Oppstartsamtalen som dannelsesrom

Å gi rom for det uferdige i veiledningens første møte

Inger-Lise Magnussen og Rita Solbakken

Inger-Lise Magnussen, Nord universitet, Vesterålen. inger-lise.magnussen@nord.no
Rita Solbakken, Nord universitet, Bodø

Sammendrag

Essayet undersøker hvordan en oppstartsamtale i sykepleierutdanningen kan utvikle seg til et dannelsesrom når studentens egne erfaringer får tre frem. En student deler uventet en sterk opplevelse fra sin første praksisdag, og veilederen innser at lytting og menneskelig tilstedeværelse må gå foran formelle strukturer. Dette åpner et rom preget av tillit, sårbarhet og etisk ansvar, og minner veilederen om lignende situasjoner i pasientmøter der planlagte rammer utfordres. Essayet drøfter hvordan student og veileder trer frem for hverandre, og hvordan uforutsette øyeblikk kan bidra til profesjonell identitetsdanning. Med teoretiske perspektiver fra Goffman, Levinas og Løgstrup belyses samtalens sosiale og etiske dimensjoner. I tråd med omsorgstradisjonen innen caring science forstås veiledningen som et uttrykk for omsorgens grunnforpliktelse, der nærvær og lydhørhet danner grunnlaget for læringen. Samlet sett viser essayet at profesjonell identitetsdanning skjer i det relasjonelle møtet der både student og veileder lar seg berøre og oppdage noe nytt.

Nøkkelord

Sykepleierstudent, omsorg, refleksjon, selv-bevissthet, profesjonsidentitet

Artikkeltype

Fagfellevurdert essay.

https://doi.org/10.7557/14.8574
© Forfatterne. Denne artikkelen er lisensiert under en Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal lisens.

Innledning

Å lytte når noe blir til

Vi sitter i et lite samtalerom på praksisplassen, et rom som vanligvis brukes til korte orienteringer og praktiske avklaringer. Men, idet studenten begynner å fortelle, får rommet en annen karakter. Hun lener seg svakt frem, hendene hviler urolig, først på bordet, så i fanget, og blikket veksler mellom meg og bordflaten.

«*Jeg skulle bare spørre hvordan hun hadde det i dag*», sier studenten. Allerede da hører jeg at dette ikke er en vanlig beskrivelse av en samtale mellom student og pasient. Ordene hennes kommer ufiltrert, nesten pustende, som om de presser seg frem uten at hun helt vet hvor de skal lande.

Hun beskriver pasientens ansikt, stemmen, og det øyeblikket hun kjente at hun måtte bli værende og lytte. «*Jeg kunne ikke bare gå*», og utsagnet bærer mer enn en faglig vurdering, den rommer ansvar, undring og kanskje et snev av uro, men også en gryende profesjonell sykepleiebevissthet.

Mens hun forteller, kjenner jeg at også jeg påvirkes. Jeg kjenner igjen stemningen i situasjonen hun beskriver: det lille sekundet der omsorgens nødvendighet trer frem, før man rekker å tenke. Jeg vet at jeg kunne stoppet henne og ført samtalen tilbake til agendaen for møtet. Noe i meg forstår at det ville vært et brudd, ikke bare i samtalens flyt, men i noe mer grunnleggende mellom oss.

Iblant følger ikke en oppstartsamtale den planlagte strukturen. Skjemaer, turnusavklaringer og forventede spørsmål må skyves til side når noe mer levende og uforutsett trer fram. Dette essayet tar utgangspunkt i en slik situasjon, der studentens erfaring insisterer på å bli hørt før rammen for samtalen er etablert.

