

# Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning

**Kari Westad Hauge<sup>1</sup>, Ole David Brask<sup>2</sup>, Liv Bachmann, Inger Elisabeth Bergum, Wenche Mongstad Heggdal, Hans Inderhaug, Cecilie Katrine Utheim Grønvik og Signe Gunn Julnes**

*Kari Westad Hauge<sup>1</sup>, førstelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

*Ole David Brask<sup>2</sup>, førstelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

*Likestilte medforfattere:*

*Liv Bachmann, høgskolelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

*Inger Elisabeth Bergum, høgskolelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

*Wenche Mongstad Heggdal, høgskolelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

*Hans Inderhaug, høgskolelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

*Cecilie Katrine Utheim Grønvik, høgskolelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

*Signe Gunn Julnes, høgskolelektor, Høgskolen i Molde, avdeling for helse- og sosialfag*

## Abstract

**Background:** Clinical training in health and social care educations are important in the development of professional competence. Evidence indicates that there are major quality differences in clinical practice in health- and social studies. **Purpose:** To examine what key players related to clinical practice in nursing and social education believes provides quality. **Method:** Focus Group Interview where students, supervisor and teachers participated in all groups. **Results:** Students learning in practice presupposes a knowledge base of the student, a learning environment with adapted responsibilities and coping capabilities, and a relationship with the supervisor who promotes both recognition and needed correction. The supervisors role can be strengthened through individual competence, clearer support from boss and co-workers, and more emphasis on triangular cooperation with the college. **Conclusion:** There is a large overlap in the understanding of what in practice is all about quality. The perspectives of the three actors appear primarily as mutually complementary.

## Keywords/nøkkelord

*quality; clinical studies; collaboration, health- and social care education; kvalitet; praksisstudier; samarbeid; helse- og sosialfag utdanning*

## Referee\*

<http://dx.doi.org/10.7557/14.3772>



© 2016 The author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly credited.

## Bakgrunn

Praksisstudier i helse og sosialfaglige bachelorutdanninger spiller en viktig rolle i utviklingen av profesjonell kompetanse hos profesjonsutøvere. I sykepleierutdanningen utgjør dette 50 % av utdanningen, og rammeplanen stiller krav om at studentene skal ha praksis i ulike deler av spesialist- og kommunehelsetjenesten. I vernepleierutdanningen er praksiskravet 33 %, og den enkelte utdanningsinstitusjon kan langt på vei definere hvilke praksisarenaer som er de mest sentrale. Kårstein og Caspersen (2014) fremhever at hovedvekten av eksisterende kunnskap om praksis i helse- og sosialfaglige utdanninger, har utgangspunkt i sykepleierutdanningen. Vår litteraturgjennomgang viser også at omfanget av kunnskap om praksis i vernepleierutdanningene er betydelig mindre.

I de senere årene har det vært et sterkt nasjonalt fokus på kvalitet i praksisstudier i helse- og sosialfagutdanninger. Mye tyder på at det er store kvalitetsforskjeller, ikke minst når det gjelder veiledning i praksisstudier (Kårstein og Caspersen 2014). I 2012 initierte Helsedirektoratet et nasjonalt prosjekt som undersøkte hva veiledere mente ga god kvalitet i praksisstudier (Caspersen og Kårstein 2013). Studien konkluderer med at god praksis kjennetegnes ved klare planer og mål for praksisstudiet, og at praksis bygger videre på tema som er gjennomgått på høgsolen. Veilederne fremhever betydningen av at forventninger til studentene fra praksisfeltet blir kommunisert til studentene i forkant av praksisoppholdet, og at det er klare og forståelige læringsutbytter for studiet som er relevante for vurdering av studentene. Videre kjennetegnes god praksis ved at veilederne har veilederutdanning som oppleves relevant, og at det finnes en plan for kompetanseutvikling for veiledere. Kvaliteten forutsetter også at det er etablert et system for kontakt mellom høgsolen og praksissted (Jokelainen, Turunen, Tossavainen, Jamookeah og Coco 2011).

På oppdrag fra Universitets- og høgsolenrådet ble det i 2014 gjennomført en litteraturgjennomgang av utfordringer knyttet til praksis i helse- og sosialfagutdanningene. Den viser at vi mangler kunnskap om hva høgsolens lærere opplever er av betydning for kvalitet i praksisstudier (Kårstein og Caspersen 2014). Studenter fremhever viktigheten av at de får kunnskap om hvilke forventninger høgsolen og praksisfeltet stiller til dem, og at praksis bygger på de ferdigheter/tema de har fått opplæring i på høgsolen. I tillegg oppleves det positivt om de får mulighet til å reflektere over erfaringer og problemstillinger som oppstår i praksis (Kårstein og Caspersen 2014). Haug (2009) og Løfmark, Morberg, Öhlund og Ilicki (2009) finner at kvaliteten øker når studenter bidrar med oppdatert kunnskap i praksis. Caspersen og Kårstein (2013) viser videre til at praksisfeltet og utdanning kan ha ulike syn på hva kvalitet i praksis er, og dette er først og fremst knyttet til hva formålet med praksisstudiene skal være. De oppfordrer til mer forskning på hvordan studenter lærer i praksis; hva fungerer bra og hva fungerer mindre bra.

## Hensikt

Studiens hensikt var å undersøke hva sentrale aktører mener gir kvalitet i praksisstudiene i en sykepleier- og vernepleierutdanning. For å belyse dette, intervjuet vi studenter, veiledere fra praksisfeltet og lærere ved høgsolen, med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hva forbinder studenter, veiledere og lærere med kvalitet i praksisstudier?
  - Hva kjennetegner praksisstudier som fremmer læring?

## Metode

Fokusgruppeintervju ble valgt for å fange opp deltakernes perspektiver. I følge Krueger og Casey (2009) og Malterud (2012) er fokusgruppeintervju en velegnet metode når hensikten med studien er å få frem data som gjenspeiler mangfold av opplevelser, meninger og erfaringer om et bestemt tema. I tillegg genereres data fra en gruppedynamisk interaksjonsprosess i fokusgruppeintervju som ikke ville ha kommet frem ved dybdeintervju (Krueger og Casey 2009, Malterud 2012).

Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervju. I alle gruppene deltok veiledere, lærere og studenter. Denne sammensetningen ble valgt for at perspektivene til de tre hovedaktørene skulle kunne utfylle og utfordre hverandre. Deltagerne i to av gruppene representerte sykepleierutdanningen, mens deltagerne i de to andre gruppene representerte vernepleierutdanningen. Dette siste ble gjort for å tydeliggjøre likheter og forskjeller mellom utdanningene, siden det er gjort få studier i vernepleierutdanning tidligere.

Malterud (2012) framhever at gruppene må settes sammen slik at vi får det ønskede mangfoldet innad i gruppen, samtidig som dimensjonene ikke representerer potensielle spenninger mellom deltakerne. Videre at deltakerne lettere gjenkjenner og identifiserer seg med hverandres erfaringer, slik at assosiasjonseffekten øker (Malterud 2012). Vi valgte å ha to veiledere, to lærere og fire studenter i hver gruppe, for å balansere maktforholdet mellom deltakerne. Dette ga grupper på åtte deltakere.

## Rekruttering og utvalg

Informantene ble rekruttert fra en høyskole og tilhørende praksisfelt. Begge utdanningenes praksisområder ble representert i utvalget. For å sikre oss studenter med mest mulig erfaring fra praksisstudier, gikk vi ut med en åpen invitasjon blant tredjeårsstudenter om å delta i studien. Ved vernepleierutdanningen måtte invitasjonen også gå til andreårsstudenter for å få nok informanter. Videre ble veiledere og lærere med erfaring i å veilede, forespurt om å være med i studien. Veiledere både med og uten videreutdanning i praksisveiledning ble spurt. Alle potensielle informanter fikk muntlig og skriftlig informasjon om studien.

## Datainnsamling

Studien ble utført av åtte forskere. Disse utgjør en av høyskolens forskningsgrupper, og innehar representanter fra begge de aktuelle profesjonsutdanningene. Det var en erfaren moderator og to sekretærer i alle intervjuene. Malterud (2012) understreker viktigheten av at moderator har god opplæring og kompetanse i fokusgruppeintervju. Forskere tilknyttet vernepleierutdanningen fylte rollene som moderator og sekretær ved sykepleierutdanningen, og vice versa. Dette for å redusere kjennskap til informantene.

Intervjuene varte i nitti minutter og det ble brukt lydopptaker. En sekretær noterte data på klima og samhandling, den andre begynnelsen på hvert utsagn. Malterud (2012) poengterer replikkfastsetting som viktig for transkriberingsarbeidet. Det ble utarbeidet en intervjuguide (se figur 1) med åpne spørsmålsformuleringer. Krueger og Casey (2009) understreker betydningen av å starte intervjuet med enkle spørsmål, med lite konfliktpotensial. Når stemningen er god og deltakerne aktive, er det lettere å spørre om spesifikke temaer og invitere til nyanserte og kanskje motstridende synspunkter.

- Hva forbinder dere med kvalitet i praksisstudier?
- Kan dere fortelle om en gang dere opplevde en god læresituasjon; som student, praksisveileder eller høgskolelærer?
- Hva er det som kjennetegner gode læresituasjoner i praksis?
- Hva er det som skal til for å få en god læringsprosess i praksisstudier?
- Hva mener dere må til for at kvaliteten på praksisstudier skal bli enda bedre?

Figur 1 Intervjuguide

## Analyse

Intervjuene ble transkribert av forskerne i studien. Det ble gjennomført en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006). Disse beskriver analyseprosessen i 6 faser: gjøre seg kjent med dataene, generere innledende koder, søke etter temaer, gjennomgå temaer, definere og navngi temaer og produsere rapport.

Braun og Clarke (2006) vektlegger at det er viktig å bli kjent med alle aspekter ved data, noe som krever både lesing og re-lesing. Hver enkelt leste gjennom intervjuene, og alle fremmet forslag til meningsbærende enheter. Deretter møttes en i undergrupper og ble enige om foreløpige koder. Undergruppenes forslag til koder ble så satt inn i tabell, og materialet kategorisert utfra disse. Forskerne diskuterte seg i fellesskap frem til et sett med ni temaer, der tema er samlebetegnelse for koder som hører sammen. Etter ytterligere diskusjon ble antallet tema redusert til seks. Hele analysearbeidet ble gjennomført i tett dialog mellom alle forskerne.

## Metodiske betraktninger

Studiens pålitelighet kan være styrket ved at alle bidro og diskuterte i alle deler av analyseprosessen. På den måten kan vi ha redusert faren for at for forståelsen fikk styre. I følge Ellingsen og Dragset (2008) styrkes også troverdigheten ved at flere forskere med emne- og metodekunnskap deltar i analysearbeidet.

De samme personene ble brukt som moderator og sekretærer i begge intervjuene ved hver utdanning, noe som gjorde det mulig å nyttiggjøre seg erfaringer underveis. Videre la moderatorne vekt på å oppsummere, og å stille oppklarende spørsmål, noe som bidrar til å styrke validiteten i studien (Krueger og Casey 2009).

Hensikten med kvalitative studier er ikke å generalisere på populasjonsnivå, men å utvide forståelsen av et fenomen (Ellingsen og Dragset 2008). Et sentralt stikkord i forhold til overførbarhet, er her kontekst. Malterud (2012) sier at jo mer relevant utvalget av deltakerne

er i forhold til problemstillingen, jo mer sannsynlig er det at diskusjonene i gruppene har presentert erfaringer som andre kan lære noe av. Informantene i studien er rekruttert fra en høgskole og dens praksisfelt. Hvordan praksisstudiene er opplagt og tilrettelagt vil kunne variere fra en utdanningsinstitusjon til en annen. Funnene viser at kvaliteten i praksis i stor grad er avhengig av relasjoner, noe som kan bekrefte at studien har overføringsverdi til tross for at «systemet» kan variere fra en utdanningsinstitusjon til en annen. Det er også en fare for at vi ved en åpen invitasjon til våre informanter, har rekruttert deltakere som skiller seg fra gjennomsnittet ved at de er spesielt interessert i studiens tema. På den annen side ville vi ikke nødvendigvis være sikret bedre data ved å inkludere deltakere som ikke er interessert. Vi opplevde ikke at noen av deltakerne hadde særstandpunkter med begrenset overførbarheten. Malterud (2012) hevder også at en grundig teoretisk diskusjon av funnene også vil styrke overførbarheten av funnene, ved å sette dem inn i en større sammenheng. Videre hevder hun at det som kanskje har størst betydning for overførbarheten er kombinasjonen av «aha-effekt» og gjenkjennelighet. I dette legger hun at en gjennom funnene både opplever sammenfall med kunnskap en har fra før, og får en ny og endret forståelse i forhold til tidligere.

