

Utvikling av et manualbasert verktøy for veiledning av studenter i praksis - et bidrag til å styrke kvaliteten på utdanningen

Kari Høium og Christine Tørris

Kari Høium, førstelektor, Fakultet for helsevitenskap, OsloMet - Storbyuniversitetet, khoium@oslomet.no

Christine Tørris, førstelektor PhD, Fakultet for helsevitenskap, OsloMet - Storbyuniversitetet

Abstract

Development of a manual-based counselling guide for clinical supervisors - a contribution to improve education quality

Clinical training in health and social care educations are important in the development of professional competence of students. However, clinical supervisors may be uncertain of their own counselling skills, and how to meet the students' needs in their clinical practice. Here, a manual-based counselling guide, developed through counselling courses for clinical supervisors, is presented. The counselling guide is based on data from guidance courses, and the supervisors' needs in strengthening their counselling skills.

Keyword/Nøkkelord

counselling; students; placement counsellor; quality improvement; manual based tool; counselling skills

veiledning; studenter; praksisveiledning; kvalitetsforbedring; manualbaserte tiltak; veiledningsferdigheter

Fagartikkel

<http://dx.doi.org/10.7557/14.4613>



© 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.

Introduksjon

Veiledningens hensikt er å bidra til økt refleksjon og kvalitetsutvikling på deltagerens premisser, og innbefatter både faglig og personlig kompetanseutvikling (Bjerknes & Christiansen, 2015; Tveiten, Onstad & Haukland, 2015). For å lykkes med veiledning forutsettes en åpen og spørrende tilnærming, der veileder er aktiv lyttende, og gir konstruktive tilbakemeldinger underveis i samtalen (Tveiten, 2008). Denne form for refleksjonspreget veiledning kan bidra til å fremme kunnskapsbasert praksis og minske gapet mellom teori og praksis (Pettersen & Løkke, 2004). Myndighetenes krav og forventninger til kunnskapsbasert praksis handler om at praksisveiledere skal å få studenten til å reflektere over sin egen praksis, til å søke ny kunnskap, stille kritiske og konstruktive spørsmål, og til å begrunne og evaluere egne vurderinger og handlinger (Nortvedt, Jamtvedt, Graverholt, Nordheim & Reinart, 2012).

Det er i dag er et høyt press på praksisarenaene når det gjelder krav om effektivisering og rasjonalisering. Disse forholdene påvirker kvalitet i praksisveiledning og dermed studentenes læringsutbytte (Onstad et al., 2018). Høyt arbeidspress gjør det vanskelig for praksisveiledere å sette seg inn i utdanningenes krav og forventninger til praksisstudiene, og å kunne se studentveiledning som en del av kjernevirksomheten på tjenestestedet. Det blir heller en tilleggsoppgave, slik Kårstein og Caspersen (2014) viser til i sin rapport. Studier viser at praksisveiledere finner det både vanskelig og utfordrende å skulle veilede og vurdere studentene når det er i tvil om krav til faglig forsvarlighet og skikkethet (Hauge, 2015a, b).

Kunnskapsdepartementet har gitt Universitets- og høyskolerådet (UHR, 2016) oppdraget med å se nærmere på hvordan utdanningsinstitusjonene kan sikre kvalitet i praksisstudiene. Dette innbefatter blant annet å tydeliggjøre krav og forventninger til studenter, praksisveiledere og universitet/høyskoler. Bakgrunnen for oppdraget til UHR er kartlegginger gjennomført av hvilke utfordringer praksisfeltet opplever og erfarer når det gjelder praksisstudiene. Disse utfordringene er nedfelt i ulike rapporter der det pekes på forhold som påvirker kvaliteten i praksisstudiene (Caspersen & Kårstein, 2013; Kårstein & Caspersen, 2014). Eksempler som vises til er liten stabilitet når det gjelder tilgang på veiledere og veiledningskompetanse, uklar rolle- og ansvarsfordeling blant veilederne i praksis, og ulike syn på veiledning og veiledningsmodeller (Caspersen & Kårstein, 2013).

I Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger pekes det på veiledningskompetanse som en avgjørende faktor for å sikre kvalitet i praksisstudiene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som forklaring på at forbedringstiltak i begrenset grad iverksettes, viser Konsmo, Nordheim og Vibe (2013) til at tjenesteytere i stor grad mangler

kompetanse om aktuelle metoder. Søk i ulike databaser viser få eksempler på konkrete verktøy å benytte som praksisveileder for å sikre at veiledningen er basert på kunnskapsbasert praksis (KBP). Situasjonen i dag er at mange tjenesteytere jobber under høyt arbeidspress, og de ser på veilederrollen som en utfordrende tilleggsoppgave. Mange ønsker derfor ikke å påta seg oppgaven med studentveiledning. Erfaringer og tilbakemeldinger fra praksisfeltet viser at praksisveiledere ønsker seg verktøy som kan hjelpe dem i veilederrollen, noe som kan bidra til at flere tar oppgaven med å veilede studenter i praksis. Tjenesteyterne som deltok i dette utviklingsarbeidet ønsket å bli bedre i å veilede studenter i praksis, og trengte et hjelpemiddel de kunne benytte. Vi valgte derfor å utvikle en manual som skulle være et verktøy for veiledning av studenter i praksis. Artikkelen beskriver hvordan denne manualen ble utviklet.

Metode

Med utgangspunkt i handlings- og refleksjonsmodellen i veiledning ble deltagerens ønsker, verdier og utfordringer kartlagt (Lauvås & Handal, 2000). Kartleggingen dannet utgangspunkt for å utvikle et manualbasert verktøy for veiledning av studenter i praksis.

Manualen er utviklet i faser, etter modell for kvalitetsforbedring (Figur 1), der hver fase følger av resultatet fra arbeidet i den forrige fasen (Konsmo et al., 2015). I denne artikkelen vil det redegjøres for de tre første fasene i modellen.



