

Samrefleksjon - en veiledningsmetodikk for sykepleierstudenter i praksis?

Grethe Heidi Bjerga^{*1}, Kirsten Lode^{1, 2}, Janet Bakken¹, Turid Anita Jaastad¹, Tone Brandeggen³

¹ Avdeling for omsorg og etikk, Universitetet i Stavanger, Norge

² Forskningsavdelingen, Stavanger universitetssjukehus, Norge

³ Avdeling for kvalitet og helseteknologi, Universitetet i Stavanger, Norge

Abstract

In this study, we explore nursing students' experiences with co-reflection on practice narratives based on a defined framework, to gain a deeper understanding of the students' learning and formation process in clinical practice. The study has a qualitative design. Second- and third-year undergraduate students participated in the study. The data material, consisting of written reflection notes, was analyzed using thematic analysis.

The analysis revealed three themes: the significance of co-reflection for understanding nursing; the significance of co-reflection for the practice of nursing; and the significance of co-reflection for student's formation process toward becoming nurses.

Co-reflection related to stories from practice promotes new understanding and knowledge. This understanding and knowledge may contribute to competence and quality improvement in the performance of nursing. Education should facilitate supervision and reflection while caring for the students, stimulating their learning and formation process towards becoming nurses.

Keywords: Qualitative method, caring science theory, stories from practice, reflection and supervision.

Abstrakt

I denne studien utforskes sykepleierstudenters erfaringer med samrefleksjon over praksisfortellinger ut fra et definert rammeverk, for å få dypere forståelse av studentens lærings- og dannelsesprosess i klinisk praksis.

Studien har et kvalitativt design. Deltakerne var studenter som hadde praksis i spesialisthelsetjenesten. Andre- og tredje års studenter deltok i studien. Datamaterialet var skriftlige refleksjonsnotater som ble analysert ved hjelp av tematisk analyse. Tre temaer kom frem av analysen: Betydningen av samrefleksjon for forståelse av sykepleie, betydningen av samrefleksjon for utøvelse av sykepleie og betydningen av samrefleksjon for studentens dannelsesprosess mot å bli sykepleier.

Resultatet viser at samrefleksjon i veiledning, der teori relateres til praksisfortellinger, fremmer forståelse og kunnskap. Denne forståelsen og kunnskapen kan bidra til kompetanseutvikling og kvalitet i

Published: 03.09.2024

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2024 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i1.4011>

utøvelse av omsorg og sykepleie. Utdanningen bør legge til rette for veiledning med samrefleksjon som ivaretar studentene og stimulerer deres lærings- og dannelsesprosess mot å bli sykepleier.

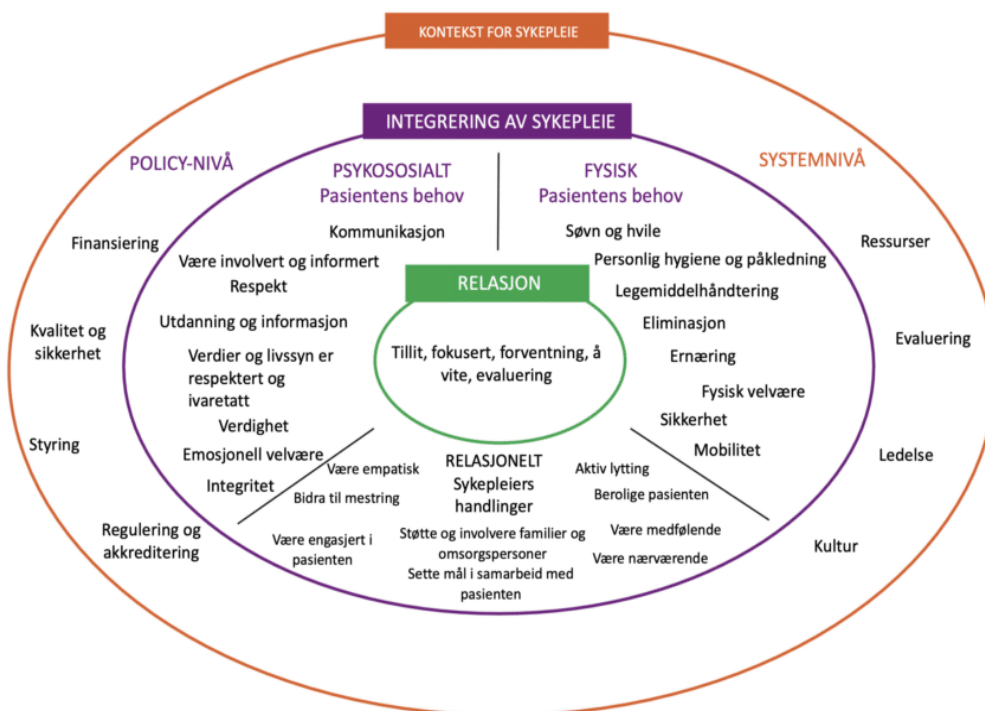
Nøkkelord: Kvalitativ metode, omsorgsvitenskapelig teori, praksisfortellinger, refleksjon og veiledning.

Introduksjon

Formålet med studien er å belyse sykepleierstudentenes erfaring med samrefleksjon over praksisfortellinger ut fra et definert rammeverk. Rammeverket Fundamentals of Care (FoC) anvendes for å rette oppmerksomhet mot kjernen og kompleksiteten i sykepleie (Lode et al., 2022).

Rammeverket Fundamentals of Care (FoC)

FoC-Rammeverket bygger på Virginia Hendersons teori om grunnleggende sykepleie med momenter fra Peplau, Travelbee og Benners teori, hvor relasjonen mellom sykepleier og pasient er særlig vektlagt (Damsgaard et al., 2021). FoC-rammeverket består av tre dimensjoner. Den innerste dimensjonen i rammeverket handler om at en sykepleier skal være pålitelig og vekke tillit hos pasienten. Sykepleieren må ha kunnskaper for å identifisere pasientens behov for sykepleie og kunne vurdere og evaluere om det er behov for andre sykepleietiltak. I neste dimensjon er relasjonen etablert, og sykepleieren vurderer pasientens fysiske og psykososiale behov. I tillegg poengteres hvordan sykepleieren kan styrke det relasjonelle. Den ytterste sirkelen handler om å integrere aspekter som påvirker sykepleieutøvelsen som ledelse, kultur, ressurser og politisk nivå (Lode et al., 2022). Aktuelle modeller eller teorier i sykepleie kan innlemmes i rammeverket og kan utvide det teoretiske grunnlaget for refleksjonen. Rammeverket ivaretar omsorgsdimensjoner som må være på plass for å utføre grunnleggende sykepleie (Muntlin et al., 2023).



Figur 1. FoC rammeverk. Innholdet i figuren er basert på Kitson et al. (2013) og Feo et al. (2017), med norsk oversettelse av O. M. Nordaunet, stipendiat ved Lovisenberg diakonale høyskole. Hentet fra *The Fundamentals of Care Framework* (<https://ilccare.org/the-fundamentals-of-care-framework/>).

Sykepleierstudentene som deltar i studien har sine praksisstudier innen spesialisthelsetjenesten, og samrefleksjon i vår studie skjer ved at en gruppe studenter deler praksiserfaringer som så reflekteres over

i lys av rammeverket FoC. Slik åpnes et veiledningsrom der studentene, praksislærer og praksisveileder med ulik erfaring, kunnskaper og perspektiv reflekterer sammen. Gjennom refleksjon bearbeides erfaringer, noe som skjer i relasjon til tidligere erfaringer og tanker, minner, følelser og forventninger som de nye erfaringene fremkaller i studenten. Refleksjon er da mer enn en tankeprosess. Refleksjonen involverer mennesket med alle dets erfaringer, og som utvikler dets bevissthet (Ekebergh, 2015). I samrefleksjon utvides egen refleksjon gjennom dialog mellom studenter, praksisveiledere og praksislærer, hvor forskjellige stemmer løftes fram i en `polyfoni`, men der hver enkelt stemme er viktig og likeverdig (Bakthin i Vevatne, 2023, s. 123). Fortellingene som deles i gruppen har nærhet til studentenes erfaringer i klinisk praksis, og er betydningsfulle for dem. Praksislærer og praksisveileder bringer inn ulike perspektiver og kunnskap og stiller nye spørsmål som kan utvide den enkeltes forståelse. Veiledning i klinisk praksis forstås som en relasjonell og dialogisk prosess som fremmer studentens lærings- og dannelses prosess mot en profesjonalitet ved å bevisstgjøre seg følelser og tanker gjennom refleksjon over kliniske problemstillinger (Vevatne, 2023). I en slik veiledningsprosess kan man lære om seg selv i relasjon til andre, noe som kan bli en kilde til faglig og personlig utvikling (Oterholt, 2023).