### **Etiske overveielser**

Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og er utført i samsvar med forskningsetiske retningslinjer. Deltakerne fikk informasjon om at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg når som helst fra prosjektet. Samtlige deltakere leverte skriftlig informert samtykkeerklæring.

### **Resultater**

Analysen resulterte i seks tema: a) kommunikasjon og samarbeid, b) tilnærminger og tilrettelegging, c) vurdering og vurderingsgrunnlag, d) veilederkompetanse, e) studentrolle og -ansvar, og f) relasjon student/veileder. Temaet kommunikasjon og samarbeid er til forskjell fra de andre både et gjennomgående og et overordnet tema. Gjennomgående ved at det går som en rød tråd gjennom alle de andre temaene. Overordnet ved at det omhandler trekantsamarbeid mellom aktørene som sikrer kvalitet i praksisstudiene.

I sitatene differensieres det mellom de tre aktørene. L står for lærer, S for student og V for veileder. Tilhørighet til utdanning synliggjøres kun der vi mener dette har et poeng.

### **Kommunikasjon og samarbeid**

Som gjennomgående tema ser vi at informantene framhever kvaliteten på kommunikasjon og samarbeid innenfor læringsmiljøet på praksisstedet, i tilbakemeldingene fra veileder til student, i oppfølgingen til veilederen, i relasjonen mellom student og veileder og i studentens formidling av sine læringsbehov og sitt kunnskapsgrunnlag. Dette utdypes under de enkelte temaene.

Når det gjelder kommunikasjon og samarbeid som overordnet tema, så legger studenter, veiledere og lærere i alle grupper vekt på informasjonsutveksling og dialog mellom aktørene. Spesielt to typer trekantsamarbeid framheves som viktig: informasjonsmøte før praksisperiodene, og forventningssamtale i starten av periodene. Vernepleierutdanningen har

et felles forberedende informasjonsmøte for alle tre aktører, noe som blir etterspurt i sykepleiergruppene:

*"Informasjon fra høgskolen, tror jeg er viktig. Mange ganger opplever en at praksisveilederne rett og slett blir overrasket over hvor store læringsutbytter vi har, og alt det de må sette seg inn i... Det var en gang noen som hadde et møte med praksisplassen, de virket mye mer forberedt." (S2, sykepleie)*

Åpen kommunikasjon rundt forventninger til en praksisperiode er et tema som omtales av informanter i alle gruppene. Dette innbefatter avklaringer av både forventninger og ansvar mellom student, veileder og lærer. Sykepleierutdanningens forventningssamtale hevdes å treffe dette behovet godt. Ved vernepleierutdanningen gir flere uttrykk for at de savner en gjensidig avklaring av forventninger.

### **Tilrettelegging og tilnærminger**

I alle grupper blir læringsmiljøet tillagt en vesentlig rolle for opplevelsen av kvalitet. Dette handler delvis om praksisstedets forberedelser og innstilling til å ha studenter, og om spesifikk tilrettelegging for læring.

I følge informantene er praksisstedenes forberedelser til en praksisperiode høyst ulike. Veiledere i flere grupper peker på at det må være god informasjonsutveksling og dialog mellom ledelse og veileder som skal ha ansvar for studenten, og ikke bare informasjon via en "gul lapp i hylla" like før studenten kommer.

Veiledere i flere grupper fremhever betydningen av å kunne tilby et romslig miljø, med åpenhet for innspill fra studentene: *"At en blir tatt godt vare på, at du får lov til å stille kritiske spørsmål, og at du får lov til å være kritisk reflekterende - det er kjempeviktig!" (V6).* Kontinuitet i oppfølgingen fra veileder blir poengtert av mange, herunder fremheves det som viktig at veilederen i størst mulig grad bør gå i 100 % stilling, og at student og veileder følger samme turnus.

Mange vektlegger at gode læresituasjoner kjennetegnes ved at studentene gis utfordringer og ansvar for å lære. Noen av informantene vektlegger det å lære å presse egne grenser, mens de fleste vektlegger at utfordringene må tilpasses den enkelte, slik at studenten opplever mestring. Studenten må tildeles passe mye ansvar, samtidig som veileder og lærer støtter og inspirerer til best mulig resultat. Mange er opptatt av at en mestringsopplevelse forutsetter at studenten har kunnskapsgrunnlaget i orden, og at en får tydelige tilbakemeldinger hele veien.

### **Vurdering og vurderingsgrunnlag**

Flere informanter fremhever betydningen av å ha konkrete vurderingsverktøy for praksis. I sykepleierutdanningen trekkes "progresjonsstigen" fram som et viktig hjelpemiddel, der forventet læringsutbytte, tema og læringsaktiviteter konkretiseres. Dette blir vurdert som avgjørende for en rettfærdig vurdering av studentene, samtidig som det gir veileder økt trygghet til å ta vanskelige avgjørelser.

Noen veiledere opplever at terskelen for å gi vurderingen ikke-bestått i praksis er høy, og at studentene må gjøre alvorlige feil for å stryke. En veileder påpeker at loven "beskytter"

studenter, og at studentens rettigheter noen ganger kan bli tillagt for mye vekt i forhold til faglige vurderinger.

Flere av veilederne synes det er utfordrende å gi tilbakemeldinger. Informantene understreker viktigheten av at konstruktive tilbakemeldinger blir gitt tidlig, slik at studentene får mulighet til å forbedre kunnskap og ferdigheter. Studenter fremhever betydningen av daglige tilbakemeldinger, uavhengig av om de er positive eller negative.

For å gi lærer et best mulig vurderingsgrunnlag, trekker informantene frem betydningen av at veiledere skriver tilbakemeldinger med utgangspunkt i konkrete situasjoner.