Figur 1. Modell for kvalitetsutvikling

Arbeidsprosessen foregikk i et veiledningskurs, der målet var å utvikle et verktøy som kunne bidra til å styrke kvaliteten på praksisveiledning. Innholdet og arbeidsformen baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn, der læring skjer gjennom sosial interaksjon med deltagerne gjennom dialog, samarbeid og aktivitet (Säljö, Gilje & Goveia, 2016).

Setting

Vernepleierutdanningen ved OsloMet fikk en henvendelse fra en større Østlandskommune, der initiativtagerne fremmet ønske om å få styrket sin praksisveilederkompetanse. I overensstemmelse med initiativtagerne, og ledelsen i kommunen ved faglig koordinator, ble det planlagt veiledningskurs med oppstart høsten 2011. Kurset hadde en varighet på 10 timer bestående av 5 møter à 2 timer.

Deltagerne (n=15) ble delt i to grupper for å få en optimal gruppestørrelse med tanke på medvirkning og involvering i arbeidsprosessen. Alle hadde treårig høgskoleutdanning, de fleste var vernepleiere med gjennomsnittlig fem års klinisk erfaring etter endt utdanning, og med ulik erfaring i å veilede studenter i praksis. Det var ingen nære relasjoner innad i gruppene eller til prosessveileder¹. To veiledningskurs ble gjennomført, høsten 2011 (gruppe 1) og våren 2012 (gruppe 2). Det ble laget skriftlige samarbeidsavtaler for begge gruppene der personvern hensyn ble ivarettatt. Deltagerne i prosjektet har gitt informert samtykke til publisering, og datagrunnlaget er anonymisert med tanke på sted og personer. Norsk senter for forskningsdata ble konsultert, og vurderte prosjektet som ikke meldepliktig.

Kursene ble holdt på et av kommunens tjenestesteder i romslige lokaler med tilgjengelige grupperom. Etter at begge gruppene hadde gjennomgått veiledningskurset, ble deltagerne invitert til en workshop inne på høgskolen for å utarbeide en felles versjon av manualen.

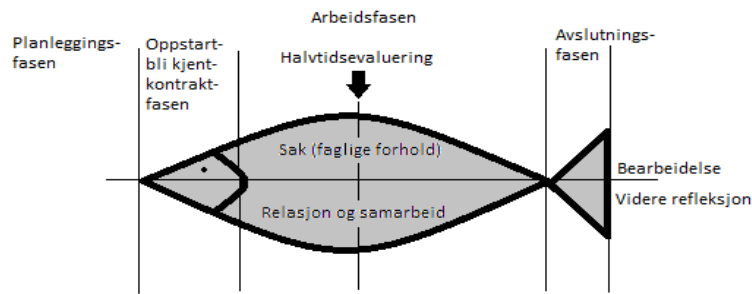
Tabell 1 Tidsplan for prosjektet

Høst 2011	Vår 2012	Vår 2012
Veiledningskurs	Veiledningskurs	Workshop
Gruppe I	Gruppe II	Gruppe I og II
5 samlinger á 2 t	5 samlinger á 2 t	
Utarbeide	Utarbeide	Utarbeide felles versjon
Studentveilederen versjon 1	Studentveilederen versjon 2	av Studentveiledermanualen.

Gjennomføring av veiledningskurset

Begge gruppene møttes til veiledning annenhver uke, og det ble lagt opp til konkrete oppgaver mellom veiledningsmøtene. Veiledningsmøtene hadde en felles struktur, med en oppstartsfase, arbeidsfase og avslutningsfase (Tveiten, 2008). (Figur 2).

¹ Her: førsteforfatter.



Figur 2. Struktur for gjennomføring av veiledningsmøtene

I oppstartsfasen ble ønsker, behov og mål avklart, og i arbeidsfasen jobbet deltagerne med aktuelle problemstillinger som fremkom, først to og to, deretter i noe større gruppe. I avslutningen av hver samling ble det gjennomført en kort prosessevaluering, med en avklaring av hvilke utfordringer de kunne forberede seg på å ta opp til neste samling, for eksempel, hva bør gjøres før vi sier ja til å ta imot student?

Førsteforfatter fungerte som prosessveileder for begge gruppene, og oppsummerte skriftlige innspill som fremkom fra gruppearbeidene underveis i prosessen. Innspillene fra gruppene ble sammenfattet og sendt ut til deltagerne i etterkant av hver samling med tanke på tilbakemeldinger og eventuelle justeringer. Oppgaver som ble jobbet med mellom samlingene ble tilsvarende oppsummert, og dannet utgangspunkt for refleksjon og konkretiseringer i neste veiledningsmøte.

Gjennomføring av veiledningsmøtene

Veiledningsmøtene tilsvarte forberedelses- og planleggingsfasen i kvalitetsforbedringsprosjektet frem mot selve utprøvingen (Figur 1), og presenteres i tråd med disse fasene under.

Forberedelsesfasen

På første veiledningsmøte ble forbedringsbehov kartlagt ut i fra dagens praksis med studentveiledning. Deltagerne ønsket hjelp til hvordan de kan utfordre studentene til økt ansvar for egen læring, og hvordan de kan drive veiledningssamtalene fremover på en måte som bringer praksis og teori mer sammen. Det ble satt mål for hvordan utforme praksisveilederrollen, fra planlegging før studenten kommer, til hvordan struktur og gjennomføring av veiledningsmøtene kan foregå.

Relasjonsbygging med fokus på anerkjennende kommunikasjon og konstruktive tilbakemeldinger ble vektlagt for fremme trygghet og aktiv deltagelse i arbeidsprosessen.