Vi som skriver dette essayet er sykepleiere og har lang erfaring med undervisning og praksisoppfølging i sykepleierutdanning, på bachelor- og masternivå. Forskningsarbeidet vårt har gått i ulik retning, den ene mot omsorg for personer med demens, og den andre mot omsorg i sykepleieledelse, men omsorg er likevel vårt felles ståsted. Omsorg, forstått innen caring science-tradisjonen, utgjør selve kjernen i sykepleiefaget. I tråd med Watson (2008) ser vi omsorg som det som gir sykepleien identitet og særpreg. Martinsen (2003) minner oss i tillegg om at omsorg er et grunnvilkår i alle menneskelige relasjoner, og dermed også uunnværlig i sykepleie.

Vi har valgt å skrive et vitenskapelig essay som, ifølge Halås og McGuirk (2021), er en kritisk utforskende metode der målet er økt forståelse av et fenomen uten å forklare det. Fortelling og refleksjon over erfaringer er sentrale kilder til læring og kunnskapsutvikling, og viser hvordan erfaringers estetiske og etiske dimensjoner kan formidles (Halås & McGuirk, 2021; Olsen, 2015).

I dette essayet løfter vi fram en oppstartsamtale basert på et tidligere møte mellom en av oss og en student. Selv om den andre ikke kan tre inn i den konkrete situasjonen, gjør lang veiledererfaring at situasjonen likevel framstår gjenkjennbar og gir et felles refleksjonsgrunnlag. På denne bakgrunn velger vi å skrive videre i jeg-form.

Oppstartsamtalen finner vanligvis sted i løpet av studentens første praksisuke, som et møte mellom student, praksisveileder, og lærerveileder. Denne gangen kunne ikke praksisveilederen møte, og jeg sitter alene sammen med en student i sin aller første praksisperiode. Hun møter meg smilende, engasjert og litt nervøs. Jeg er vant til å åpne slike samtaler med spørsmålet «*Hva er sykepleie?*» Det har for meg vært en måte å invitere til refleksjon, og få innblikk i studentens forståelse av sykepleiefaget. Før jeg rekker å stille det, begynner hun å fortelle. Det er som om erfaringen hennes ikke kan vente, men må tre fram i sin egen tyngde.

I ettertid undrer jeg meg over om mitt sedvanlige spørsmål, som har til hensikt å åpne et refleksjonsrom, snarere kan ha lukket for studentens erfaring og undring. Et bedre spørsmål i denne sammenhengen kunne vært: «*Hva kan sykepleie være*?», ettersom studentens fortelling nettopp berører dette. Samtidig forblir jeg i etterkant usikker på hva det sedvanlige spørsmålet kan gjøre, om det kan lede studenten i retning av det generelle og forventede, og dermed bort fra det hun faktisk er opptatt av.

Studenten beskriver sin første vakt, og særlig en samtale med en pasient som svarte ærlig på spørsmålet hennes: «*Hvordan har du det i dag?».* I stedet for det korte, uforpliktende svaret hun hadde forventet, åpnet pasienten et rom av tap, savn, ensomhet og sykdom. Studenten opplevde at hun verken kunne eller ville avbryte. Mens hun forteller dette til meg, opplever jeg det samme, og jeg kan ikke avbryte. Studentens ord kommer som en strøm, båret av en erfaring som har gjort sterkt inntrykk, først på henne og nå på meg. Ordene hennes setter noe i bevegelse hos meg. De minner meg om at sykepleiefaglig bevissthet ikke bare læres gjennom begreper og veiledning, men kan tre fram i et menneskemøte og gjenkjennes av en annen, meg.

Det som skjer mellom oss, er mer enn en gjenfortelling. Erfaringen hennes folder seg ut i rommet og ber om å bli tatt imot, som ei etisk fordring. I dette blir jeg oppmerksom på min egen rolle: Skal jeg først og fremst sikre det praktiske, eller står jeg midt i det som jeg tenker er selve kjernen i veiledning; å se den andre, lytte og gi rom for det som ennå ikke er fullt formulert?