*"Det er faktisk er veldig viktig at det som er grums skrives ned, slik at høyskolen kan se hele bildet, siden det er dere som skal vurdere til slutt." (V9)*

Noen informanter har opplevd at veiledere dokumenterer mangelfullt. Svake studenter som burde fått underkjent praksisperioden, har fått bestått fordi det manglende grunnlaget for vurderingen ikke skulle gå ut over studenten. Det å gi ikke-bestått krever mot fra veileder og lærer sin side, og noen informanter mener at det er situasjoner hvor dette ansvaret ikke blir tatt. En lærer sier: *"Vi opplever av og til at vi har studenter hvor vi lurte på hvordan i all verden har det gått til at de har kommet til tredje året." (L1)*

## **Veilederkompetanse**

Veilederkompetanse framheves som viktig i alle gruppene, og her nevnes både pedagogisk, faglig og relasjonell kompetanse. Studentene skiller mellom veiledere som gir god og dårlig oppfølging, og relaterer dette til veilederens pedagogiske kompetanse. En student sier:

*"Det er irriterende at ikke alle studentene får like bra oppfølging. Det er veldig bra for studenten når du får reflektert over dagen. Har du lært noe av den situasjonen? Synes du måten vi gjorde det på var bra? Eller har du sett det gjort på en annen måte tidligere? Flere burde fått oppfølging på den måten." (S1)*

Veilederens faglige kompetanse blir løftet fram som betydningsfull. En vernepleierstudent savner at hun i sitt 2. studieår enda ikke har hatt en vernepleier som veileder. Hun savner en hun kan identifisere seg med faglig. Flere sykepleierstudenter peker på betydningen av at veileder har dybde i fagkunnskapen ved å ha videreutdanning innenfor eget fag.

Veilederens relasjonelle kompetanse er et annet tema i gruppene. En veileder sier at hun må veie sine ord, en student sier at veilederne må være observant på hvordan de snakker til studenten. En veileder sier: *"Å hakke på noen er ikke god hjelp" (V9)*. Flere er inne på betydningen av at veileder er trygg på seg selv, både faglig og sosialt.

Betydningen av å ha en videreutdanning i veiledning berøres i gruppene. En lærer sier at kvaliteten på samtalene i praksis er en helt annen når veileder har en slik videreutdanning. En veileder, som selv har gjennomført utdanningen, sier at det er veldig bra å ha den ballasten studiet gir. Ikke minst handler dette om den bevisstgjøringen som skjer, i forhold til studentens potensiale for utvikling.

Informantene peker på at det er et ledelsesansvar å skolere de ansatte slik at de er kompetente til å ta på seg ansvar for studenter.

## Studentrolle og ansvar

Noen informanter framhever at studentens evne til å ta ansvar påvirker læring positivt. Flere av studentene uttaler at de må vise interesse, si tydelig ifra hva de ønsker å lære og å ta initiativ til ulike læresituasjoner. Veiledere og lærere framhever betydningen av at studentene viser seg frem og synliggjør eget ståsted. De påpeker viktigheten av å ta initiativ til å bruke høgskolens praksisdokumenter. Ikke minst blir studentenes faglige forberedthet framhevet som betydningsfull i forhold til å forstå komplekse sammenhenger.

*"Det er veldig viktig at de viser at de kan teorien rundt det de holder på med og jobber og ser sammenhenger- hvorfor det ble endring i pasientens situasjon. Det er viktig å bruke tid i læresituasjoner." (L1)*

Noen av studentene gir uttrykk for at de synes det er utfordrende å knytte teori til praksis. Andre opplever det som utviklende å anvende teori i praksis.

## Relasjon mellom student og veileder

Alle gruppene vektlegger dette temaet, og flere omtaler dette som "å ha god kjemi". Betydningen av det første møtet mellom student og veileder påpekes, både i forhold til relasjonen og læringsutbyttet: *"Får du et godt førsteinntrykk, får du et lite puff til å sette alle kluter til"* (S8). En lærer peker på betydningen av at både veileder og student er godt forberedt ved første møte, samt at veileder har lyst til å være veileder. Studentene ønsker å bli sett og møtt som person, at de ikke bare blir én av studentene.

Alle aktørene peker på grunnleggende verdier i relasjonen. De løfter fram betydningen av tillit, respekt, god kommunikasjon, at de har et ønske om å gjøre hverandre bedre. En student sier:

*"Praksisveilederen viste meg stor respekt i det første møtet, og jeg følte at jeg hadde hennes tillit hele veien. Jeg følte jeg hadde henne i ryggen, samtidig som jeg opplevde at det var lov å stille kritiske spørsmål." (S10)*

Flere veiledere sier at de lærer mye av å ha studenter, og underbygger slik at relasjonen er preget av et "gi og ta" forhold. Veilederne må skjerpe seg mer, og studenten kan bringe inn nyere kunnskap. Dette kan være teoretisk kunnskap, men også erfaringskunnskap som studenten har plukket opp av andre veiledere.

Det kommer videre fram hvordan veileder og student kan underbygge en god relasjon. Dette kan skje ved at studenten opplever at veilederen vil studenten vel, viser studenten omtanke og støtte. Videre er det viktig at veileder er motivert for oppgaven, og at hun ikke glemmer at hun selv har vært student. En veileder hadde en student som var usikker på seg selv, og investerte tid og oppmerksomhet på studenten:

*"Studenten utviklet seg fra å være usikker på seg selv til å klare å stå for ting og ta tak i egen utvikling. Det å kunne få være med på denne prosessen, og se at hun ble utrolig mye tryggere som vernepleier, det var herlig! Dette løftet meg slik at jeg fikk mye mer motivasjon til å ta imot studenter neste gang." (V7)*

Studenten på sin side kan underbygge en god relasjon ved å være engasjert og vise interesse, *"engasjementet til studenten inspirerer meg til å være veileder"* (V1). Begge to må tilpasse seg



ulike personer, møte hverandre med et åpent sinn. Veileder og student må *"flyte litt med hverandre i den prosessen de deler sammen"* (L5).