Det teoretiske perspektivet i denne studien er omsorgsvitenskapelig teori og didaktikk, der sykepleierstudentens dannelsesprosess er sentralt. Danning omfatter et helhetssyn på mennesket, og vektlegger menneskets mulighet til en faglig, etisk og eksistensiell utvikling (Bjerga, 2023). Delmar (2021) hevder at veiledning i klinisk praksis som ivaretar sykepleieren, studenten og pasienten på en helhetlig måte er forankret i et humant perspektiv på mennesket. Slik veiledning er essensiell for om menneskets muligheter for utvikling blir innskrenket eller utvidet (Delmar, 2021).

Tidligere forskning

Brastad Koch et al. (2023) belyser ulike modeller for veiledet praksis i sykepleieutdanningen og framhever at kjerneelementer som bør vektlegges i veiledning, uavhengig av valgt modell er trygghet, selvstendighet, kontinuitet, organisering av praksis og forutsigbarhet (Brastad Koch et al., 2023). Når studenter arbeider sammen med veiledere og lærer om en pasient situasjon utvikler studentene en helhetlig forståelse og dybdelæring i praksisstudier, ifølge Helberget et al. (2021). Veiledning i klinisk praksis gir en flerdimensjonal læringskontekst for de involverte, framhever Hovland (2011) i sin studie der lærer var sammen med studenten i praksis og deltok i ulike lærings situasjoner. Sykepleierens og lærerens kompetanse utfylte hverandre, og bidro til å utvikle forståelse for sykepleie hos studentene (Hovland, 2011). I en annen studie deltok en gruppe sykepleiestudenter i en refleksjonsgruppe sammen med ferdigutdannede sykepleiere når de var i praksis (Flateland et al., 2011). Tema i refleksjonsgruppen var kjente pasientsituasjoner. Trygghet og tillit i gruppen ble avgjørende for om dette ble en god arena for læring av sykepleie (Flateland et al. 2011).

Studien til Leonardsen (2021) viste at i klinisk praksis skal studentene utvikle både prosedyrekompetanse og evnen til å yte personsentrert omsorg. Veiledernes kompetanse i denne studien ble utfordret i møte med hva studenten skulle lære. Funn i studien indikerte at veilederne har behov for støtte for å møte utfordringene i veiledning av studenter (Leonardsen, 2021). Praksisveilederens forberedthet, motivasjon til å være veileder, tid til veiledning og veiledningens innhold er utfordringer i veiledning av studenter i praksis (Aigeltinger et al., 2012; Ekman et al., 2019). Sykepleiere i klinikken har gjerne et ambivalent forhold til veiledning, blant annet fordi veiledning ikke vurderes som reelt arbeid. Støtte fra ledelsen var nødvendig for å sette av tid til veiledning i henhold til Dilworth et al., (2013). Studien til Voldbjerg et al. (2022) beskriver hvordan FoC rammeverk ble anvendt av veiledere i klinisk praksis. Veiledere brukte rammeverket for å strukturere og legge til rette for studentenes refleksjon over hva sykepleie er og krever. Felles forståelse på tvers av skole og klinisk praksis bidro til et trygt og positivt læringsmiljø. Ved å bruke rammeverket utviklet praksisveilederen også sin egen praksis (Voldbjerg et al., 2022).

Ekebergh og Lindberg (2020) utviklet en didaktisk strategi for reflektert læring og omsorg. Strategien består av fire komponenter: Møtet mellom teoretisk kunnskap og pasientens levde verden, pasientens fortellinger, utvikling av omsorgsfulle relasjoner i interaksjoner med pasientene, og refleksjon gjennom

veiledning. Sykepleierstudentenes kunnskap, forståelse og omsorgsevne utvikles gjennom refleksjon over deres erfaringer i klinikken. Gjennom refleksjon med andre utvider en sin egen fortelling ved at andre stiller spørsmål, deler tanker og ideer som veves inn i den fortalte erfaringen. En slik refleksjon er både en bearbeidingsprosess og en tilegnelse av ny kunnskap og ny forståelse (Ekebergh, 2022).

Refleksjon er et viktig verktøy i veiledningsprosessen, særlig refleksjon over pasientsituasjoner og etiske problemstillinger (Westad Hauge et al., 2016). Skriftlig refleksjon ut fra strukturerte modeller for refleksjon var viktig for studentenes personlige og profesjonelle læring i klinisk praksis, ifølge studien til McCarthy et al. (2021). Et lite antall studenter ønsket mer varierte og mindre strukturerte refleksjoner, og mer ansikt til ansikt refleksjoner med praksislærer (McCarthy et al., 2021). Å dele skriftlig selvrefleksjon om tanker, følelser og opplevelser ble beskrevet som en verdifull metode for å utvikle kliniske vurderingsferdigheter og dømmekraft blant sykepleierstudenter, ifølge Maffucci et al. (2024).

Berglund et al. (2012) beskrev veiledning i klinisk praksis hvor lærer og sykepleier veileder sykepleierstudenter sammen, med utgangspunkt i erfarte pasientsituasjoner. Veiledningen var avgjørende for å analysere og reflektere over studenters pasientfortellinger med både teoretiske og praktiske perspektiver (Berglund et al., 2012). Sykepleierstudentenes læring og utvikling skjer i det Torheim et al. (2017) kaller 'det tredje rommet'. I det tredje rommet møtes teori- og erfaringskunnskap når praksisveileder, praksislærer og studenter reflekterer sammen. Danningsprosessen i dette veiledningsrommet er, ifølge Torheim, annerledes enn danningen som skjer i travelhetens rom. I travelhetens rom har danningen i seg en selvdisiplinerende lydighet. I 'det tredje rommet' blir studentens utrygghet og sårbarhet ivaretatt (Torheim et al., 2017). Praksisveiledere og lærere bør samhandle om hva som skal læres i den enkelte praksis, hevder Haugan et al. (2012). Felles refleksjon kan bidra til en holistisk kunnskapsutvikling mellom praksis og utdanning, og gjenspeiler lærerens og praksisveilederens samlede kompetanse, hevder Haugan et al. (2012).

I en studie av Ivarjord og Kitzmüller (2019) ble refleksjon vektlagt, mens mindre fokus var rettet mot å utvikle studentens holdninger og handlingskompetanse. I studien stiltes det spørsmål om veilederne i for liten grad vektlegger studentens egne ressurser nok, og har størst fokus på kunnskapsformidling (Ivarjord og Kitzmüller, 2019). Veiledning i et omsorgsvitenskapelig perspektiv innebærer en bevissthet om hvordan veileder og lærer forholder seg til studenten og hvordan studenten forholder seg til pasienten, ifølge Nåden og Sæteren (2023). Slik studenten er satt til å fremme pasientens verdighet, skal også veilederen bekrefte studentens verdighet. Det er en forpliktende kjede fra veileder via student til pasient (Nåden & Sæteren, 2023). Dette framhever alvoret og ansvaret hos lærer og praksisveiledere veiledning av studenten, og om en slik sammenhengende ivaretagende omsorg får plass veiledningen så kan utøvelsen av omsorgsperspektivet bli en kraftkilde i dannelsen av karitative og ansvarlige omsorgspersoner, skriver Nåden & Sæteren (2023).

Betydningen av studentenes fortellinger og dybden i deres interaksjon med pasienten framtrådte gjennom narrativ tilnærming og refleksjon, ifølge Timpani et al. (2021). Studentenes empatiske evner ble styrket når de delte fortellinger fra praksis. I tillegg hadde studentene økt engasjement, var mer tilfredse og fikk økt selvtillit i utøvelsen av sykepleie (Timpani et al., 2021). Både student, lærer og praksisveileder vektla et mer holistisk perspektiv i veiledningen i fora hvor pasient fortellinger ble delt (Haugan et al., 2012). Deling av praksiserfaringer i en veiledningsgruppe kan føre til møter i et intersubjektivt felt, hevder Bruland Vråle (2023). Ved å både lytte innover i en selv og utover mot den andre, kan det skapes dialoger knyttet til verdier, etisk teori og fagteori, hvor overlappende forståelser av den virkeligheten de samhandler i, oppstår (Bruland Vråle, 2023).