Det ble lagt opp til runder med reflekterende spørsmål som for eksempel: Hva legger du i veiledning? Hva skiller veiledning fra rådgivning og undervisning? Kan du gi eksempler på veiledning som har vært vellykket? Hvordan foregår veiledning av studenter hos dere i dag? Deltagerne laget en samarbeidsavtale der forventninger og ønsker for arbeidsprosessen ble konkretisert, og ivaretagelse av personvern hensyn ble understreket.

Til neste møte ble deltagerne bedt om å reflektere over aktuelle spørsmål som fremkom på samlingen, og de ble oppfordret til å sende innspill til prosessleder på forhånd om hva de anså viktig å planlegge før mottak av student.

Planleggingsfasen

Fra andre til og med fjerde samling jobbet deltagerne fortløpende med kartlegging av veilederutfordringer, samt planlegging av innholdet i det kvalitetsforbedrende verktøyet med tanke på utprøving i praksis. I planleggingsfasen ble forslag til forbedringer diskutert og konkretisert ut i fra erfaringer med hvor de opplevde at skoen trykket. Områdene deltagerne valgte å prioritere, var forberedelser på praksisstedet før de tok imot student, samt plan og innhold for gjennomføring av veiledningssamtalene med studenten.

Det ble jobbet systematisk med deltagerens problemstillinger, samt med innspill de sendte inn til prosessleder mellom samlingene. Eksempler på problemstillinger var blant annet i hvilken grad de kunne avgjøre hvilke brukere og problemstillinger studentene kunne involveres i, og hvordan de kunne tilrettelegge for at studenten tok ansvar for egen læring. Prosessleder noterte aktuelle stikkord på tavlen for å synliggjøre at dette var noe de kunne bringe med seg inn i arbeidsprosessen. Ufullstendige setninger ble brukt som metode for å sette i gang arbeidsprosessen, for eksempel: *Før vi tar imot student er det viktig å planlegge ...* De fikk tidsramme å jobbe innenfor, og hadde flipp- over ark der de skrev ned forslagene som fremkom. Først gikk de sammen to og to, deretter jobbet de sammen fire og fire med diskusjoner og konkretiseringer som endte opp i konsensusforslag. Disse forslagene utgjorde etter hvert innholdet i selve manualen. Underveis i gruppearbeidet gikk prosessveileder rundt i smågruppene, utfordret med relevante spørsmål og ga konstruktiv feedback underveis i prosessen.

Utprøvingsfasen

Femte samling foregikk i sin helhet i plenum. Det ble lagt opp til en oppsummering av arbeidsprosessen med tanke på utprøving i praksis.

Deltagerne ble utfordret på spørsmål som for eksempel: Hva ønsker dere å bli bedre til? Hvordan ser du at verktøyet du har bidratt til å utvikle kan gjøre en forskjell? Hva vil du gjøre annerledes nå i veiledningsmøter med studenter? Hvorfor ønsker du å gjøre det annerledes?

I svarene som fremkom viste de blant annet til at manualen kunne trygge dem til økt mestring i praksisveilederrollen, blant annet ved å få konkrete forslag til hvordan de kan utfordre studentenes læring med reflekterende spørsmål som alternativ til instruksjer. Det ble tatt status på innholdet i veiledermanualen, og klargjort for utprøving av verktøyet.

Gjennomføring av felles workshop

Etter at begge gruppene hadde gjennomført veiledningskurset, møttes deltagerne fra de to veiledningsgruppene/kursene til en samlet workshop. Ledelsen i aktuell tjenesteenhet ved faglig koordinator var også tilstede. Vi ønsket i felleskap å vurdere de to manualene for å etablere enighet om en felles manual for veiledning av praksisstudenter i kommunen. Samlingen foregikk i OsloMet's lokaler med en tidsramme fra kl. 0900 – kl. 1400. Alle deltagerne med unntak av en var tilstede.

Vi etablerte nye grupper på tvers av tjenestestedene der deltagerne gikk gjennom innholdet i begge manualene. Strukturen i de to manualene var felles ved at begge gruppene tok utgangspunkt i hvilke forberedelser praksisstedet bør gjøre før de tar imot student, samt at de konkretiserte innholdet i de første veiledningssamtalene. Hva deltagerne vektla av innhold i de første veiledningssamtalene med studenten var noe ulikt. Den ene gruppen vektla betydningen av at studenten nyttiggjorde seg pensumlitteratur for å begrunne synspunkter og forslag, mens den andre gruppen i mindre grad fokuserte på det, men derimot understreket betydningen av å opprettholde trygghet og tillit i veilederrollen gjennom en spørrende, lyttende og anerkjennende tilnærming. Utfordringen ble i dette tilfelle å legge til rette for at deltagerne så sammenhengen mellom relasjonelle ferdigheter i veilederrollen og lærings-utbytte for studenten.

Deltagere fra gruppe 1 (Tabell 1) som allerede hadde skaffet seg noen erfaringer med bruk av manualen, fordelte seg på de ulike gruppene for å dele sine erfaringer med bruk av det nye verktøyet.

Det ble tilrettelagt for en åpen og spørrende dialog i gruppene. Deltagerne ble utfordret til å komme med innspill og synspunkter på struktur og innhold til en felles manual basert på hva de var fornøyd med så langt, og hva som eventuelt kunne justeres ytterligere. Både veileder og faglig koordinator fra kommunen gikk rundt i de ulike arbeidsgruppene og ga spontane tilbakemeldinger og fanget opp aktuelle spørsmål og utfordringer som fremkom. Eksempler på problemstillinger og utfordringer knyttet seg blant annet til veilederrollen i møte med den stille studenten og den mer skråsikre studenten. Innspillene fra deltagerne ble samlet til presentasjon og diskusjon i plenum, der det ble tatt stilling til justeringer og tilpasninger til en felles manual for praksisveiledning.