Informantene viser også hvordan aktørene kan isolere seg fra hverandre. En lærer sier at det kan ødelegge for relasjon om studenten merker at veileder ikke har lyst til å være veileder. Studentene gir enkeltteksempler på at veileder kan vise at hun misliker studenten, angriper studenten verbalt, eller viser en nedlatende væremåte. Begge partene kan isolere seg i relasjonen ved *"å være konfliktsky i forhold til å ta opp "sur" kjemi"* (S6).

## Diskusjon

Våre funn gir få holdepunkter for forskjeller mellom utdanningene. Det er stort sammenfall i forståelsen av hva praksiskvalitet handler om, og i hva som oppleves som hovedutfordringene i dag. Dette funnet kan styrke en antakelse om at forskning innenfor sykepleierutdanning har overføringsverdi til vernepleierutdanning. På noen områder har utdanningene valgt ulike virkemidler, slik som overordnede fora for kommunikasjon og samarbeid.

Sykepleierutdanningen har utformet første møte ved praksisstedet som en forventningssamtale mellom de tre aktørene, mens vernepleierutdanningen har valgt å avholde et felles informasjonsmøte for aktørene før praksisperioder. Der det framkommer ulikheter viser de to utdanningene interesse for hverandres løsninger, og bekrefter en liknende kvalitetsforståelse. I følge Caspersen og Kårstein (2013) har tilsatte i praksisfeltet og ved utdanningene ulikt syn på hva kvalitet i praksis innebærer. Kårstein og Caspersen (2014) påpeker at vi mangler kunnskap om hva høgskolens lærere opplever er av betydning for kvalitet i praksisstudier. I våre funn framstår perspektivene til de tre aktørene først og fremst som gjensidig utfyllende. De bidrar med noe forskjellige vinklinger på det samme, men det framkommer lite reell uenighet. Eksempelvis er det særlig studenter som setter ord på hvordan det oppleves å ikke bli tatt godt imot på et praksissted. Videre er det veiledere som påpeker fordeler med å ta veilederutdanning. Endelig er det flest lærere som fokuserer på viktigheten av å trekke inn lærer i vanskelige vurderinger.

## Tilknytning og selvavgrensning

Funnene viser at alle aktører legger betydelig vekt på kommunikasjon og samarbeid, og hva som kan fremme og hemme dette på ulike nivåer. Spesielt blir kontinuitet i oppfølgingen fra veileder tillagt mye vekt, og viktigheten av å samarbeide med og knytte relasjon til studenten over tid. Intervjuene kaster lys over flere utfordringer ved slik relasjonsbygging, som i uheldige tilfeller gjør at studenter føler seg lite sett og forstått. Samtidig tyder funnene på at mange studenter trenger tydeligere tilbakemeldinger, også av korrigerende art. Vårt inntrykk er derfor at det kan være underskudd både på anerkjennelse og korrigerende i mange veiledningsrelasjoner. For å kaste lys over noe av dette ønsker vi å trekke inn Schibbyes (2009) teori om relasjoner, og begrepene tilknytning og selvavgrensning.

I følge Schibbye innebærer trygg tilknytning at en opplever omsorg, beskyttelse, tilhørighet, og at en opplever å ha relasjon til den andre. Selvavgrensning viser til individets evne til å skille egne følelser, tanker, meninger, synspunkter, oppfatninger og vurderinger fra andres. Selvrefleksivitet, det å kunne forholde seg til seg selv og kunne "observere" seg selv, er en del av selvavgrensningen og en uvurderlig evne i alle relasjoner (Schibbye 2009).

Selvavgrensning er en naturlig del av individets utvikling til et voksent og selvstendig individ. I følge Schibbye opplever det selvavgrensede og selvrefleksive menneske seg som integrert og trygg i sine relasjoner, og klarer å skille mellom egne og andres behov og opplevelser. Samtidig påvirkes denne evnen av de utfordringene en møter, og de relasjonene en er en del av. Slik sett er selvavgrensning en kontinuerlig prosess, og også avhengig av graden av støtte i omgivelsene.

### **Studentens vekst med veilederen som base**

Med utgangspunkt i det foregående, kan det være nyttig å forstå studenten i praksis i lys av menneskers behov for en base, som utgangspunkt for utforsking av verden. I samsvar med annen forskning (Hauge 2015a, Maasø 2014, Haugan, Aigeltinger og Sørli 2012, Holmsen 2010 og Prestbakmo 2006) viser funnene at den viktigste "basen" for studentens læring, er veiledningsrelasjonen. Prestbakmo (2006) sier at en av veilederens viktigste funksjoner er å være en som studenten kan støtte seg til og stole på; et fast holdepunkt. Det er en utbredt oppfatning i våre grupper at den første fasen av veiledningsforholdet er avgjørende for hvordan relasjonen vil bli videre, og dermed læringsmulighetene. Det er viktig at veilederen formidler at hun vil studenten vel, og viser omtanke og støtte. I tillegg til veilederens relasjonelle kompetanse, viser funnene at veiledernes kompetanse innen egen yrkesfunksjon og veiledning er avgjørende for om studentens skal oppleve relasjonen til veileder som en trygg base. Studentens trygghet og læring i praksis er avhengig av at de får klarlagt gjensidige forventninger (Holmsen 2010), noe som bekrefter betydningen av den omtalte forventningssamtalen.

Informantene er opptatt av at studenten må få ansvar, samtidig som de løfter fram at dette må tilpasses den enkelte og ta utgangspunkt i studentens ståsted. Når studenten har fått etablert en relasjon til sin veileder, og på den måten fått en base, kan han begynne å utforske den praksis han skal føres inn i. Dette er sammenfallende med Jokelainen et al. (2011) som påpeker betydningen av å tilrettelegge for en individuell læringsprosess i praksis. En slik tilrettelegging krever at veileder kjenner studentens personlige læringsutbytter og forutsetning for å nå disse. Forventningssamtalen kan være en god start i å avdekke dette for veileder, men krever videre kontinuitet i veiledningen. Veiledningen bør videre ha fokus på å øke studentens ansvar til å jobbe selvstendig (Jokelainen et al. 2011, Strand og Nondal 2012). Kontroll fremmer studentens læring, og når ansvar er en utfordring studenten mestrer, kan det gi opplevelse av oversikt og kontroll (Löfmark og Wikblad 2001). For både å sikre mestringsopplevelser og tilby passe utfordring, må veilederen inntil en viss grense tilby "stillasbygging" (Imsen 2005) tilpasset den enkelte student. Det vil si nødvendig støtte slik at individet kan bevege seg inn i det Vygotsky (1978) kaller "sin nærmeste utviklingsone". Nøyaktig hvor grensen skal gå for tilpasning vil variere, men både lærer og veileder må bidra til tydeliggjøring av hva som skal forventes av studenten i ulike faser av studiet. Studentene i vår studie er tydelige på at de ønsker klare krav innenfor en støttende og trygg atmosfære. Den omtalte progresjonsstigen i sykepleierutdanningen er et eksempel på slik tydeliggjøring (Julnes, Grønvik, Eines og Ødegård 2015), som også kan bidra til at studentene tar mer ansvar for egen læring.