Naef (2006) stilte spørsmålene: Hvordan kan møtet med pasienten være med å forme sykepleiestudentens sykepleieidentitet, og hvordan blir slike møter vektlagt i utdanningen? Å være vitne til andres lidelse var en vei til å bli moralsk engasjert i sykepleie-pasient relasjonen, ifølge Naef (2006).

Jaastad et al. (2024) utdypet faktorer som hadde betydning for å bli en profesjonell omsorgssykepleier. Møte med gode, omsorgsfulle rollemodeller i praksis førte til en dypere forståelse og selvbevissthet om hvordan sykepleierstudentene ønsket å være i sine interaksjoner med pasienter. Omsorg, og det å bli behandlet med tillit, var viktig i deres utvikling mot å bli sykepleiere (Jaastad et al., 2024). Skriftlige

selvrefleksjonsdagbøker var et verktøy for å beskrive sykepleierstudentenes opplevelser i deres første kliniske praksis, ifølge Reliic et al. (2019). Emosjonelle reaksjoner var særdeles viktige i deres refleksjoner, og hadde en betydelig innflytelse på elevenes læring og det å forstå seg selv bedre (Reljiic et al., 2019). Packard & Hoffman (2016) etablerte grupper for sykepleiestudenter for å lytte til deres erfaringer. Ontologiske temaer som lengsel, tilhørighet, sårbarhet og trøst kom fram i deres refleksjoner. Studentene viste ubearbejdede og intense følelser som angst og frykt relatert til å mestre utdanningen. Pedagogikk som vektla væren og det å bli til sykepleier i utdanningen gav kraft til studentene (Packard & Hoffman, 2016). Ved å dele praksisfortellinger blir fortellingene belyst med ulike perspektiver, og da kan man oppdage noe nytt, ifølge Hansen (2010). Å undre seg sammen kan føre til dypere refleksjoner og innsikt i eget liv, og styrke den profesjonelles fagidentitet (Hansen, 2012). Når profesjonsutøver deler en fortelling fra praksis som andre i veiledningsgruppen lytter til, bærer ikke vedkommende fortellingen alene lenger. Det kan dempe trykket for den som eier en berørende hendelse, skriver Bruland Vråle (2023).

Tidligere forskning viste at ulike veiledningsmodeller utvikles og prøves ut for å fremme læring i kliniske studier. Vi finner allikevel få studier som har tatt i bruk samrefleksjon mellom student, praksisveileder og lærer, der studentenes praksisfortellinger er utgangspunktet i veiledningen og refleksjonen knyttes til FoC som rammeverket. Dette prosjektet kan bringe ny kunnskap om samrefleksjon med FoC som rammeverk, der både studentens lærings- og dannelsesperspektiv vektlegges.

Hensikt

I denne studien utforskes sykepleierstudenters erfaringer med samrefleksjon over praksisfortellinger ut fra et definert rammeverk for å få en dypere forståelse av samrefleksjonens betydning for studentenes lærings- og dannelsingsprosess i klinisk praksis.

Metode

Studien har et kvalitativ design og er forankret i et fortolkende paradigme med forbindelse til hermeneutisk tradisjon. Datamaterialet er analysert ved hjelp av tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006, 2022)

Kontekst

En gruppe bestående av forskere, lærere og sykepleiere har samarbeidet om å prøve ut en veiledningsmetodikk for sykepleierstudentene i klinisk praksis i spesialisthelsetjenesten. Fokuset i veiledning var refleksjon over studentens erfaringer i møte med pasienten, i samrefleksjon med lærer og praksisveileder gjennom rammeverket Fundamentals of Care (FoC). Halvparten av lærerne og en av praksisveilederne hadde formell veilederkompetanse. Veiledningen ble gjennomført på to sengeposter som hadde 6-8 studenter i hver praksisperiode, fire ganger pr. år (se tabell 1). En lærer fulgte opp en gruppe studenter. Til sammen var det fire lærere som fulgte 7 forskjellige studentgrupper gjennom 7 praksisperioder. Hver lærer møtte sin gruppe med studenter til refleksive dialoger hver uke de var i praksis, utenom ukene med vurderinger. To studenter fikk ansvar for å dele en erfaring fra sin praksis med de andre i gruppen. Erfaringen ble diskutert i lys av studentenes erfaringer, sykepleiekunnskaper og FoC rammeverk. Ulik veiledningsmetodikk, sammen med dialog og åpne spørsmål, ble anvendt i veiledningene. Dialogene varte i 1,5 - 2 timer. Praksisveiledere deltok i en del av refleksjonene. Sykefravær og travelhet i avdelingen påvirket deres mulighet til deltagelse, men på noen sengeposter deltok veiledere fra praksis i de fleste veiledningene.

Datainnsamling

Studentene ble informert om studien ved oppstart i klinisk praksis. Etter avsluttet praksis og gjennomførte vurderinger møtte vi studentene i en avsluttende refleksjon, der det ble stilt fire skriftlige spørsmål til studentene. Studentene signerte på samtykke og de ble informert både muntlig og skriftlig om frivillig deltagelse, og om at de kunne trekke tilbake samtykke uten at det ville få noen negative konsekvenser. Vi

lærere gikk ut av rommet. Studentene som ønsket å være med i studien svarte skriftlig på spørsmålene, og leverte sine svar i en lukket konvolutt uten personopplysninger. Spørsmålene vi stilte var: Hvilken betydning har veiledningen hatt for din utøvelse av faglig forsvarlig og omsorgsfull sykepleie? Hvilken betydning har veiledningen hatt for ny forståelse av forholdet mellom teori til praksis? Hvilken betydning har veiledningen hatt for din oppmerksomhet på å etablere en relasjon til pasienten? Hvilken betydning har deltagelsen i veiledningen for forståelse og utvikling av deg selv som sykepleier? Deltakerne var 2. års og 3. års studenter som hadde praksis i spesialisthelsetjenesten på kirurgiske og medisinske sengeposter. Førtisju av 55 studenter deltok i studien. Av disse var det 10 menn og 37 kvinner. Data ble samlet i 7 praksisperioder.

Tabell 1: Plan for veiledning. Tabell 1 viser plan over veiledning og oppfølging av sykepleierstudenter i deres ni ukers kliniske praksis. Tabellen viser den planlagte tiden til samrefleksjon, utarbeidet i samarbeid med de faglig ansvarlige sykepleier/assisterende avdelingssykepleier i praksis.