Datainnsamling og analyse

For å få et best mulig helhetlig bilde av oppfatninger og nyanser knyttet til utfordringer i veilederrollen, ble deltageres behov og ønsker for studentveilederrollen fortløpende nedtegnet, både det som fremkom mellom samlingene og underveis i veiledningskurset. Disse notatene utgjorde prosessdata for utvikling av manualen. Prosessdataene ble presentert underveis på samlingene som utgangspunkt for refleksjon og diskusjon om hvilken prioritering og formulering de skulle ha i manualen. Punktene det var felles enighet om å ta med i manualen utgjorde produktdata, og ble selve innholdet i praksisveiledermanualen.

For å sikre kunnskapsbygging og dermed unngå at det ble en «mekanisk» forhåndskategorisering av data ut i fra fasene i arbeidsmodellen, ble utfordringen å veksle mellom å studere helheten og enkeltdeler i datamaterialet (Krumsvik, 2014). Det gjorde det mulig å stille seg åpen for innspill som umiddelbart ikke synes å passe inn i fasene av kvalitetsforbedringsmodellen. Gjennom reflekterende samtaler i gruppene kunne deltagerne oppdage nye mulige sammenhenger (Asbjørn Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010; Thagaard, 2013). Malterud (1996) hevder at ved å sørge for et systematisk analysearbeid, sikres muligheten for at alternative tolkninger løftes fram og får konkurrere. Analyseprosessen innebar videre en koding og kategorisering av prosessdata knyttet til planlegging, forberedelse og utføring av veilederrollen. Coffey og Atkinson (1996) viser til at koding er en blanding av dataforenkling og datakomplisering. Kategoriseringen ble gjort på bakgrunn av deltageres erfaringer og innspill til hvordan de kan ivareta praksisveilederrollen på en bedre måte fremover. Deltagerne ønsket at følgende områder ble styrende for manualen: forberedelse og planlegging før studenten kommer, struktur og gjennomføring av målrettede veiledningssamtaler, her med fokus på de to første veiledningssamtalene med studenten, samt plan for kvalitetssikring av veilederrollen gjennom praksisforløpet. Resultatene under vil i all hovedsak presenteres i tråd med disse hovedområdene.

Resultat

Deltagerne hadde ulike erfaringer og tanker om hva som kunne bidra til økt kvalitet i studentveiledning, både når det gjaldt hvilke forberedelser praksisfeltet bør gjøre før de tar imot student, og hvordan gjennomføringen av veiledningssamtalene kan foregå på en best mulig måte. Nedenfor presenteres hovedområdene i manualen, med noen eksempler på uttalelser fra deltagerne.

Hva bør forberedes før studenten kommer?

Med utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelsene for gjeldende praksisperiode, kartlegges aktuelle oppgaver og utviklingsområder studenten kan delta i. Praksisveileder lager forslag til turnus der veileders tilgjengelighet for

studentveiledning avklares, samt at det gis informasjon ut til kolleger, beboere og eventuelt pårørende om at tjenestestedet vil ta imot student.

Videre ble planlegging og tilrettelegging for en god første- samtale med student vektlagt. Veileder tenker igjennom styrker og svakheter ved egen veiledningskompetanse, egen motivasjon for å påta seg veilederoppgaven, og hvordan en best kan skape faglig engasjement i veilederrollen. Når det gjaldt deltagerens erfaringer med studentveiledning, viste de til at ... *det vi driver med er mest rådgivning, vi utfordrer ikke studenten gjennom spørsmål, og legger dermed i liten grad til rette for faglig refleksjon.* Andre uttalelser var blant annet at ... *det jeg sier synes å gå inn ett øre og ut det neste, ... jeg prater for mye, jeg greier ikke å utfordre og engasjere studenten tilstrekkelig.*

Hvordan tilrettelegge og gjennomføre en målrettet veiledningssamtale?

Forberedelse til første veiledningssamtale med student

I denne delen fremkom forbedringsrutiner i forhold til ulike scenarier deltagerne allerede hadde erfaringer med, og de laget veiledende retningslinjer i tråd med noen av eksemplene under.

Hvis student ikke møter opp i henhold til avtale med høgskolen: Vær i dialog med kontaktlærer på høgskolen, navn, telefon og mailadresse finner du på aktuelle praksispapirer oversendt fra høgskolen. Når studenten er på plass kan du utfordre med spørsmål om hva som skjedde, og hva vedkommende tenker om sin egen håndtering av situasjonen.

Praksisveileder finner tid og sted der veiledningssamtalen med student kan foregå uforstyrret, og det avklares med biveileder og eventuelt leder at de kommer innom og hilser på studenten om det lar seg gjøre. Veileder sørger for å ha aktuelle praksisdokumenter tilgjengelig, selv om disse dokumentene ikke vil stå sentralt i den første veiledningssamtalen.

Første veiledningssamtale

Praksisveileder presenterer seg selv og vektlegger å etablere en hyggelig, uformell og samtidig profesjonell ramme for møte med studenten. Det settes en tidsramme for samtalen, og praksisveileder orienterer studenten om at det første veiledningsmøte i all hovedsak vil dreie seg om å bli nærmere kjent med studentens ønsker og forventninger til praksisperioden. Praksisveileder hører hvilke erfaringer og ressurser studenten opplever å ha når det gjelder aktuell praksisperiode. Veileder viser glede over å ta imot student, og presenterer forventninger om at studenten kommer med innspill og spørsmål underveis i praksisperioden. Andre eksempler på forventninger fra praksisveileder er at studenten tar ansvar for egen læring ved å vise interesse og nysgjerrighet, studenten gir beskjed om hva han/hun trenger støtte og hjelp til underveis i

praksisperioden, viser punktlighet, og at samhandling med brukerne står i fokus. Veilederne utfordrer også studentene på hva de ønsker å lære i praksisperioden, og hvordan de har forberedt seg til selve praksisperioden.