Studentens fortelling åpner for tillit og sårbarhet. Idet hun deler sin erfaring, trer jeg først inn i rollen som lytter og medmenneske, før jeg trer inn som veileder. Det slår meg at hun forteller fordi hun *må*, og at det som nå utspiller seg ikke bare handler om å rapportere en hendelse. Det handler om å tre frem som student og medmenneske. Hun søker forståelse for det hun har opplevd, og kanskje også en

bekreftelse. Jeg husker at jeg tenkte: *«Jeg kan ikke avbryte henne. Hun må få fortelle*».

Situasjonen utfordrer meg, og jeg kjenner utfordringen igjen. Jeg tenker tilbake på tidligere hjemmebesøk jeg har hatt da jeg selv arbeidet som sykepleier i hjemmetjenesten, der jeg kom med skjemaer som skulle fylles ut og informasjon som måtte gis. Samtalene tok ofte en annen retning; pasienten begynte å fortelle om huset, oppveksten, ja, om livet sitt, og heller ikke da kunne jeg avbryte. Mange ganger dro jeg tilbake til hjemmesykepleiekontoret med uforrettet sak når det gjaldt søknader og skriv, men rikere på sykepleieerfaringer, samtaler, relasjoner og innsikt i et menneskes livshistorie. Pasienten og jeg hadde nok helt ulike forventninger og mål for hjemmebesøket. I ettertid kjenner jeg takknemlighet for at pasientens ord fikk legge rammene. Det er lenge siden nå, men erfaringene sitter i meg, og minner tanke, hjerte og kropp om at slike stunder ikke skal skyfles bort.

Tveiten (2024) beskriver veiledningens etiske dimensjon som en bevisst og aktiv tilstedeværelse der veilederen ivaretar studentens sårbarhet og autonomi, og understreker samtidig at veiledning alltid handler om et møte med et annet menneske, og at dette menneskelige perspektivet må ligge til grunn for all veiledningspraksis.

Oppstartsamtalen blir ikke slik jeg har planlagt, og nettopp derfor åpner den et annet rom, et rom for etikk, undring, stillhet og tilstedeværelse. Situasjonen får meg til å undres over om dette egentlig handler om omsorg, kanskje til og med om *veiledningsomsorg*. Jeg lar samtalen få den tiden den trenger og minnes Martinsens (2019) påpekning om at «*omsorgen tar den tiden den tar*», noe som jeg tenker også kan gjelde i veiledning. Veiledning kan forstås som en form for omsorg når den preges av nærvær, lytting og respekt for den andres sårbarhet, og dermed blir en prosess som gir rom for personlig vekst (Tveiten, 2024).

Situasjonen reiser flere spørsmål som driver refleksjonen og undringen videre: «*Kan pedagogiske og etiske rom åpnes når vi lar erfaringen tre frem? Hva vil det si å se studentens fordring, og i så fall hva står på spill hvis jeg overser den?*»

Det som viser seg i møtet

Både studenten og jeg var klar over at i oppstartsamtalen må en del formelle ting avklares. Slik ble det bare ikke denne gangen. Møtet utviklet seg på en helt annen måte enn forventet. Jeg undrer meg fortsatt over hvorfor det ble slik, og hvorfor jeg lot studenten sette rammene for samtalen. Dette reiser spørsmål om hva som egentlig skjer når studenten «setter premissene» ved å åpne samtalen med en personlig historie, og hvilken betydning det får når noe uforutsett skjer i en i utgangspunktet strukturert situasjon.

Jeg opplever at noe manifesterer seg i møtet – at både studenten og jeg trer frem for hverandre på bestemte måter, men i forskjellige roller, noe som kan være relevant

å reflektere over. Manifestasjon forstås her som noe som viser seg i erfaringen og blir synlig gjennom møtet mellom mennesker. Det som trer frem, kan ikke fullt ut planlegges på forhånd, men oppstår i den åpne dialogen og samhandlingen mellom oss (Gadamer, 2010). Studenten manifesterer seg gjennom ordene sine, fortellingen og måten hun formidler den på. Slik tar hun selv initiativet til å definere starten på oppstartsamtalen. Det er ikke bare det verbale uttrykket som bærer dette; også kroppsspråk, blikk og væremåte former situasjonen og etablerer en uventet, men meningsfull åpning i samtalen.