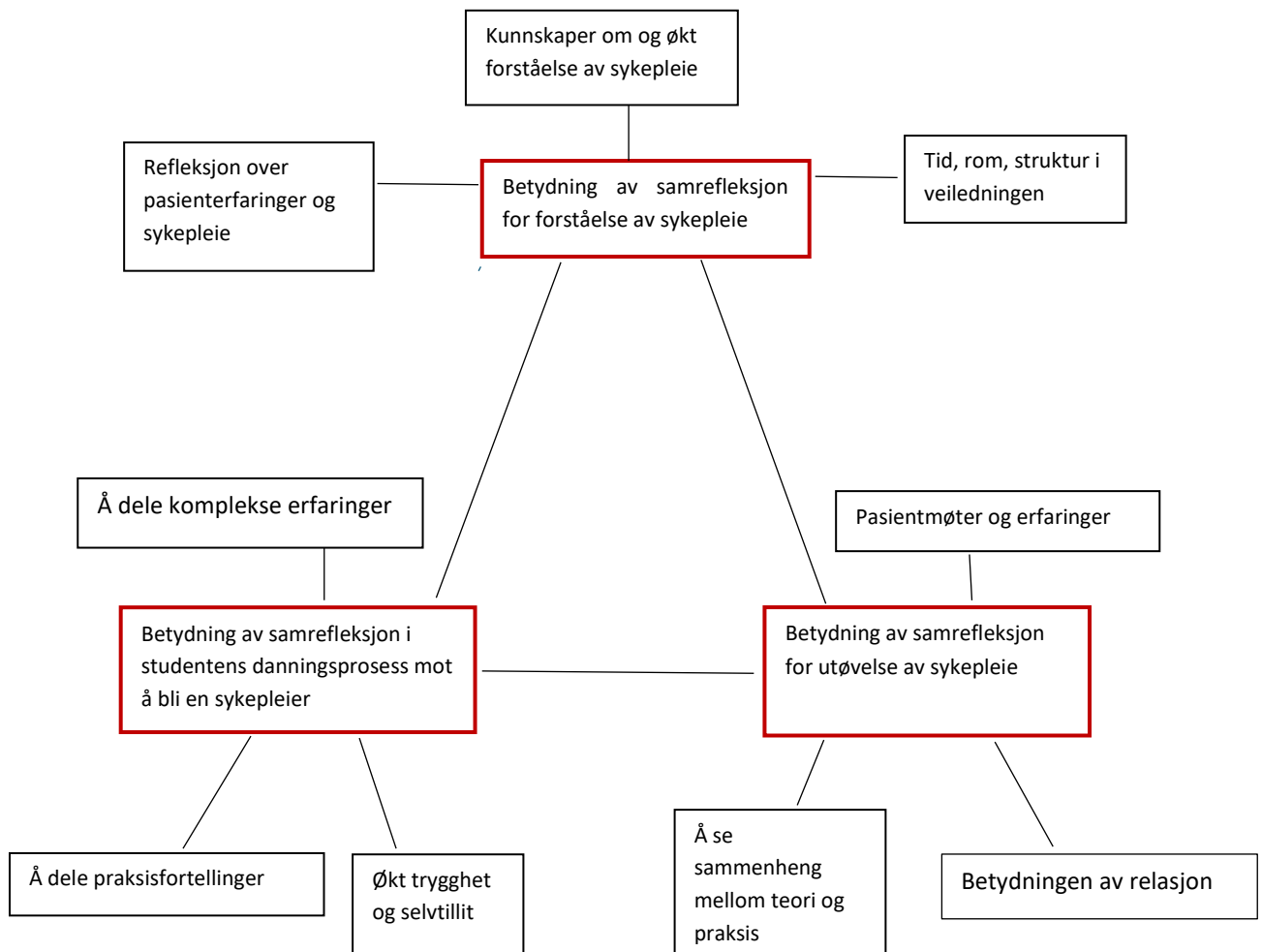
Uke	Plan over veiledning i klinisk praksis
	Praksisforberedende uke. Første møte med studentene. Veiledningsplan er utarbeidet og presenteres.
1	Målsamtaler, samtale mellom student, praksisveileder og lærer.
2	Samrefleksjon, med studenter, lærer og veileder fra praksis kl. 13-15. Etablere gruppen. Tema undervisning av sykepleier fra sengeposten.
3	Samrefleksjon med studenter, lærer og veileder fra praksis kl. 13-15. To studenter deler en praksisfortelling. Refleksjon i gruppen. Avslutningsvis reflekterer hver student for seg selv, en skriftlig refleksjon (som de kan anvende i sitt læringsdokument).
4	Samrefleksjon med studenter, lærer og veileder fra praksis kl. 13-15. To studenter deler en praksisfortelling. Refleksjon i gruppen, Avslutningsvis reflekterer hver student for seg selv, en skriftlig refleksjon (som de kan anvende i sitt læringsdokument).
5	Midtvurdering mellom student, praksisveileder og lærer.
6	Samrefleksjon med studenter, lærer og veileder fra praksis kl. 13-15. To studenter deler en praksisfortelling. Refleksjon i gruppen. Avslutningsvis reflekterer hver student for seg selv, en skriftlig refleksjon (som de kan anvende i sitt læringsdokument).
7	Studentstyrte dager. Studentene arbeider sammen og får utvidet ansvar for noen pasientrom. Samrefleksjon over deres utøvelse av sykepleie hver dag kl.12.30- 13.30, med studenter, praksisveiledere og lærer.
8	Samrefleksjon med studenter, lærer og veileder fra praksis kl. 13-15. To studenter deler en praksisfortelling. Refleksjon i gruppen. Avslutningsvis reflekterer hver student for seg selv, en skriftlig refleksjon (som de kan anvende i sitt læringsdokument).
9	Sluttvurderinger mellom student, praksisveileder og lærer.

Tematisk dataanalyse

Det skriftlige datamaterialet fra studentene ble samlet i ett dokument. Den tematiske analysen fulgte seks faser som beskrevet av Braun & Clarke (2006, 2022). Analysen startet med at forskergruppen leste gjennom datamaterialet.

Vi identifiserte de første temaene som var: refleksjon, praksisfortelling, utøvelse av sykepleie og dannelsesprosess. Meningsbærende tekstdeler fra materialet ble kodet og sitater fra datamaterialet ble lagt inn under hvert tema for å validere dem. I en bevegelse frem og tilbake mellom datamateriale og tekstdeler ble det videre søkt etter mønstre og meningsbærende utsagn i materialet, med utgangspunkt

i hensikten i studien (Braun & Clarke, 2006). Et første tematisk kart ble utarbeidet, og tekstdeler ble systematisert under hovedtema og subtema. Nye momenter steg fram ved hver ny analyse i denne fasen. Flere tematiske kart ble utarbeidet og revidert. Fire hovedtema ble til tre hovedtema og i den avsluttende analyseprosessen ble både hovedtemaene og subtemaene definert på ny, foredlet og spisset.



Figur 2. Et tematisk kart i analyseprosessen. Denne figuren viser hvordan et tematisk kart ble utarbeidet og anvendt i analyseprosessen. Hovedtemaene har røde rammer og tilhørende subtemaer har sorte rammer. Dette tematiske kartet var en hjelp for å holde en oversikt over hovedtema og tilhørende subtemaer i den avsluttende rapporten.

Etiske vurderinger

Forskningen følger gjeldende anvisninger for god vitenskapelig praksis i tråd med de etiske prinsippene i Helsinkideklarasjonen 1964 (2000) og i Etiske retningslinjer for sykepleieforskning i Norden (2003). Tillatelse for prosjektet er søkt personvernombudet ved aktuell helseinstitusjon. Sentrale forskningsetiske retningslinjer er overholdt, knyttet til fire hovedprinsipper for etisk forsvarlig forskning. Informert samtykke er innhentet fra deltagerne, konfidensialitet er ivaretatt, samt retten til å trekke seg og beskyttelse mot uheldige virkninger av å være med i prosjektet (Etiske retningslinjer for sykepleieforskning i Norden, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009). For at studentene skulle oppleve seg mest mulig frie til å uttrykke sine meninger om prosjektet, ble de invitert til å dele sine erfaringer etter at sluttvurdering var gjennomført.

Funn

Funnene er beskrevet med utgangspunkt i analysens tre hovedtemaer: Betydning av samrefleksjon for forståelse av sykepleie; betydning av samrefleksjon for utøvelse av sykepleie; og betydning av samrefleksjon i studentens dannelsingsprosess mot å bli sykepleier.

Betydning av samrefleksjon for forståelse av sykepleie

Veiledningens struktur var planlagt før studentene skulle ut i praksis. Dette var viktig for å skape et rom for refleksjon. Studentenes refleksjoner over egne og andres praksisfortellinger ga nye perspektiver.

Å dele erfaringer gir en dypere forståelse fordi man lytter til andre sine perspektiver på ulike situasjoner, som også kan utfordre egne tanker. Denne delingen får man når man forteller egne erfaringer. Dette utvider perspektiver på en annen måte enn ved skriftlig refleksjon, som bare blir min egen.

Studentene erfarte at samrefleksjon over praksisfortellinger fremmet deres læring og forståelse av sykepleiefaget og bidrog til at de i større grad begrunnet sine handlinger med relevant teori. Studentene beskrev økt innsikt i det de omtalte som `de store temaene`. `De store temaene` handlet om sykepleieteori, og om temaer som omsorg, sykdomslidelse, pleielidelse og verdighet. Studentene uttrykte at de hadde fått en dypere forståelse av sykepleiefaget ved å lytte til praksisfortellinger der både medstudenter, læreren og praksisveiledere delte sine kunnskaper. Denne forståelsen førte til økt oppmerksomhet på helhetlig sykepleie og på hva som var pasientens grunnleggende behov i utøvelse av sykepleie. Felles refleksjoner fremmet økt bevissthet av kompleksiteten i flere pasientsituasjoner, ifølge studentene. De beskrev en økt oppmerksomhet på hva som er faglig forsvarlig og omsorgsfull sykepleie, og reflekterte over pasientens situasjon med ulike perspektiver.

