placement and their perceptions of preceptors competence: A prospective longitudinal study. *Nurse Education Today*, 133, 106081. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106081>
- Amin, M. R., Vanaki, Z. & Memariean, R. (2022). Environmental Challenges to the Clinical Supervision of Nursing Instructors. *Medical-Surgical Nursing Journal*, 11(2), 1-8. <https://doi.org/10.5812/msnj-134143>
- Andreasen, E. M., Høigaard, R. & Haraldstad, K. (2020). Sykepleiestudentenes kliniske praksis–om klinisk læringsmiljø og studenttilfredshet. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.7557/14.5414>
- Antonsen, T., Stenberg, C., Hansen, K. H., André, B., & Bogsti, W. B. (2023). Nursing students' experience of an alternative model for supervision during practical studies in the municipal health service: A qualitative study. *Heliyon*, 9(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21719>

- Austenå, M., Høybakk, J., Nyhagen, R., Sjöberg, M., Sørensen, A. L., & Heggdal, K. (2019). Styrking av veileders kompetanse i utdanning av intensivsykepleiere. *Nordisk sygeplejeforskning*, 9(4), 299-312. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-04-07>
- Baldwin, A., Mills, J., Birks, M. & Budden, L. (2014). Role modeling in undergraduate nursing education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 34(6), e18-e26. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.12.007>
- Berge, H. & Eilertsen, G. (2020). Beholde og rekruttere sykepleiere til sykehjem, en kvalitativ studie av avdelingssykepleieres erfaringer. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 16(1), 21-21. <https://doi.org/10.7557/14.4648>
- Bjerknes, M. S. (2021). Relasjonens betydning i veiledning. I M.-S. Bjerknes & B. Christiansen (red.), *Praksisveiledning med helsefagstudenter* (2. utg. s. 57-69). Gyldendal.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Stewart, K. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- Declaration of Helsinki. (2008, 2022). *WMA Declaration of Helsinki – Ethical pinsiples for medical research involving human subjects*. World Medical Association (WMA). <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2020). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utgave. ed.). Gyldendal.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., Aasland, D. G. & Eide, S. B. (2022). *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (3. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fillingsnes, A. B. & Thylén, I. (2012). Praksissykepleieres pedagogiske utfordringer i klinisk veiledning av sykepleierstudenter. *Nordisk sygeplejeforskning*, 2(4), 249-262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2012-04-02>
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, (2017). (FOR-2017-09-06-1353). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, (2019). (LOV-2005-04-01-15-§3-2) Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2019-03-15-412>
- Foss, J. E., Steinseth, E. B., Steffenak, A. K. M. & Hov, R. (2021). Praksisveilederutdanning for sykepleiere og tannpleiere – hvordan oppleves veilederrollen før og etter gjennomført utdanning? *Uniped*, 44(1), 31-42. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-01-04>
- Fossum, L. W., Bergene, A. C. & Hovdhaugen, E. (2022). *Innhold og krav i samarbeidsavtalene mellom utdanning og praksis innen sykepleie* (NIFU-rapport 2022:17). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3020068>
- Gulbrandsen, T., Myhre, K., Asmyhr, M. & Bjørknes, G. (2018). Seksjonslederens vurdering av praksisstudier for bachelor- og videreutdanningsstudenter i sykepleie. *Nordisk sygeplejeforskning*, 8(1), 75-84. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2018-01-07>
- Griffiths, M., Creedy, D., Carter, A., & Donnellan-Fernandez, R. (2022). Systematic review of interventions to enhance preceptors' role in undergraduate health student clinical learning. *Nurse education in practice*, 62, 103349. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103349>
- Haddeland, K. & Söderhamn, U. (2013). Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis – En fenomenologisk studie. *Nordisk sygeplejeforskning*, 3(1), 18-32. <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2013-01-03>