Jeg manifesterer meg på en annen måte. I møte med studentens fortelling trer jeg frem som lytter og medmenneske, mer enn som aktivt styrende veileder. Jeg blir verbalt taus, men samtidig oppmerksom, til stede og mottakende. Samspillet mellom oss blir opprettholdt gjennom denne lyttingen, og samtalen flyter videre som om den er i en flytsone. Studentens ord bærer situasjonen, og jeg lar dem få gjøre det.

For å forstå denne type manifestasjon og hvordan en oppstartsamtale både kan fungere som sosialt samspill og som arena for profesjonell identitetsdanning vil jeg løfte frem perspektiver fra Goffman (1967/2005), Levinas (1998) og Løgstrup (1991). De gir ulike språk for å beskrive det som skjer: ritualet i møtet og rollene vi trer inn i, ansiktets etiske fordring og den uventede, suverene talen som krever rom. Samlet bidrar disse perspektivene til å belyse hvordan vi viser oss for hverandre, og hvordan dette former møtet slik at både fortellingen og studenten kan tas imot.

Små handlinger gir trygghet og bevegelse i møtet

Når jeg i det følgende ser på situasjonen med støtte i Goffman (1967/2005) viser jeg til ***Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior***. De norske uttrykkene «ansikt», «ansiktsarbeid», «linje» og «interaksjonsritual» bruker jeg som arbeidsoversettelser av Goffmans engelske begreper: *face, face-work, line* og *interaction ritual* fra den senere utgaven.

Med støtte i Goffman (1967/2005) trer møtet mellom studenten og meg fram som et stille interaksjonsritual (*interaction ritual*), der selv de minste handlingene bidrar til trygghet og gir samtalen bevegelse. Samtidig setter situasjonen rammer for hva som kan utspille seg. Smilet hennes, blikket, måten hun setter seg ned og våger å ta ordet, skaper et rom av gjensidig anerkjennelse. Med Goffman (1967/2005) sine begreper kan dette forstås som at hun trer inn i situasjonen med en bestemt «linje» (*line*), som jeg som samtalepartner straks blir medansvarlig for å opprettholde. I dette rommet legger hun sitt «ansikt» (*face*), sin gryende sykepleiefaglige identitet, i mine hender. Dermed oppstår også ansiktsarbeidet (*face-work*) og mitt ansvar for å bevare verdigheten i det hun forsøker å uttrykke, både gjennom ordene og selve fortellingen.

Studenten bruker et åpent og undrende språk der jeg opplever at ordene også får en kroppslig uttrykkskraft. Fortellingen gir situasjonen og tiden skikkelse, og den knytter oss til situasjonen her og nå. Dette kan forstås i lys av Kari Martinsens (1997) vektlegging av «Den etiske fortellingen», hvor språket ikke bare beskriver, men også formidler erfarte og sanselige dimensjoner ved situasjoner. Et åpent og undrende språk kan dermed gi ordene en kroppslig uttrykkskraft, ved å bringe den som lytter nærmere den levde erfaringen og det som står på spill i møtet. Videre minner Buber et al. (2003) oss om at hver situasjon bærer et nytt ansikt som aldri har vært og aldri vil komme igjen, som et nyfødt barn. Å avbryte henne i dette øyeblikket ville ikke bare være et praktisk grep, men en handling som river i ritualets tynne tråder slik jeg med Goffman (1967/2005), forstår dem, og risikerer å skade situasjonens sosiale ansikt (Kristiansen, 2022). Studenten risikerer noe ved å tale, og min stillhet blir en måte å bære denne risikoen sammen med henne på. Slik blir min lytting ikke passiv, men en del av det ansiktsarbeidet som holder situasjonen sosialt intakt. Jeg blir en stille støtte i å opprettholde det inntrykket hun forsøker å skape, samtidig som jeg må holde orden på mitt eget inntrykk for ikke å forstyrre hennes «opptreden» (Thorjussen, 2004).