Refleksjonene har gjort at jeg forstår sykepleie på en annen måte enn tidligere. Det har gjort at jeg ser viktigheten av relasjonen, men også sammenhengen mellom relasjonen, grunnleggende sykepleie og system/politisk nivå.

Noen få studenter beskrev at deltakelsen i refleksjonsgruppene tok for mye av deres tid da deltakelsen fant sted i deres fritid, eller påvirket tid med pasientene.

Jeg syns kanskje denne deltakelsen har gått litt utover situasjoner i praksis som jeg kunne vært en del av, men måtte gå på grunn av refleksjon. Forståelsen av sykepleie har i all hovedsak skjedd i praktiske situasjoner og med pasienter.

Betydningen av samrefleksjon for utøvelse av sykepleie

Flere studenter uttalte at samrefleksjon bidrog til at de tenkte mer helhetlig og at de var mer bevisst på hvordan pasientens lidelse påvirket flere områder i pasientens liv. Helhetlig sykepleie kunne handle om å forstå pasientens lidelse, kartlegge pasientens hjemmeforhold, men studentene reflekterte også over hvordan miljøet i en avdeling påvirket pasienten.

Jeg har begynt å tenke mer helhetlig. Jeg har blitt mer bevisst på å vurdere alle faktorene i forhold til miljøet på avdelingen for pasienten, og på hjemmebanen. Jeg har fått et mer oversiktlig bilde av hvordan de ulike områdene av pasientens lidelse henger sammen og viktigheten av å kunne vurdere alle områdene for å kunne gi god pleie.

Studentene beskrev en økt oppmerksomhet på å se mennesket i utøvelsen av sykepleie, og la vekt på å skape et tillitsforhold mellom seg og pasienten.

Jeg har forstått at sykepleien handler om så mye mer enn det vi lærer på skolen. Det handler først og fremst om det konkrete møtet med pasienten, der og da. Det handler om måten en møter mennesket på i ulike situasjoner, og å møte dem med respekt og tillit.

Studentene fremhevet sammenhenger mellom å ivareta helhetlig sykepleie og å etablere en relasjon til pasienten. Studentene fortalte at de tenkte mye på hvordan de kunne etablere en god relasjon til pasienten i sin praksishverdag.

Jeg har hatt økt fokus på dette med å etablere en god relasjon. Det har gitt meg bedre relasjoner til pasientene mine, og jeg opplever å kunne gi bedre helhetlig sykepleie til dem.

Studentene erfarte at en god relasjon mellom dem og pasientene påvirket observasjoner og vurderinger de gjorde hos pasienten. Gode relasjoner skapte tillit og åpnet for at pasientene delte sine tanker om sin situasjon, noe som påvirket pasientens medvirkning i behandling og pleie. Studentene reflekterte over sammenhengen mellom eget kunnskapsnivå og pasientenes opplevelse av sykepleien. Det ble videre diskutert hvordan utøvelsen av sykepleie påvirket både etableringen av en relasjon og en videreutvikling av denne. Ulike tilnærminger i møte med den enkelte pasient ble framhevet som betydningsfulle i studentgruppen, samt at konkrete tiltak ble foreslått og diskutert.

I en pasientfortelling var fokuset smertelindring til en pasient. Konkrete tiltak for smertelindring ble diskutert og det kom fram at pasienten hadde flere grunnleggende behov som også burde bli ivaretatt.

Når vi hadde en case om smertebehandling kom det fram flere tiltak om hvordan man best mulig kunne sikre at pasientens behov ble dekket på alle områder, og ikke kun tiltak for smertelindring. Når flere av disse tiltakene ble iverksatt kunne også relasjonen bli etablert og forsterket.

Refleksjon i veiledningen ble et bindeledd mellom teori og praksis, ifølge studentene. Det de betegnet som «svevende teori» ble gjenkjennbart i praksisfortellingene. Studentene brukte sin kunnskap til å belyse den aktuelle praksisfortellingen. Studentene uttrykte at de gjennom dette fikk bedre forståelse av både praksis og teori.

Veiledningen har hatt stor betydning for min utøvelse av faglig og omsorgsfull sykepleie. Jeg er blitt flinkere å koble teori og praksis, og reflektere over hva det og det betyr og hvorfor jeg handler slik jeg gjør. Det har hjulpet meg til å se viktige sammenhenger og å forstå begrepene i sykepleie bedre.

Pasientenes rettigheter, lovverk og retningslinjer i den aktuelle situasjonen ble også løftet inn i refleksjonene. Veiledningen hjalp studentene til å gjenkjenne symptomer og diagnose i hvordan pasienten erfarte sin sykdom. Både økte kunnskaper og økt forståelse bidro til at studentene i større grad identifiserte pasientens behov for sykepleie, og vurderte egen utøvelse av sykepleie. I tillegg beskrev studentene at de i større grad identifiserte og observerte når utøvelsen av sykepleien ikke var tilfredsstillende.

Veiledning med refleksjon har hatt stor betydning! Å diskutere hendelser i praksisforløpet samtidig som vi repeterer teori har gitt meg mer dybdeforståelse, en forståelse om sammenhenger mellom det psykososiale og det fysiske. Jeg har sett viktigheten av å være bevisst egen yrkesutøvelse, og å stille spørsmål der en ser faglig forsvarlighet eller omsorg er sviktende.

Studentene utdypet at de erfarte at teorien de hadde med seg ikke alltid stemte med utøvelsen av sykepleie de selv utførte eller observerte i praksis. Når det var rom for at student og praksisveileder kunne diskutere forskjellene, kunne det føre til læring. Når forskjellene de observerte ikke ble diskutert eller begrunnet, økte avstanden mellom teori og praksis. Studentene reflekterte også over at manglende ressurser ga utfordringer i praksis. Et eksempel på det var en situasjon der pasienten trengte smertestillende medisiner, her og nå.

Ting virker veldig lett og rett fram i teorien, men det kan gjerne være en utfordring i praksis. I teorien skal legen ordinere medisin. Det er ikke alltid lett å få til. Pasienten trenger smertestillende nå, men du får ikke tak i lege.

Betydning av samrefleksjon i studentenes dannelsesprosess mot å bli sykepleier

Studentene løftet fram at veiledningen hadde bidratt til refleksjon omkring hvem de ønsket å bli som sykepleier. De beskrev at veiledningen hadde vært både støttende og utfordrende. Studentene erfarte at de fikk både anerkjennelse og bekreftelse fra de andre i veiledningsgruppen og at det var rom for å reflektere over egne styrker og svakheter.

Jeg ser meg selv litt mer i relasjon til mine medstudenter/ kolleger, og jeg ser at jeg tidvis kan ta litt mye plass. Som ferdig sykepleier tror jeg dette kan være en fordel i møte med firkantede systemer, da jeg kan være en tydelig talsperson for pasienten. Som student er det derimot en fordel å tone litt ned.

Studentene løftet særlig fram betydningen av å dele og reflektere over komplekse pasientsituasjoner, da studentene opplevde at det var utfordrende og vanskelig som student å vite hva som var det beste for pasienten.

Målet og ønsket er å handle til det beste for pasienten. Men hva er det beste for pasienten? I komplekse situasjoner er dette utfordrende å se alene, men gjennom refleksjon og ved å dele erfaringer kan man komme noe nærmere å besvare dette spørsmålet. I veiledningen har jeg har fått diskutert ulike problemstillinger/caser fra praksisperioden som har vært litt uforståelige og som jeg har fått andre sine synspunkter på, utover mine egne tanker. Flere ganger har vi også kommet frem til ulike potensielle løsninger på noen problemstillinger og hvordan utøve sykepleie.

Studentene fortalte at de hadde blitt møtt på sine bekymringer og problemstillinger i veiledningen. De hadde fått `luftet tankene` og reflektert over de erfaringene som hadde vært vanskelige og gjort særlig inntrykk. Dette bidrog til bearbeiding av egne erfaringer og ny forståelse.

Det å være i en gruppe med refleksjon åpner for at andre kan hjelpe deg med å forstå og å sette ord på noe av det jeg syns er vanskelig. Vi har diskutert hva som har skjedd i praksis og deretter sammen reflektert over hva som var bra og hvorfor, og hvordan man kan gjøre det bedre i framtidige situasjoner. Dette hjalp meg til å åpne øynene mine.