Det legges opp til en omvisning på praksisstedet, der studenten får mulighet til å dele sine opplevelser og inntrykk i etterkant. Veileder utfordrer med spørsmål som for eksempel: *Hva la du merke til på denne runden? Var det noe som fanget spesiell interesse?*

Den første veiledningssamtalen rundes av på en hyggelig og motiverende måte, med eksempler som: *Hvordan har dette vært? Hva har du oppdaget? Er det noe spesielt du har merket deg? Hvordan ser du på din rolle som student her hos oss?*

Med utgangspunkt i foreløpige erfaringer og informasjon fra praksisstedet, gir praksisveileder studenten en oppgave til neste veiledningssamtale, som gjerne er neste dag, om å forberede seg til en gjennomgang av læringsutbyttebeskrivelsene for praksisperioden. Videre bes studenten om å vurdere forslaget til turnus som er utarbeidet av praksisveileder på forhånd, samt at studenten bes om å tenke nærmere igjennom forventninger til egen rolle for praksisperioden.

Andre veiledningssamtale

Praksisveileder og student møtes til avtalt tid og starter samtalen på en hyggelig og vennlig måte, og følger opp det som ble bestemt i den første veiledningssamtalen. Studenten oppfordres til å si noe nærmere om sine forventninger til praksisperioden. Praksisveileder er aktivt lyttende og stiller aktuelle oppfølgingsspørsmål som for eksempel: *Hvordan vil du ta ansvar for egen læring? Hvordan skal jeg som veileder kunne se og erfare at du tar ansvar for egen læring? Hvordan kan jeg se at du har fokus på brukerne og deres ønsker og behov?* Praksisveileder gir konstruktive tilbakemeldinger til studenten underveis i samtalen.

Praksisveileder konkretiserer sine forventninger til studenten. Eksempler kan være å be studenten holde praksisveileder jevnlig oppdatert om hvordan han/hun ligger an i forhold til læringsutbyttebeskrivelsene, studenten ber om nødvendig hjelp og støtte, bidrar aktivt i miljøet ved å tilby seg oppgaver, er raus med konstruktive tilbakemeldinger til brukere og ansatte, og viser punktlighet.

Når det gjelder læringsutbyttebeskrivelsene fra høgskolen, søker praksisveileder og student en felles oppfatning av hva som forventes fra høgskolen når det gjelder kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse for praksisperioden. Studenten gir praksisveileder en orientering om teoretisk fagstoff som er gjennomgått på høgskolen i forkant av praksis. Dette som grunnlag for å justere og tilpasse forventninger og oppgaver i praksisperioden. Studenten blir presentert for oppgaver praksisstedet ser aktuelle å involvere studenten i, og

praksisveileder spør hva studenten tenker om forslagene. Ved eventuelle uklarheter om krav og forventninger til læringsutbyttebeskrivelsene kontaktes ansvarlig lærer på høgskolen.

Turnus, og rutiner for gjennomføring av halvtidsevaluering og sluttevaluering avklares mellom student og praksisveileder i henhold til høgskolens retningslinjer. Videre gjennomgås myndighetenes krav til skikkethetsvurdering, som er en helhetsvurdering av studentens faglige og personlige forutsetninger for å kunne fungere i yrket².

Før halvtids- og sluttevaluering gjennomføres, innhentes vurderinger fra minst to andre kolleger. Avslutningsvis i veiledningssamtalen legges en plan for videre avtalte veiledningsmøter³.

Sjekkliste for å kvalitetssikring egen veiledning

Det ble laget en sjekkliste for hvordan praksisveilederne kan kvalitetssikre veiledningssamtalene med studentene gjennom praksisforløpet. Veilederne ønsket å opprettholde en fast struktur på samtalene med en tydelig start, hoveddel og avslutning (Figur 2).

Når det gjelder starten av veiledningssamtalene ble blant annet følgende fremhevet:

Utfordringen er å la studenten gradvis ta mer ansvar i veiledningstimen. Studenten oppfordres til å forberede seg til veiledningstimen ved å beskrive utfordringer de erfarer og ønsker veiledning på. Vi lar studenten først si noe om hvordan det går. En slik selvvurdering fra studenten kan gi praksisveileder muligheter for oppfølging med eventuelle spørsmål og anerkjennelse. Du kan gjerne oppmuntre studenten til å løfte frem høydepunkthistorier. Det gir deg anledning til å vurdere studentens observasjonsferdigheter og til å gi konstruktive tilbakemeldinger.

I hoveddelen av samtalen, der aktuelle problemstillinger belyses, fremhevet praksisveilederne betydningen av å utfordre studenten til å bruke pensumlitteratur og andre aktuelle kilder når det gjelder å reflektere over, og begrunne vurderinger og valg som gjøres. Manualen gir eksempler på hvordan studenten kan utfordres på sitt eget faglige perspektiv: *Kan det være andre måter å se dette på? Har du funnet kilder som underbygger dine synspunkter og forslag til endring?*

I manualen ble det også vist til eksempler på hvordan praksisveilederne kan møte de mest typiske studentene på en mer hensiktsmessig måte fremover:

² Lov om universiteter og høyskoler § 4.10

³ I praksisperiodene ved bachelor i vernepleie, OsloMet- Storbyuniversitetet legges det opp til en (1) times planlagt veiledningsmøte med student og praksisveileder pr. uke.

Studenten som er stille og usikker, og gjerne uerfaren: Tenk gradvis økning av krav og forventninger. Spør hva studenten har erfart og lagt merke til? Hva studenten synes om det hun har sett og erfart. Det gir deg som praksisveileder økt mulighet til å gi studenten konstruktive tilbakemeldinger, og på den måten bidrar du til å fremme økt mestring og profesjonell atferd hos studenten.

Studenten som fremstår skråsikker: Start med å anerkjenne faglig fokus og interesse: ... det de sier er interessant, kan du si litt mer? Deretter kan du utfordre med spørsmål som for eksempel: Kan det være andre måter å se denne saken på? Har du funnet kilder som underbygger problemstillingen? Hva vises det til der? Kan du si noe mer om det?