I dette samspillet fremfører vi begge roller og identiteter, og ansiktet blir et sentralt element. Hos Goffman (1967/2005) er «face» ikke noe indre og stabilt som personen bærer med seg uavhengig av situasjonen, men noe som blir til og opprettholdes i samspill. Det viser hvor regulert interaksjon er, og hvor avhengige vi er av hverandres respons. Det samme gjelder selve samtalen. Når hun begynner å fortelle, blir jeg oppmerksom på hvordan situasjonen formes, ikke bare av ordene, men av det Goffman (1967/2005) ville kalt et interaksjonsritual (*interaction ritual*). Hun trer inn i rommet med en bestemt energi, markert gjennom små bevegelser i hender, kropp og stemme. I slike hverdagslige ritualer opprettholdes sosial orden, det være i måten vi hilser på, beveger oss, viser respekt og gir hverandre ansikt. Ansiktet representerer et bilde av sosial konsistens og verdighet, som bare eksisterer i samspill med andre (Goffman, 1967/2005).

Videre beskriver Goffman (1967/2005) hvordan slike situasjoner krever ansiktsarbeid (*face-work*), der begge parter forsøker å bevare den andres verdighet og trygghet, samtidig som samspillet er skjørt og vi må samarbeide for å få det til å flyte uten brudd. Dette merker jeg særlig idet hun snakker lenge. Jeg kjenner et instinkt til å lede samtalen tilbake til planen, skjemaene og strukturen. Å avbryte ville imidlertid ikke bare være et faglig inngrep, men et brudd på ritualet – en forskyvning i maktbalansen der jeg kunne risikert å utsette hennes ansikt (*face*) for tap.

Mens hun forteller, blir det tydelig at hun legger både sin faglige og personlige selvforståelse i mine hender. Hun risikerer noe når hun deler erfaringen fra sin første vakt, en erfaring som ikke bare handler om en pasient, men også om henne som ny sykepleierstudent. Hun prøver å forstå hva hun kan og ikke kan, hvordan hun skal

kommunisere dette ut, og pasientens forventninger som møter henne. Kanskje søker hun bekreftelse på både sin omsorgsatferd og sitt omsorgsspråk fra meg? I et Goffman-perspektiv kan dette leses som et forsøk på å etablere og få bekreftet en sosialt troverdig linje i situasjonen (1967/2005).

Makten til å avbryte er til stede. Samtidig opplever jeg en sterk følelse av at noe verdifullt ville gå i stykker dersom jeg gjorde det. Jeg ville da ikke bare stoppe ordene hennes, men også det hun forsøker å få til. Det kan være et uttrykk for at hun ønsker å vise seg som lærevillig, reflekterende og søkende. Kanskje besvarer hun samtidig spørsmålet *«Hva kan sykepleie være?»* akkurat nå, uten helt å være klar over det. Dette reflekterer *jeg* over og forstår først i ettertid.

Slik blir oppstartsamtalen et mikroritual der vi begge, uten å si det høyt, arbeider for å opprettholde et rom hvor ansikt kan bevares. Hun gjør det ved å våge å tale mens jeg gjør det ved å lytte. Hun trenger at jeg signaliserer at fortellingen hennes er legitim. Jeg trenger å vise henne at jeg tåler at hun tar plass, og at vi kan være i det uforutsigbare sammen. Derfor lar jeg henne snakke. Ikke fordi jeg mangler struktur, men fordi jeg kjenner at ritualet. Dette skjøre og betydningsfulle samspillet, har krav på å fullføre seg, og at vi i dette øyeblikket blir medbærere av den andres sosiale verdighet.