Samrefleksjon med medstudenter, lærer og praksisveileder ga økt selvtillit og trygghet i rollen som sykepleierstudent. Studentene utdypet det med at de våget å stille modigere spørsmål til pasienten, som åpnet for en dypere relasjon til noen pasienter. Deling av tanker og erfaringer førte til at studentene ble mer bevisst egne holdninger og følelser, noe som også ga dem økt bevissthet om seg selv.

Deling av opplevelser gir meg muligheter til å vokse som sykepleier. Jeg får innspill til hva jeg kan gjøre annerledes eller hva jeg kan fortsette med. Å reflektere over egen væremåte, har gjort meg til en bedre sykepleierstudent.

Studentene reflekterte over sammenhengen mellom å lære av pasienten og å lære om, og bli kjent med seg selv.

Refleksjonene, samtalene og fortellingene vi har hørt om i veiledningen har gjort at jeg i møte med pasienten har stilt flere og dypere spørsmål til pasienten, enn jeg ellers ville gjort, tror jeg. Det gir meg muligheten til å lære mer om pasienten, men også om meg selv, mitt syn og mine holdninger.

Studentene mente at veiledningen bidrog til utvikling i deres prosess mot å bli sykepleier, og ga en økt bevissthet om hvem de ønsket å bli som sykepleier.

Diskusjon

Funnene i denne studien viste at samrefleksjon over praksisfortellinger med bruk av FoC rammeverket påvirket studentens læring og forståelse av sykepleiefaget. Studentene beskrev en økt bevissthet om pasientens lidelse, å se hele mennesket og å utøve helhetlig sykepleie. Flere modeller for læring og veiledning i kliniske studier viser betydningen av refleksjon (Hovland, 2011; Berglund et al., 2012; Westad Hauge et al., 2016; Voldbjerg et al., 2022). I denne studien skjer refleksjonen i møte med studentens, lærerens og praksisveilederens perspektiver og kunnskaper, en samrefleksjon. Samrefleksjonen tilfører og utvider refleksjonen ut over det konkrete, og rommer både en intellektuell, en etisk og en estetisk tilnærming (Nåden & Sæteren, 2023).

I samrefleksjon er relasjonen mellom student, lærer og praksisveileder vektlagt. I ulike veiledningsmodeller vektlegges betydningen av en slik samhandling ulikt. I vår studie vektlegges betydningen av at lærer og praksisveileder har et felles ansvar for veiledningen av studenter i praksis. Utfordringene er å ha nok tid til veiledning, formell veiledningskompetanse både hos praksisveilederne og praksislærerne, og at veiledning i praksis blir vektlagt på lik linje med andre arbeidsoppgaver både i utdanning og i sengepostene (Aigeltinger et al., 2012; Dilworth et al., 2013; Leonardsen, 2021). Deling av praksisfortellinger var betydningsfullt for studentene i veiledningsgruppen, for å øke forståelsen for sykepleie og for å utøve sykepleie. Kunnskap ble prøvd ut og delt gjennom samrefleksjon med utgangspunkt i den enkeltes praksisfortelling. Studentene erfarte at samrefleksjon ble et bindeledd

mellom teori og praksis, og at de i større grad kunne begrunne sine handlinger med teori. De var særlig opptatt av bedre integrering av sykepleie og omsorgsteori. FoC-rammeverket ble brukt som en struktur for å reflektere mer systematisk over praksisfortellingene og fremmet fokus på relasjonens betydning for sykepleie og på hvor kompleks utøvelse av sykepleie var (Voldbjerg et al., 2018, 2022; Lode et al., 2022). Både studentene og praksisveiledere erfarte at språket i rammeverket satte søkelys på kjernen i sykepleieutøvelsen. Det er et tankekors at selv om det undervises i ulike modeller og teorier i sykepleie, så har den grunnleggende sykepleien fått mindre oppmerksomhet og studentene har problemer med å oversette teoriene til praktisk sykepleie. Studentenes nye teoretiske kunnskap kan bli levendegjort når den blir kombinert med praksisfortellinger og erfaringer fra pasienter om hva det vil si å leve med en bestemt sykdom, hevder Ekebergh og Lindberg (2020). Veiledningsgruppens samlede kompetanse skapte en god læringsarena for en holistisk kunnskapsutvikling, med fokus på både teori- og erfaringskunnskap (Haugan et al., 2012).

I samrefleksjonen lyttet deltakerne til hverandres fortellinger. Ved å dele pasientfortellinger beskrev studentene en økt evne og mot til å etablere dypere relasjoner med pasientene, noe som er kjernen i FOC rammeverket. At læreren og praksisveilederen har en omsorgsfull relasjon til studenten kan påvirke hvordan studenten utvikler omsorgsfulle relasjoner med pasienten, ifølge både Ekebergh (2022) og Jaastad et al. (2024). Nåden og Sæteren (2023) påpeker også sammenhenger mellom hvordan studenten blir møtt og ivaretatt, og hvordan de møter pasienten (Nåden & Sæteren, 2023).

Studentene formidlet også at veiledningen hadde bidratt til nye tanker omkring hvem de ønsket å bli som sykepleier. Matilainen (2004) beskriver det som tanker som i sin dypeste mening berører det å være menneske. Studentene er noviser som profesjonsutøvere, men de kan ha en genuin undring som gjør dem særlig mottakelige for danning. Hansen (2012) skriver at en famlende, nølende lytting og uferdig tenkning kan gjøre en mer nærværende overfor det som faktisk *er*, det eksistensielle som kan vise seg i møtene og i fortellingen, enn den analytiske og logiske refleksjonen. Det å være en del av et fellesskap hvor fortellinger deles kan styrke den profesjonelles fagidentitet og føre til bevegelse i en dannelsingsprosess (Hansen, 2012; Bjerga, 2021). Relasjoner mellom mennesker gir næring og kraft til menneskets danning, ifølge Matilainen (2004). Gjennom refleksjoner rundt praksisfortelling kan både fortelleren og tilhørere være i et særlig erfaringslandskap som kan fremme en holistisk og etisk praksis (Hansen, 2010; Ekebergh, 2022). På bakgrunn av denne studien vil forfatterne hevde at samrefleksjon og veiledning, der man møter studentene med omsorg og tillit og involveres i studentens utviklingsprosess, bør foregå i et felles rom med fysisk tilstedeværelse.

I samrefleksjonen var det rom for å dele komplekse praksis situasjoner og erfaringer som hadde gjort inntrykk. Studentene uttrykte behov for å bli møtt, bekreftet og bli lyttet til for å bearbeide erfarte påkjenninger i møte med pasientens lidelser og komplekse sykdomstilstander. Disse erfaringene kommer også fram i andre studier (Naef, 2016; Packard & Hoffman, 2016; Torheim et al., 2017). I samrefleksjon lærte studentene om seg selv og om seg selv i relasjon til andre.

Klinisk veiledning bør også kunne møte studentens eksistensielle spørsmål og studentens emosjonelle erfaringer, ifølge Packard & Hoffman (2016) og Ekebergh og Lindberg (2020). Veiledning kan bli et rom der studentens utrygghet og sårbarhet blir ivaretatt, og livs fenomener som håp, livsmot, tillit og trygghet kan fremtre (Torheim et al., 2017; Reljiic et al., 2019).

Denne studien viser sammenhenger mellom å bli bekreftet og anerkjent av medstudenter, lærer og praksisveileder (e) og å utvikle selvtillit og trygghet i rollen som sykepleierstudent. Mennesket trenger anerkjennelse for å utvikle sin identitet, selvtillit og selvfølelse. En slik utvikling har betydning for å kunne stole på seg selv, og å kunne leve seg inn i andres situasjon og ta deres perspektiv (Vevatne, 2023). Samrefleksjon i veiledning styrket studentens mot til å involvere seg i pasientens situasjon, uttrykt i ønske om og vilje til å møte pasienten med respekt og tillit. Et holistisk perspektiv ble styrket, noe som også kan fremme empati (Haugan et al., 2012; Timpani et al., 2012).

Et fåtall studenter opplevde at veiledningen tok verdifull tid fra praksis, og de mente de lærte best i de konkrete situasjonene i praksis. Det kan oppleves utfordrende å delta og dele egne erfaringer i veiledning, men der kan også være ulike metoder for hvordan man lærer best. Studentene erfarte

travelhet på sengeposten, og de hadde ansvar for oppgaver i avdelingen som de så måtte delegere for å gå i veiledning. Et særlig ansvar hviler på ledelsen i sengepostene for å vektlegge og legge til rette for veiledning. Erfaring med veiledning gjennom studiet kan føre til at studentene i større grad vektlegger veiledning som betydningsfull for egen kompetanseutvikling når de selv blir sykepleiere.