I manualen fremhevet praksisveilederne betydningen av å gi positive tilbakemeldinger på det studenten gjør bra i praksis:

Grip studenten i å gjøre noe bra, og kommenter på det du ser.

For å styrke progresjon i lærings- og mestringsopplevelse pekte deltagerne på viktigheten av å avklare forventninger til aktuelle læringsmål fra uke til uke, i henhold til eksemplene under.

Det lages en handlingsplan med studenten; hva forventer du at han/hun har fokus på og jobber med kommende uke, i hvilke situasjoner kan dere tilrettelegge for konkret samhandling? Hva forventer du at studenten har reflektert over og presenterer på neste veiledningsmøte?

Praksisveileder har ansvar for å lede veiledningssamtalene med studenten i tråd med forventninger knyttet til læringsutbyttebeskrivelsene. Praksisveileder gir konstruktive tilbakemeldinger til studenten underveis i praksisforløpet for å bidra til progresjon i læring. I overensstemmelse med studenten tar praksisveileder kontakt med ansvarlig lærer på høyskolen ved eventuell tvil og uklarheter knyttet til studentens praksisforløp.

Diskusjon

I artikkelen redegjøres det for hvordan et manualbasert verktøy for studentveiledning ble utviklet gjennom en kartlegging av praksisveilederes erfaringer, ønsker og behov for praksisveilederrollen. Tidlig i arbeidsprosessen ble det klart hvilke forbedringsområder deltagerne ønsket å jobbe med. Det dreide seg om hvordan praksisstedet kunne være mer proaktive med planlegging og forberedelser før studentene kommer ut i praksis. Deltagerne ønsket også å fokusere på de første veiledningssamtalene med studenten som de så avgjørende for å bygge en god relasjon til studenten. Ved å prioritere de første veiledningssamtalene ønsket praksisveilederne å etablere rammer for hvordan veiledningsmøtene kan gjennomføres basert på struktur og kunnskapsbaserte metoder i veiledning.

I innledningen til manualen fremgår det hvilke forberedelser og planlegging som bør gjøres før praksisstedet tar imot student. De ansatte gjør seg kjent med høgskolens forventninger til læringsutbytte, og ut i fra det samarbeider ansatte, eventuelt beboere og pårørende om aktuelle problemstillinger og oppgaver studenten kan involveres i. Som en del av forberedelsene fremheves veilederrollen, og hvordan veilederne gjennom en spørrende tilnærming kan tilrettelegge for at studenten reflekterer over egen rolle og læring, som en forutsetning for kunnskapsbasert praksis (Nortvedt et al. 2012).

Bruk av spørsmål som sentrale verktøy i veilederrollen, kan bidra til økt bevisstgjøring og refleksjon rundt egen praksis (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2013). Refleksjonspreget veiledning slik manualen legger opp til, kan bidra til å fremme kunnskapsbasert praksis og på den måten bidra til å minske gapet mellom teori og praksis (Pettersen & Løkke, 2004).

I manualen vises det til konkrete eksempler på hvordan veilederne kan tilrettelegge for et godt samarbeid med studenten basert på en åpen, nysgjerrig og anerkjennende veilederrolle (Tveiten, 2008). Betydningen av å etablere en god relasjon med studenten fremkommer i manualen ved at praksisveileder tar seg tid til å bli kjent med studenten, vise engasjement, spørre studenten om forventninger og ønsker for praksisperioden, hvilke forberedelser som er gjort på høgskolen i forkant av praksis, og hvilke erfaringer og interesser studenten har. Dette er relasjonelle ferdigheter som fremmer trygghet og tillit som grunnlag for læring, og det er i tråd med studier som viser at det å skape tillit og gode relasjoner er viktig for studenters læringsutbytte (Hauge et al., 2016a; Høium, Klintwall & Lunde, 2015).

Studentenes læringsutbytte påvirkes også av hvor vidt praksisveileder og student har avklart roller og forventninger til hverandre (Johannessen, Onstad & Tveiten, 2018; Onstad et al., 2018). Derfor kan det være avgjørende at praksisveileder tydeliggjør sin veilederrolle så tidlig som mulig i praksisforløpet, siden veilederrollen her bryter med den tradisjonelle oppfatningen av veiledning, som innebærer at praksisveileder først og fremst gir råd og er den som kommer med løsningsforslag. Studentene forberedes på at de i veiledningssamtalene vil bli utfordret med spørsmål, slik det for eksempel vises til i manualen: hvordan kan jeg se at du tar ansvar for egen læring?, hvordan kan du gå frem for å finne nærmere svar på denne problemstillingen?

For å styrke studentens involvering i egen læreprosess, viser manualen til at student og praksisveileder i fellesskap avklarer innholdet i læringsutbyttebeskrivelsene. Studenten oppfordres til å tenke igjennom hva som forventes fra høgskolens side, hvilke fagemner, teori og forskning som har vært fokusert på som forberedelse til praksis, og hvordan studenten ser at han/hun kan gå frem for å innfri målene for praksisperioden. Denne reflekterende og dynamiske

veiledningsformen gir praksisveileder muligheter for å gjøre individuelle tilpasninger i veiledningen. Dermed kan veiledningen oppleves mer nyttig og motiverende for studenten og gi økt læringsutbytte. Manualen ble utformet som et veiledningsverktøy inndelt i to kolonner. I venstre kolonne fremkom de temaene deltagerne hadde prioritert å jobbe med i utviklingen av manualen, og disse utgjorde overskrifter for ytterligere konkretisering av tema. Planlegging før student kommer, inneholdt blant annet underpunkter som kartlegging av aktuelle studentoppgaver i henhold til læringsutbytte, turnusforslag, og informasjon til ansatte. I høyre kolonne fremkom konkrete forslag til hva praksisveilederne kan si og gjøre for å utfordre studentene til refleksjon rundt egen rolle og mestringsopplevelse. Der det står Læringsutbytte i venstre kolonne i manualen, vises det i høyre kolonne til hvordan praksisveileder i dette tilfelle kan utfordre studenten på hva han/hun oppfatter at læringsutbyttebeskrivelsene innebærer. Dette ut i fra forberedelser og teori studenten har gjennomgått på høgskolen i forkant av praksisperioden. En avklaring av læringsutbyttene danner utgangspunkt for at student og praksisveileder diskuterer oppgaver og konkretiserer en plan for gjennomføring av praksisperioden.