Våre informanter beskriver en rekke tiltak for å forberede studentens praksis og organisering av et støttende system. Sentralt her er at veilederne er oppnevnt på forhånd, at første dagen i praksis er godt organisert, at studenten får følge samme turnus som sin veileder og at en tilrettelegger for en mellommenneskelig relasjon til veileder. Informantene vektlegger at studenten blir inkludert som del av arbeidsfellesskapet. Alle disse funnene er sammenfallende

med Jokelainen et al. (2011). Hvordan avdelingen som helhet tar imot studenten, særlig i starten av praksisperioden, har stor betydning (Haddeland og Söderhamn 2013). Selv om den viktigste basen normalt vil være veilederrelasjonen, så kan også læringsmiljøet som helhet forstås som en slik base, der studenten henter mer eller mindre trygghet og selvavgrensning til å utvikle seg som selvstendig fagperson. Informantene understreker betydningen av det å lage et støttende læringsmiljø, og at ledelsen har en viktig oppgave i dette.

En god relasjon mellom student og veileder blir av flere informanter omtalt som ”god kjemi”. Studentene peker blant annet på at veileder må vise dem omsorg, og være interessert i både det å veilede, og i dem som personer. I følge dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye 2009) vil relasjonen mellom veileder og student være avhengig av et bidrag fra begge parter. Anerkjennelse er en holdning man inntar i forsøket på å få den andre til å føle seg forstått ved at man viser den andre ekte interesse. Schibbye (2009) omtaler anerkjennelse som et dynamisk begrep, der innholdet er preget av empati, bekreftelse og omsorg. Et individ blir selvstendig og bevisst ved å bli anerkjent av andre. Funnene bekrefter at det er i veiledningsrelasjonen studenten tydeligst forventer å få den anerkjennelsen som fremmer selvstendighet og bevissthet som profesjonsutøver. Det er også i denne relasjonen de i størst grad forventer å bli møtt på eget perspektiv og måtte innta andres perspektiv. I følge Gillespie (2005) har relasjonen mellom veileder og student en iboende verdi for studentens læring og profesjonelle sosialisering. Våre informanter er opptatt av at student og veileder må tilpasse seg hverandre, og møte den andre med et åpent sinn, noe som kommer nært opp til det Schibbye kaller anerkjennelse. En lærer sier om relasjonen student/veileder at de må *”flyte litt med hverandre i den prosessen de deler sammen”*. Dette utsagnet gir et godt bilde av anerkjennelsens dynamikk. Informantene viser også at både veileder og student kan bidra til at denne flyten forkludres, ved at for eksempel studenten merker at veileder ikke har lyst til å være veileder, eller at de ikke bidrar til å underbygge en god relasjon. Manglende interesse og engasjement hos studenten kan likedan påvirke flyten negativt.

Et fremtredende funn i vår studie er betydningen av at studentene får jevnlige og tydelige tilbakemeldinger, noe som støttes av annen forskning (Hauge 2015a, Holmsen 2010, Haddeland og Söderhamn 2013, Haugan et al. 2012). I følge våre informanter vil slike tilbakemeldinger styrke både studentens kunnskapsgrunnlag og ferdigheter. Videre vil denne tilbakemeldingen kunne bekrefte at veileder ser studenten og hans behov (anerkjennelse), men samtidig innebære en viktig justering av kursen i forhold til vekst og utvikling (korrigerende). Veilederne i vår studie sier at de har et ønske om å være ærlige i sine tilbakemeldinger, men opplever dette som utfordrende. Schibbyes (2009) begrepsapparat kan her bidra til å belyse hva som kreves av en tydelig veileder. Den tryggheten som kreves for å kunne anerkjenne og korrigere i en god balanse, handler om selvrefleksivitet og selvavgrensning. Klarer veilederen å ha et reflektert forhold til seg selv, sine behov og opplevelser, og å skille disse fra andres, vil det være lettere både å opptre innlevende og avgrensende. Dersom veilederen sliter med selvrefleksivitet og selvavgrensning, kan dette slå i to retninger. Veilederen kan komme til å overdrive sin omsorgs- og støttfunksjon overfor studenten, gi for få eller uklare korrigerende tilbakemeldinger, og kanskje unnlate å varsle om fare for stryk. Alternativt kan veilederen komme til å opptre på en generelt negativ og kritisk måte, som hindrer studenten i å oppleve nødvendig mestring.

## **Mot til å stille krav**

Fra alle aktører i studien framkommer det bekymring for at for få studenter stryker i praksis, noe som samsvarer med annen forskning (Hauge 2015b, Hunt, McGee, Gutteridge og Hughes 2012, Duffy 2006). Selv om det formelle ansvaret for praksisgodkjenning ligger på skolen og læreren, vil veilederen ha et utøvende ansvar for å sette foten ned, og rapportere om sine bekymringer. Mange veiledere opplever dette som en svært krevende oppgave (Luhanga, Yonge og Myrick 2008, Duffy 2006, Pedersen 2001). Våre informanter peker på at det å stryke en student krever mot hos veileder, og de nevner eksempler på situasjoner hvor dette ansvaret ikke har blitt tatt. Det kommer også fram at svake studenter som burde fått ikke-bestått, får bestått på grunn av manglende dokumentasjon. Forskning viser at veiledere unnlater å stryke en student som ikke har nådd læringsutbyttene, dersom de mangler kunnskap og fortrolighet i rollen som veileder, mangler dokumentasjon eller opplever utfordringer knyttet til vurderingsdokumentet, mangler støtte fra utdanningen, kolleger og egen sjef, frykter å miste ansikt og opplever knapphet på ressurser (Hauge 2015b). En annen viktig grunn er veilederens personlige holdninger og oppfatninger. Det vil si hvilke holdninger de har til studenten, hvordan de selv oppfatter det å stryke, når og på hvilket grunnlag studenten kan stryke (Hauge 2015b).