Samrefleksjon erfartes som en viktig modell for veiledning i klinisk praksis. Men samrefleksjon fordrer et nært samarbeid med lærer og de ansvarlige i praksis i forhold til struktur, planlegging og det å vektlegge veiledningen. Travelhet på sengeposten og sykdom hos de ansatte kan utfordre deltakelsen i veiledning. Det erfarte vi i noen tilfeller. Men samtidig opplevde praksisveiledere at å delta på samrefleksjon med utgangspunkt i et kjent rammeverk var både lærerikt og meningsfullt. I tillegg kunne praksisveilederne supplere med kunnskaper fra klinikken slik at språket ble gjenkjennelig.

Funnene i studien var hovedsakelig positive, slik svarene fra studentene også var. En student påpekte at samrefleksjonen tok for mye tid vekk fra den kliniske praksisen og at den viktigste læringen foregikk der. Denne tilbakemeldingen ga et noe mer nyansert syn på samrefleksjon.

Funn i denne studien kan reflekteres i lys av Ekebergh og Lindberg (2020) sin didaktiske strategi for reflektert læring og omsorg. Ved å reflektere over erfaringer med pasienter, oppdaget studentene sammenhenger mellom teoretisk kunnskap og utøvelse av omsorgsfull sykepleie. Erfaringer fra omsorgsfulle relasjoner i en veiledningsgruppe mellom både medstudenter og lærer/praksisveileder har betydning for læring (Sandvik et al., 2025; Westad Hauge et al., 2016; Brastad Koch et al., 2023; Jaastad et al., 2024). En slik måte å veilede på er å utøve kjærlighet til studentene, og er et ideal i omsorgsvitenskapelig didaktikk. Her vektlegges omsorgsrelasjoner mellom veileder og student, i et ønske om å ta den andres perspektiv og å søke og ivareta den enkeltes verdighet (Nåden & Sæteren, 2023). I samspill og samhandling med deltakerne i veiledning settes noe på spill som skaper bevegelse i studentenes dannelsesprosess. En skapende kraft som bidrar til nye oppdagelser og utvikling kan oppstå, skriver Oterholt (2023). Samrefleksjon i veiledning i praksis kan da styrke studentenes evne til å ta ansvar og deres ønske om å gjøre det beste for pasienten, og kan skape muligheter for bevegelse i studentenes dannelsesprosess.

Metodediskusjon

Selv om alle deltakerne leverte sine skriftlige refleksjoner etter fullført sluttvurdering, foreligger der likevel en asymmetri i maktforholdet mellom lærer og student. Det eksisterer en mulig risiko for at deltakerne kan ha følt seg presset til å delta i studien, og de kan ha vært engstelige for å avsløre sine svakheter og frykte at deres refleksjoner kunne bli gjenkjent. De skriftlige selvrefleksjonene kan også være av påvirket av at deltakerne er klar over at forskeren leser det de skriver, noe som kan ha påvirket refleksjonsnotatene. Likevel, siden formålet ikke var å undersøke hva studentene hadde lært, men å få innsikt i deres erfaringer med samrefleksjon i klinisk praksis, kan dette fokus ses som en styrke som bidrar til å frembringe mer nyanserte og rikere data.

For å styrke resultatenes troverdighet og gjøre det mulig for leserne å vurdere overførbarheten av funnene, har hele studien fulgt kriteriene for pålitelighet innen kvalitativ forskning (Shenton, 2004). For å øke troverdigheten har alle forfatterne kommet sammen og diskutert de ulike stegene i analysen til de oppnådde en felles forståelse. Spørsmålet om overførbarhet er også inkludert i vurderingen av pålitelighet. Våre resultater kan overføres til lignende grupper studenter som fordyper seg i sin forståelse og danning for å bli faglig kompetente og omsorgsfulle sykepleiere.

Konklusjon og implikasjon

I veiledning som vektlegger samrefleksjon over praksisfortellinger og der teori relateres til konkrete erfaringer, utvikles kunnskap som er overførbar til lignende situasjoner. En slik måte å utveksle erfaringer på kan gi læring som fremmer kompetanseutvikling og kvalitet i utøvelse av omsorg og sykepleie. Både lærer og praksisveileder har et ansvar for veiledning i kliniske studier, der studenten erfarer å bli anerkjent og ivaretatt. Dette fordrer at man lytter til studentene, og etterspør studentenes stemme i

samrefleksjonen. Veiledningskompetanse er en knapphetsressurs både hos lærere og praksisveiledere. Å heve veiledningskompetansen bør prioriteres for å kunne tilby studentene god klinisk praksis med veiledning, og å utnytte de unike lærings situasjonene studentene erfarer i klinisk praksis.

Ut fra resultatene i denne forskningen vil det også være interessant å belyse lærerens og praksisveilederens erfaringer med å delta i samrefleksjon med studenter som er i klinisk praksis.

Takk: Forfatterne takker studentene som deltok i studien med unike og viktige fortellinger og refleksjoner. Vi retter en stor takk til ledere, sykepleiere ved aktuelle sengeposter, og fagsykepleiere ved kirurgisk og medisinsk avdeling. Uten dem hadde vi ikke lykkes med denne måten å veilede på, da det krever et samarbeid fra før studentene begynner i praksis til praksisene er gjennomført.

Erklæring om motstridende interesser: Forfatteren(e) erklærer at der ikke er potensielle interessekonflikter med hensyn til forskning, forfatterskap og/eller publisering av denne artikkel.

Finansiering: Forfatteren(e) mottok ingen økonomisk støtte for forskning, forfatterskap og/eller publisering av denne artikkel.

Litteratur

- Aigeltinger, E., Haugan, G. & Sørli, V. (2012). Utfordringer med å veilede sykepleierstudenter i praksisstudier. *Sykepleien Forskning*, 7(2), 160-166. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0084>
- Berglund, M., Sjögren, R. & Ekebergh, M. (2012). Reflect and learn together – when two supervisors interact in the learning support process of nurse education. *Journal of Nursing Management*, 20(2), 152-158. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2011.01368.x>
- Bjerga, G. H. (2021). Møtet mellom mennesker som grunnlag for veiledning- etikk og betydningsfulle fenomener. I B. E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s. 126-139). Universitetsforlaget.
- Bjerga, G. H. (2023). Danning i en veiledningsprosess i lys av Schellings frihetstenkning. I K. Vevatne & G. H. Bjerga (Red.), *Veiledning: En humanistisk og eksistensiell tilnærming* (s. 69-80). Fagbokforlaget.
- Brastad Koch, T., Øgård-Repål, A., De Presno, K. Å. & Dahl Gundersen, E. (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>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Bruland Vråle, G. (2023). Empatisk gjenkjennelse i tverprofesjonell veiledning. I K. Vevatne & G. H. Bjerga (Red.), *Veiledning: En humanistisk og eksistensiell tilnærming* (s. 97-115). Fagbokforlaget.
- Damsgaard, T.L., Grønkjær, M., & Poulsen, I. (2021). *Fundamentals of Care: Klinik, ledelse, uddannelse og forskning* s. 256. Munksgaard.
- Delmar, C. (2021). Professionel sygeplejefaglig omsorg – en rammemodell. *Klinisk Sygepleje*, 35, 219-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2021-03-04>
- Dilworth, S., Higgins, I., Parker, V., Kelly, B. & Turner, J. (2013). Finding a way forward: a literature review on the current debates around clinical supervision. *Contemp Nurse*, 45(1), 22-32. <https://doi.org/10.5172/conu.2013.45.1.22>
- Ekebergh, M. (2015). Lärande och reflexion med livsvärlden som grund. I M. Berglund & M. Ekebergh (Red.), *Reflektion i lärande och vård – en utmaning för sjuksköterskan* (s. 21-43). Studentlitteratur.