Ved å tilrettelegge for økt mestring av veilederrollen gjennom konkrete eksempler på struktur og innhold i veiledningssamtalene, økes sjansen for at flere ønsker å ta praksisveilederrollen. Et konkret verktøy å benytte i veiledning av studenter, kan bidra til at praksisveiledning ses på som en del av kjernevirksomheten på tjenestestedet. Eksempler på metoder for å gjennomføre målrettet og kunnskapsbasert studentveiledning slik manualen legger opp til, kan bidra til trygghet og mestring i veilederrollen, og dermed styrke interessen for å ta imot studenter. Denne form for kompetanseheving for praksisveiledere gir grunnlag for optimisme, og kan motvirke tendensen vi ser i dag ved at praksisveiledning blir en tilleggsoppgave som kan påvirke kvaliteten på veiledningen i negativ retning (Caspersen & Kårstein, 2013; Hauge et al., 2016b). Økt mestringsopplevelse hos praksisveilederne kan gi bedre kvalitet på veiledningen, og bidra til økt status i rollen som praksisveileder (Onstad et al., 2018).

Manualen avsluttes med en oppsummerende sjekkliste for hvordan praksisveiledere kan kvalitetssikre studentveilederrollen gjennom praksisperioden. Det å opprettholde en profesjonell struktur på veiledningssamtalene med en klar begynnelse, hoveddel og avslutning fremheves. Det vises til konkrete metoder for å etablere og opprettholde en god relasjon gjennom de planlagte veiledningsmøtene, og hvordan praksisveilederne kan gå frem for å utfordre studentenes læringsutbytte på en hensiktsmessig måte. Som en avslutning på de planlagte veiledningssamtalene gis det eksempler på hvordan studenten kan utfordres på aktuelle læringsmål og oppgaver fra uke til uke, og hva som forventes forberedt til neste planlagte veiledningssamtale. I sjekklisten vises det

også til konkrete eksempler på verktøy for å utfordre den stille studenten og den mer skråsikre studenten.

Arbeidsprosessen med å utvikle manualen er i tråd med Universitets- og høgskolerådets praksisprosjekt, der det fremgår at økt kompetanse hos veilederne er et viktig grep for å sikre kvalitet og relevans i praksisutdanningene (Universitets- og høgskolerådet, 2016).

For at arbeidsprosessen med å utvikle manualen skulle lede til et ønsket produkt, ble det lagt opp til samarbeid i små grupper, der anerkjennelse og konstruktive tilbakemeldinger ble vektlagt for å styrke engasjement og utbytte. Ulik forskning viser at dette er faktorer som synes å være avgjørende for at læring og nye og bedre handlingsalternativer kan finne sted i praksis (Haddeland & Söderhamn, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Knowles, Holton & Swanson, 2005; Konsmo et al., 2015; Vargis, 2013; Vråle, 2015).

Reflekterende veiledning som kilde til kompetansebygging, må være knyttet til noe bestemt for å få utbytte av denne veiledningsformen, det må være noe å reflektere over som knytter seg til erfaringer av en eller annen karakter (Aars, 2006; Burnard, 2004). Deltagerne jobbet her med problemstillinger de selv stod oppe i og ønsket å forbedre, det kan ha forsterket engasjement og ansvar for egen arbeidsprosess. Stabil deltagelse, og gjennomgående engasjement i begge deltagergruppene tyder på at arbeidet med å utvikle manualen opplevdes nyttig for deres rolle som praksisveiledere. Bylund et al. (2008) peker på noe av det samme forholdet i sin studie ved å vise til at opplevelsen av relevans og nytte påvirker utfall og resultat av læreprosessen.

Det at deltagerne selv ble enige om tidspunkt og egnet sted for veiledningsmøtene kan også ha medvirket i positiv retning til oppslutning om arbeidet med å utvikle manualen.

Mestringsopplevelse hos deltagerne kan ha blitt forsterket underveis i utviklingen av manualen ved at deltagerne ga hverandre fortløpende konstruktive tilbakemeldinger på forslag som fremkom. Opplevelsen av økt mestring i praksisveilederrollen kan påvirkes av at deltagerne så nye og positive muligheter med verktøyet de utviklet, blant annet hvordan de mer aktivt kunne utfordre studentene til økt ansvar for egen læring. Involvement og støtte fra faglig ledelse i prosessen kan også tenkes å ha bidratt positivt i utarbeidelsen av manualen.

Ferdighetstrening i veiledning er avgjørende for metodeintegritet og effekt. Dette ble til en viss grad gjennomført underveis i arbeidsprosessen, og i felles workshop (Tabell 1), ved at deltagerne i den første gruppen delte sine erfaringer med utprøving av manualen. Ved å tilrettelegge for øvelser i praksisveilederrollen, kunne deltagerne fått trent på ulike metoder og ferdigheter som

kunne styrket deres veiledningsintegritet i bruk av manualen. Det kunne også ha bidratt til å styrke den teoretiske forståelsen for veilederrollen som grunnlag for å gjennomføre kunnskapsbasert praksisveiledning. Deltagerne kunne også blitt presentert for mulige hindringer når det gjaldt å implementere manualen på eget arbeidssted. En utfordring er i hvilken grad de lot kolleger få et eieforhold til verktøyet ved at kollegene fikk prøve ut, og diskutere sine erfaringer med bruk av manualen.