## **Forhold som støtter veilederens selvrefleksivitet og selvavgrensning**

Det vi her har omtalt handler i utgangspunktet om personlig kompetanse hos veilederen. I tillegg vil ulike sider ved rammebetingelsene fungere støttende i forhold til veilederens selvrefleksivitet og selvavgrensning (Schibbye 2009). Vi vil spesielt diskutere tre slike forhold, som kom opp i intervjuene: veilederutdanning, ledelse og avdelingskultur, og høgskolens rolle.

Det første forholdet er veilederutdanning. Informantene vektlegger både pedagogisk, faglig og relasjonell kompetanse hos veilederen, og flere viser til viktigheten av at flere gjennomfører videreutdanning i praksisveiledning. De som har denne utdanningen, peker på at de er tryggere og mer bevisst i sin veilederrolle, samt at de er mer rustet til å veilede ulike studenter. Berthelsen (2012) fant at ved å ta en videreutdanning i veiledning, endrer veilederne syn på veiledning og læring. Veilederne tar i større grad enn før utgangspunkt i studentens ståsted, støtter studenten i læringsprosessen ved å ha en anerkjennende holdning og lager et lærende klima rundt studenten som bygger på gjensidig tillit. Videre blir veilederne mer bevisst på eget og studentens kroppsspråk, aktiv tilstedeværelse og aktiv lytting. Dette kan forstås som økt selvrefleksivitet, noe som innebærer selvavgrensning (Schibbye 2009). En person som kan skille mellom egne og andres behov vil også framstå som tryggere og tydeligere. En av våre veiledere påpeker at trygghet kan åpne for et sunt kritisk blikk på seg selv som veileder; en forutsetning for å være i stadig utvikling.

Det andre forholdet er ledelse og avdelingskultur. Selv om ansvaret for praksisveiledningen knyttes tydelig til en person, så skal ikke denne måtte føle seg alene i denne situasjonen. Her ser vi noen tendenser i vårt materiale. Der ledelsen prioriterer og forbereder det å ha studenter, opplever veilederen oftere at hun bidrar med noe viktig, og studenten føler seg mer velkommen. Imidlertid er tidspresset ofte stort, og veilederen blir lite involvert fram mot praksisstart. I en sammenliknende undersøkelse av flere profesjonsutdanninger fant Hatlevik (2012) at sykepleierne i større grad enn andre oppga å ha blitt pålagt oppgaven med å være veiledere. I tillegg trenger veilederen noen å søke råd hos, også lokalt. En leder kan spille en viktig rolle i så måte. Det samme gjelder en kultur hvor en kan finne støtte hos kolleger når det røyner på. Veiledere trenger også en trygg base og refleksjonsmuligheter i kollegamiljøet.

Det tredje forholdet, høgskolens rolle, bør ideelt sett fungere som en form for ”stillasbygg” for veilederen. Informantene vektlegger et godt fungerende samarbeid mellom utdanningen og praksisfeltet, og peker her på flere momenter. Fra første kontaktpunkt og til og med sluttvurderingen, bør veilederen oppleve tydelig informasjon og forventninger, både til studenten og veilederrollen. Skolen bør gi ryggdekning i forhold til vanskelige vurderinger som veilederen måtte komme opp i. Kontakten mellom veileder og lærer er viktig for å sikre nødvendig støtte, men også som et forum for refleksjoner, utfyllende informasjon om skolens krav og dialog rundt vurderinger av studenten. Studier viser at sykepleiere håndterer veiledningsoppgaver bedre dersom utdanningen gir dem støtte i rollen (Kristoffersen og Lillemoen 2012).

## **Konklusjon og implikasjoner for praksis**

Vi finner få holdepunkter for forskjeller mellom utdanningene i vår studie. Det er stort sammenfall i forståelsen av hva praksiskvalitet handler om, og i hva som oppleves som hovedutfordringene i dag. Videre framstår perspektivene til de tre aktørene først og fremst som gjensidig utfyllende. De bidrar med noe forskjellige vinklinger på det samme, reell uenighet framkommer lite.

Funnene viser at studentens læring i praksis vil fremmes ved at studenten har fokus på kunnskapsgrunnlaget, får tilpasset ansvar og tydelige tilbakemeldinger. En styrket veilederrolle som muliggjør vekst, vil være viktig. Det framkommer at veilederrollen kan styrkes ved at veileder har både en faglig-, pedagogisk- og personlig kompetanse. Støtte fra ledelsen, praksismiljøet og høgskolen vil også være avgjørende for å styrke veilederrollen. Funnene tyder på at kvalitet i praksis i stor grad er avhengig av om studenten får etablert en god relasjon til sin veileder. Veilederens trygghet og selvavgrensning i rollen kan være avgjørende, for å kunne tilby både anerkjennelse og korrigerende etter studentens behov. Veilederne med formell videreutdanning i veiledning sier at dette gir dem en trygghet i hvordan de skal møte studentene og hvordan de kan stille krav. Dette styrker at et krav om veiledningsutdanning vil være et viktig tiltak for å sikre kvalitet i praksisstudier.

Alle aktørene er bekymret for at for få studenter stryker i praksis. For å kvalitetssikre praksisstudiene, vil det i denne sammenhengen være viktig at utdanningen og praksisfeltet samarbeider om å utarbeide tydelige vurderingsverktøy, og sikrer at dette blir brukt. Støtte i kollegiet og fra lærer vil underbygge veilederens mot til å handle i en slik situasjon. Videre må skole og praksisfelt jobbe sammen for tidlig å identifisere studenter som forårsaker bekymring, og ha prosedyrer for hvordan en følger opp slike situasjoner.