- Ekebergh, M. & Lindbergh, E. (2020). The interaction between learning and caring - the patient's narrative as a foundation for lifeworld-led reflection in learning and caring. *Reflective Practice*, 21, 552-564. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1783223>
- Ekebergh, M. (2022). Refleksjon – ett stöd för att tillämpa vårdvetenskapliga begrepp. I L.W. Gustin, & M. Asp (Red.), *Vårdvetenskapliga begrepp i teori och praktikk*. (s.83-96). Studentlitteratur.
- Ekman, S., Fladeby, N., Johansen, I., Hardeland, C. & Leonardsen, A.C. (2019). Hvordan kan sykepleierstudenter få det bedre når de er i praksis? *Sykepleien*, 107, Artikkel e74902. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.74902>
- Etiske retningslinjer for sykepleieforskning i Norden (2003). <http://old.sykepleien.no/ikbViewer/Content/337889/SSNs%20etiske%20retningslinjer.pdf>
- Flateland, S. Kristiansen, A., & Söderhamn, U. (2011). Sykepleiestudenters læring – Læring i praksis gjennom deltakelse i refleksjonsgruppe. *Nordisk sykeplejeforskning*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2011-01-03>
- Feo, R., Conroy, T., Jangland, E., Muntlin Athlin, Å., Brovall, M., Parr, J., Blomberg, K., & Kitson, A. (2017). Towards a standardised definition for fundamental care: A modified Delphi study. *Journal of Clinical Nursing*, 27, 2285-2299. <https://doi.org/10.1111/jocn.14247>
- Hansen, F. T. (2010). Hermeneutisk praksis og undringens væsen og betydning i sykeplejen. *Tidsskrift for Akademiske Sygeplejersker*, (2), 23-24.
- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag - med udgangspunkt i Gadammers syn på sandhed og erfaring. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 208-218. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2012-03-06>
- Haugan, G., Sørensen, A.H. & Hanssen, I. (2012). The importance of dialogue in student nurses' clinical education. *Nurse Education Today*, 32, 438-442. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.011>
- Helberget, K.L., Vasset, F., Frilund, M. L., Teige, C.B. & Molnes S. I. (2021). A model for guidance and reflection in practice studies for nursing students. *International Journal of Educational Research Open*, 2, Artikkel 100060. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100060>
- Helsinkideklarasjonen 1964 (2000). <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/helsinkideklarasjonen/>
- Hovland, O. J. (2011). Together in Supervision: Nurse Students' Experiences. A pilot Study. *International journal for Human Caring*, 15(4), 33-39. <https://doi.org/10.20467/1091-5710.15.4.33>
- Ivarjord, L. & Kitzmüller, G. (2019). Veiledning av sykepleiestudenter i klinisk praksis – hva anser sykepleiere som viktig i utøvelsen av veilederrollen? *Nordisk sykeplejeforskning*, 9, 6-19. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-01-02>
- Jaastad, T. AA., Ueland, V. & Koskinen, C. (2024). Nursing students' movement toward becoming a professional caring nurse. *Nursing Ethics*. <https://doi.org/10.1177/09697330241238343>
- Kitson, A., Conroy, T., Kuluski, K., Locock, L. & Lyons, R. (2013). *Reclaiming and redefining the Fundamentals of Care: Nursing's response to meeting patients' basic human needs*. School of Nursing, The University of Adelaide. <https://hdl.handle.net/2440/75843>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels forlag.
- Leonardsen, A.C., Brynhildsen, S., Tindvik Hansen, M. & Abrahamsen Grøndahl, V. (2021). Supervising students in a complex nursing practice- a focus group study in Norway. *BMC Nursing*, 20, Artikkel 168. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00693-1>
- Lode, K., Bjerga, G.H., Rossavik, B., Jaastad, T.A., Hollund, E.Ø. & Brandeggen, T.K. (2022). Rammeverket FoC legger vekt på pasientomsorg. *Sykepleien Forskning* ;110, Artikkel e-88784 <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2022.88784>
- Maffucci, J., Vanderzwan, K. & Burt, L. (2024). Evaluating a Shared Reflective Practice to Develop Nursing Student Clinical Judgment. *Nurse Educator*, 49, 147-151. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000001570>

- McCarthy, B., Bessell, M. S., & Hartigan, I. (2021). Nursing and speech and language students' perspectives of reflection as a clinical learning strategy in undergraduate healthcare education: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 57, Artikkel 103251. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103251>
- Matilainen, D. (2004). Caritativ didaktik – en bildning i vårdandets tjänst. I D. Matilainen & K. Eriksson (Red.). *Vårdforskning 9/2004. Vårdvetenskapens didaktik. Caritativ didaktik i vårdandets tjänst*. Institutionen för vårdvetenskap, Åbo Akademi.
- Muntlin, Å., Jangland, E., Laugesen, B., Voldbjerg, S.L., Gunningberg, L. & Greenway, K., (2023). Bedside nurses' perspective on the Fundamentals of Care framework and its application in clinical practice: a multi-site focus group interview study. *International Journal of Nursing Studies*, 145. Artikkel 10426. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2023.104526>
- Naef, R. (2006). Bearing Witness: A Moral Way of Engaging in the Nurse-Person Relationship. *Nursing Philosophy*, 7, 146-156. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2006.00271.x>
- Nåden, D. & Sæteren, B. (2023). Veiledning og verdighet. Etisk dannelse og didaktisk tenkning på humanvitenskapelig grunn. I K. Vevatne & G. H. Bjerga (Red.), *Veiledning: En humanistisk og eksistensiell tilnærming* (s.53-67). Fagbokforlaget.
- Oterholt, F. (2023). Refleksjoner om betydningen av å stole på prosessen. I K. Vevatne & G. H. Bjerga (Red.), *Veiledning: En humanistisk og eksistensiell tilnærming* (s.153-162). Fagbokforlaget.
- Packard, M. & Hoffman, J. (2016). Calling the Hermeneutic Circle: A Place of Belonging with Pre-Nursing Students. *International Journal of Human Caring*, 20, 44-47. <https://doi.org/10.20467/1091-5710.20.1.44>
- Reljić, M. N., Pajnikihar, M. & Fekonja, Z. (2019). Self-reflection during first clinical practice: The experiences of nursing students. *Nurse Education Today*, 72, 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.019>
- Sandvik, A.H., Eriksson, K. & Hilli, Y. (2015). Understanding and becoming – heart of the matter in nurse education. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 29(1),62–72. <https://doi.org/10.1111/scs.12128>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2),63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- The Fundamentals of Care Framework*. (u.å.). International Learning Collaborative (ILC). <https://ilccare.org/the-fundamentals-of-care-framework/>
- Timpani, S., Sweet, L. & Sivertsen, N. (2021). A narrative inquiry of storytelling: a learning strategy for students to reflect on their interaction with student. *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 23, 232-245 <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2013191>
- Torheim Isane, H., Hammer, R., Skagøy, B., Nesje Remen, I., Pettersen, J. & Lyckhage Dahlborg, E. (2021). Kan en felles læringsarena gi sykepleierstudenter økt klinisk kompetanse? Om samarbeid mellom sykepleiestudenter, praksisveiledere og lærere i «Det tredje rommet». *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 17, 232-245. <https://doi.org/10.7557/14.5743>
- Vevatne, K. (2023). Anerkjennelse og dialogiske relasjoner i veiledning. En refleksjon med bakgrunn i Honneth og Bakthin. I K. Vevatne & G. H. Bjerga (Red.), *Veiledning: En humanistisk og eksistensiell tilnærming* (s.117-128). Fagbokforlaget.
- Voldbjerg Lygum, S., Laugesen, B., Bøgh Bahnsen, I., Jørgensen, L., Sørensen, I. M., Grønkjær, M. & Elgaard Sørensen, E. (2018). Integrating the fundamentals of care framework in baccalaureate nursing education: An example from a nursing school in Denmark. *Journal of Clinical Nursing*, 27, 2506-2515. <https://doi.org/10.1111/jocn.14354>
- Voldbjerg Lygum, S., Nordendorff, N. G., Oestergaard, K. M., Lyng L.K. & Laugesen, B. (2022). Clinical supervisors' perceptions and use of the fundamentals of care framework in supervision of nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 78, 4199-4209. <https://doi.org/10.1111/jan.15408>

Westad Hauge, K., Brask, O.D., Bachmann, L., Bergum, I.E., Mongstad Heggdal, W., Inderhaug, H., Utheim Grønvik, C. K. & Julnes, S.G. (2016). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier -og vernepleierutdanning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 12(1),19-33.
<https://doi.org/10.7557/14.3772>