De etiske og dynamiske utfordringene i arbeidsprosessen ble søkt ivaretatt ved å etablere et trygt samarbeidsklima med en åpen tilnærming til det å skape noe nytt. I tillegg ble det laget skriftlige samarbeidsavtaler for begge gruppene som deltok i utarbeidelsen av manualen (Tabell 1), der personvern hensyn ble ivaretatt. Deltagerne jobbet i ulike gruppesammensetninger med målområdene de prioriterte, og ble fortløpende invitert til å gjennomgå prosessdata som fremkom i samlingene. En systematisk arbeidsmodell som sikrer for transparens styrker studiens troverdighet (Tjora, 2017).

Deltagerne ble også utfordret med spørsmål underveis om hva de ønsket å forbedre, og hva de vil gjøre annerledes i møte med studenter fremover. Spørsmål som bidrar til å *heve blikket* bidrar også til å styrke troverdighet og pålitelighet ved resultatene (Tjora, 2017).

UHR (2016) har markert et behov for å øke status på praksisdelen av utdanningene. Utvikling av et kvalitetsforbedrende verktøy for å heve praksisveilederkompetansen, kan være et eksempel på å anerkjenne betydningen av praksisveilederrollen, noe som også kan bidra til å øke statusen til praksisstudiene.

Konklusjon

Manualen som her ble utviklet kan være et eksempel på hvordan høgskole og praksisfelt sammen kan innfri myndighetenes krav og forventninger til økt veilederkompetanse hos praksisveiledere. Vi vil videre se på hvilke effekter verktøyet fikk for praksisveilederne, og om studentene opplever at struktur og innhold i veiledningssamtalene bidrar til økt mestringsopplevelse i praksisstudiene.

Referanser

- Aars, M. (2006). Utvikling av egen lærervirksomhet - med utgangspunkt i aksjonsforskning, sosial læring og refleksjon. Høgskolen i Tromsø, avdeling for helsefag.
- Bjerknes, M. S. & Christiansen, B. (2015). *Praksisveiledning med sykepleierstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burnard, P. (2004). Reflections on reflection. *Nurse Education Today*, 25(2), 85-86.

- Bylund, C. L., Brown, R. F., Lubrano di Ciccone, B., Levin, T. T., Gueguen, J. A., Hill, C. & Kissane, D. W. (2008). Training faculty to facilitate communication skills training: Development and evaluation of a workshop. *Patient Education and Counseling*, 70, 430-436.
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis. Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. NIFU Rapport.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data : complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. Kunnskapsdepartementet, 2017.
- Haddeland, K. & Söderhamn, U. (2013). Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis – En fenomenologisk studie. *Nordisk Sykeplejeforskning*, 3(1).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *American Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hauge, K. W. (2015a). Stryke i praksis - er det mulig? *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, (1), 137-149.
- Hauge, K. W. (2015b). Veilederes beveggrunner for å unnlate å gi ikke-bestått i praksisstudier til tross for at læringsutbyttene ikke er nådd. *Nordic Journal of Nursing Research*, 35(I), 20-28.
- Hauge, K. W., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Heggdal, W. M., Inderhaug, H., Julnes, S. G. (2016a). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, (1).
- Hauge, K. W., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Heggdal, W. M., Inderhaug, H., Julnes, S. G. (2016b). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier og vernepleierutdanning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 1(12), 19-33.
- Høium, K., Klintwall, L. & Lunde, G. H. (2015). The effects of reflective counseling on learning outcomes for undergraduate students in social education. *Uniped*, 8(02).
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Onstad, R. F. & Tveiten, S. (2018). "Hun må jo reflektere sammen med meg". Et studentperspektiv på kvalitet i veiledning i praksisstudier. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning, En vitenskapelig antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knowles, M. S., Holton, E. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed. utg.). Amsterdam: Elsevier.
- Konsmo, T., de Vibe, M., Bakke, T., Udness, E., Eggesvik, S., Norheim, G. & Vege, A. (2015). *Modell for kvalitetsforbedring; utvikling og bruk av modellen i praktisk forbedringsarbeid* (om kvalitetsutvikling). Oslo: Norwegian Knowledge Centre for the Health Services, 2015.: Nasjonalt Kunnskapssenter for helsetjenesten.

- Konsmo, T., De Vibe, M., Bakke, T., Udness, E., Eggesvik, S., Norheim, G. & Vege, A. (2015). *Modell for kvalitetsforbedring; utvikling og bruk av modellen i praktisk forbedringsarbeid* (1). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Konsmo, T., Nordheim, G. & Vibe, M. (2013). *Evaluering av 80 samhandlingsprosjekter - nøkler for å lykkes* (Notat - 2013). Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturgjennomgang* (NIFU-rapport 16). Oslo: NIFU.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinart, L. M. (2012). *Jobb kunnskapsbasert! : en arbeidsbok* (2. utg. utg.). Oslo: Akribe.
- Onstad, R. F., Nordhaug, M., Iversen, A., Skommessvik, S., Haukland, M., Uppsata, S. E. & Tveiten, S. (2018). Kvalitet i praksisveiledning - en vedvarende utfordring? I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R., Gilje, Ø. & Goveia, I. C. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord ...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning : - mer enn ord* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S., Onstad, R. F. & Haukland, M. (2015). Refleksjon over praksis i lys av empowerment - en fokusgruppeundersøkelse. *Nordic Journal of Nursing Research*, 35(3), 136-143.
- UHR (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vargas, J. S. (2013). *Behavior analysis for effective teaching* (2nd ed. utg.). New York: Routledge.
- Vråle, G. B. (2015). *Veiledning når det røyner på*. Oslo: Gyldendal akademisk.