Betydningen av tilbakemeldinger og mot til å stille krav understrekes i denne studien. I framtidige forskningsprosjekt kunne det vært interessant å undersøke hvor vanlig det er at studenter som ikke når læringsutbyttene, likevel får bestått i praksis. Videre ville det vært interessant å gjøre en dokumentanalyse av veilederes skriftlige tilbakemeldinger og vurderinger av studenter for å se om det er samsvar mellom tilbakemeldingene og krav om forventet læringsutbytte.

## Litteratur

- Berthelsen, AK. (2012) "Bare det å lære seg å lytte". *Hvordan erfarer sykepleier at videreutdanning i veiledning har hatt betydning for hennes møte med sykepleierstudenten som skal veiledes? En kvalitativ studie*. Masteroppgave i Helsefag, Universitetet i Tromsø. <http://munin.uit.no/handle/10037/4538>
- Braun, V. og V. Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3 (2):77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caspersen, J. og A. Kårstein (2013) *Kvalitet i praksis: Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. I NIFU (Ed.), (Vol. 14). Oslo: Universitets- og høgskolerådet.
- Duffy, K. (2006) *Weighing the Balance: A grounded theory study of the factors that influence the decisions regarding the assessment of student's competence in practice*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of Glasgow Caledonian University for the degree of Doctor of Philosophy. Glasgow: Glasgow Caledonian University
- Ellingsen, S. og S. Dragset (2008) Kvalitativ tilnærming i sykepleieforskning. En introduksjon og oversikt. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 10(3):23-39
- Gillespie, M. (2005) Student-teacher connection: a place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, 52(2):211-19. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03581.x>
- Haddeland, B. og U. Söderhamn (2013) Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis. En fenomenologisk studie. *Nordisk sykeplejeforskning*, 3(1):18-33.
- Hatlevik, I. K. R. (2012) *Praksis i studiene. En undersøkelse blant praksisveiledere, faglærere og studenter ved fem profesjonsutdanninger*. Høgskolen i Oslo og Akershus. <http://www.hioa.no/Om-HiOA/SPS/filer-sps/arbeidsnotater/Praksis-i-studiene-Hatlevik-2012> Lastet ned 14.04.2015.
- Haug, E. (2009) Rapport fra arbeid med studentaktiv FOU 2006- 2007: tema for FOU-arbeidet: tilrettelegging av det kommunale tjenestetilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne og deres familier TaKT (Vol. 5): Høgskolen i Østfold.
- Hauge, K. W. (2015a) Stryke i praksis – er det mulig? Sykepleiestudenters opplevelse av å få ikke-bestått i praksisstudier. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 1(11):137-149. <http://dx.doi.org/10.7557/14.3485>
- Hauge, K. W. (2015b) Veilederes beveggrunner for å unnlate å gi ikke-bestått i praksisstudier til tross for at læringsutbyttene ikke er nådd. Why are mentors failing to fail students who do not meet clinical performance standard? *Nordic Journal of Nursing Research*, 35(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1177/0107408314560325>
- Haugan, G., E. Aigeltinger og V. Sørli (2012) Relasjonen til veileder betyr mye for sykepleiestudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien Forskning*, 7(2):152-58. <http://dx.doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0083>
- Holmsen, T. L. (2010) Hva påvirker sykepleiestudentens trygghet og læring i klinisk praksis? *Vård i Norden*, 95(30):24-28. <http://dx.doi.org/10.1177/010740831003000106>
- Hunt L. A., P. McGee, R. Gutteridge og M. Hughes (2012) Assessment of student nurses in practice: A comparison of theoretical and practical assessment results in England. *Nurse Education Today*, 32:351-355. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2011.05.010>
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jokelainen, M., H. Turunen, K. Tossavainen, D. Jamookeah og K. Coco (2011) A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of clinical nursing* 20(19-20), 2854-2867. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03571.x>
- Julnes, S. G., C. K. U. Grønvik, T. Eines og A. Ødegård (2015) Praksisveilederes opplevelse med et nytt veilednings- og vurderingsverktøy for sykepleierstudenter i praksis - en evalueringstudie *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 10(2):91-105.

- Kristoffersen, N. J. og L. Lillemoen (2010) Veiledningsgruppe for studentansvarlige sykepleiere i klinisk praksis. Utvikling av veiledningskompetanse. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 12(2):3-14.
- Krueger, R. A. og M. A. Casey (2009) *Focus groups a practical guide for applied research*. 4<sup>th</sup> edition. Los Angeles: Sage
- Kårstein, A. og J. Caspersen (2014) *Praksis i helse og sosialfagutdanningene. En litteraturgjennomgang*. In NIFU (Ed.), (Vol. 16). Oslo: Universitets og høyskolerådet.
- Luhanga, F., O. Yonge og F. Myrick (2008) "Failure to Assign Failing Grades": Issues with Grading the Unsafe Student. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1):1-14. <http://dx.doi.org/10.2202/1548-923X.1366>
- Löfmark, A. og K. Wikblad (2001) Facilitating and obstructing factors for development of learning in clinical practice: a student perspective. *Journal of Advanced Nursing*, 34(1), 43-50.
- Löfmark, A., Å. Morberg, L. S. Öhlund og J. Ilicki (2009) Supervising mentors' lived experience on supervision in teaching, nursing and social care education. A participation-oriented phenomenological study. *Higher Education*, 57(1), 107-123. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.3411739.x>
- Maasø, A. G. (2014) *Å se med hjertets øyne. En fenomenologisk studie av sykepleierstudenters samspill med praksisveileder i en kirurgisk sengepost med hensyn til oppøving og utvikling av et faglig reflekterende skjønn*. Doktoravhandling, NTNU, 2014:246
- Malterud, K. (2012) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo. Universitetsforlaget
- Pedersen, K. L. (2001) En utfordring på tålegrensen. *Tidsskriftet sykepleien*, 15:50-53.
- Prestbakmo, R. T. (2006) En studie av veiledningssamtalen mellom kontaktsykepleier og student. *Vård i Norden*, 80(2):36-39. <http://dx.doi.org/10.1177/010740830602600208>
- Schibbye, A. L. L. (2009) *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Strand, K. og K. M. Nondal (2012) Sykepleiestudenters utvikling av selvstendighet i praksisstudier organisert som studentdrevet team. *Vård i Norden*, 32(4):4-8. <http://dx.doi.org/10.1177/010740831203200402>
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.