- Haugan, G., Aigeltinger, E. & Sørli, V. (2012). Relasjonen til veileder betyr mye for sykepleierstudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien forskning*, 7(2), 152-158. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0083>
- Henry, G. T. (1990). *Practical sampling* (Vol. v. 21). Newbury Park: Sage Publications.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers* (F. Larsen, overs.). Gyldendal akademisk.
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2013) *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. (3. utgave). Akademisk Forlag.
- Ivarjord, L. & Kitzmüller, G. (2019). Veiledning av sykepleiestudenter i klinisk praksis – hva anser sykepleiere som viktig i utøvelsen av veilederrollen? *Nordisk sygeplejeforskning*, 9(1), 6-19. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-01-02>
- Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, T. I., Onshuus, K., Frisnes, H. & Gonzalez, M. T. (2020). Nursing students' experiences with clinical placement in a marginal Norwegian nursing home learning environment. *International practice development journal*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.19043/ipdj.101.007>
- Jentoft, N., Gundersen, E. D. & Hellang, Ø. (2021). Hvordan rekruttere nyutdannede sykepleiere? - praksis i studiet viser vei (14-2021 NORCE) *Samfunnsforskning*. <https://www.ks.no/globalassets/regioner/ks-agder/Rapport-Hvordan-rekruttere-nyutdannede-sykepleiere-NORCE-UiA-KS-Agder.pdf>
- Knott, G. J., Mylrea, M. F., & Glass, B. D. (2024). Pharmacist and student evaluation of a preceptor training program in a regional Australian University: a multi-method study. *BMC Medical Education*, 24(1), 49. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04979-7>
- Koch, T. B., Øgård-Repål, A., Knutson De Presno, Å., & Gundersen, E. D. (2023). Erfaringer med modeller for veiledet praksis i sykepleierutdanningen i Skandinavia: en scoping review. *Nordisk sygeplejeforskning*, 13(2), 1-15. <https://doi.org/10.18261/nsf.13.2.1>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lejonberg, E. (2016). Hva kan bidra til god veiledning? - En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56457>
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordvei*, 4(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg., p. 238). Universitetsforl.
- Mlambo, M., Silén, C. & McGrath, C. (2021). Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. *BMC nursing*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00579-2>
- Maasø, A.-G. (2016). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av vernepleier- og sykepleierstudenter i kommunehelsetjenesten i Nord-Trøndelag* (Senter for omsorgsforskning, rapportserie nr 8/2016). <http://hdl.handle.net/11250/2428304>
- Nordhaug, M. (2018). Veilederens dobbeltrolle: etiske aspekter i praksisveiledning, I S.
- Tveiten & A. Iversen, (red.) *Veiledning i høyere utdanning: En vitenskapelig antologi* (s. 202-214). Fagbokforlaget.
- Phillippi, J. & Lauderdale, J. (2018). A Guide to Field Notes for Qualitative Research: Context and Conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381-388. <https://doi.org/10.1177/1049732317697102>

- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Tuomikoski, A. M., Ruotsalainen, H., Mikkonen, K. & Kääriäinen, M. (2020). Nurses' experiences of their competence at mentoring nursing students during clinical practice: A systematic review of qualitative studies. *Nurse Education Today*, 85, 104258. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104258>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning : - mer enn ord* (5. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Tveiten S. & Iglund O. (2020). Erfaringer med utprøving av en modell for praksisveiledning på masternivå. *Sykepleien Forskning*, 15, 83026. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2020.83026>
- Tveiten, S. & Røkholt, G. (2023). Å være veileder i «praksisvinden»–utfordringer og didaktiske implikasjoner for praksisveilederutdanningen. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 8(1), 1-16.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3498>
- Universitets- og høyskoleloven– uhl.(2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>
- Universitets- og Høgskolerådet. (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet (Sluttrapport)*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/86921ebe6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksisprosjektet-sluttrapport.pdf>
- Universitets- og høgskolerådet. (2018). *Veiledende retningslinjer for utdanning og kompetansevurdering av praksisveiledere i helse- og velferdstjenestene*. https://www.uhr.no/_f/p1/i6d7c80b4-ff82-4c28-a7b2-47d2ea3d438d/ny_nettsversjon_veiledende_nasjonale_retningslinjer_for-_praksisveilederutdanning_krav_til_praksisveilederes_kompetanse.pdf
- Vråle, G. B. & Drangsholt, E. (2020). Er faglig veiledning nyttig for sykepleiere. *Sykepleien*, 108(82535), 82535. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2020.82535>
- Westad, K. H., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Heggdal, W. M., Inderhaug, H., Utheim, C. K. G. & Julnes, S. G. (2016). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 12(1). <https://doi.org/10.7557/14.3772>
- Zhou, J., Dawson, P., Tai, J. H. M. & Bearman, M. (2021). How conceptualising respect can inform feedback pedagogies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 68-79.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1733490>
- Aase, E. L. (2019). Avdelingslederens betydning for læringsmiljøet til sykepleierstudenter i sykehjem. *Sykepleien forskning (Oslo)*(77617), e-77617. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2019.77617>