Jeg–Du-relasjonen i sin begynnelse

I møtet mellom meg og studenten oppstår en relasjon som både er asymmetrisk og gjensidig på samme tid. Dette kan forstås som en etisk relasjon, slik den kommer til uttrykk i veiledningen, her eksemplifisert gjennom oppstartsamtalen. Asymmetrien ligger i at jeg som veileder har mulighet og makt til å avbryte eller styre samtalen, men velger å la være. Studenten trer frem som et «Du» som må møtes og bevares, og «Jeg-et» får ansvaret for at dette skjer, og for at dialogen kan utvikle seg til å bli ekte og ikke instrumentell.

En oppstartsamtale som i utgangspunktet kan fremstå som en enkel og avgrenset arbeidsoppgave, viser seg gradvis å være langt mer sammensatt. Der Goffman (1967/2005) gir meg et språk for samspillets form, ritualitet og skjørhet, hjelper Levinas (1998) og Løgstrup (1991) meg til å forstå hva som etisk står på spill i det samme møtet. For å forstå utviklingen i situasjonen kan jeg hente støtte fra både Buber et al. (2003) og Levinas (1998). Hos Buber et al. (2003), som løfter frem betydningen av det ekte møtet mellom «Jeg» og «Du», blir det tydelig at relasjonen omfatter hele mennesket: det værende, det vordende og det tilblivende, og at Jeg–Du-forholdet utgjør en grunnleggende forutsetning for dette. Dette vekket et ønske hos meg om å undersøke nærmere hva som faktisk utspilte seg i denne Jeg–Du-relasjonen og hvordan den påvirker både møtet og forståelsen som oppstår i det.

Med Levinas (1998) trer dette klarere frem. Den andre møter meg i ansiktets språk, sårbart, uforutsigbart og appellerende, og det peker ut en retning for min

oppmerksomhet. Studenten ber ikke primært om en pedagogisk tilnærming. Hun kaller på mitt ansvar, et asymmetrisk ansvar som forplikter meg til nærvær, tålmodighet og vilje til å la ordene ta form, også gjennom mitt eget ansikt (Lévinas et al., 1998). Hos Løgstrup (1991) kan dette samtidig forstås som at noe av den andres liv er lagt i mine hender, noe som innebærer en taus og ikke-uttalt fordring om å ta vare på den andre. I et slikt øyeblikk er den etiske fordringen ikke valgt, men gitt i selve møtet.

I denne Jeg–Du dynamikken får samtalen sine livsbetingelser. Et avbrudd ville stride mot mine verdier og hindre den spontane talen som trenger frem. Når hun begynner å fortelle trer hun frem slik Levinas (1998) beskriver, ikke som fysiognomi, men som uttrykk for sårbarhet, appell og krav. Ansiktet taler før ordene, og hun ber ikke om svar, men retter en fordring som ikke kan møtes med skjemaer eller tidsfrister, bare med nærvær. Ansvarsfølelsen springer ikke ut av lærerrollen, men av hennes menneskelige nærvær. Levinas' påstand om det asymmetriske ansvaret (Levinas, 1998), at jeg skylder den andre alt, kjennes sann i øyeblikket. Jeg tar imot hennes uferdige erfaring og svarer, ikke med forklaring, men med nærvær fordi noe står på spill. Min oppgave er å tåle pauser, usikkerhet og uforutsigbarhet, alt det som ikke står i en veiledningsplan.

Etikken kommer før kunnskapen, relasjonen før planen. Jeg merker at mitt svar ikke kan være uttrykk for kontroll, men beskyttelse av det som skjer, ved at jeg gir rom for at noe sant kan fødes i språket hennes, et språk som ennå søker form. Vi investerer begge noe av oss selv. Samtidig som vi gir slipp på styring, våger vi også noe, noe som gjør at denne situasjonen kan beskrives som et vågestykke (Buber et al., 2003).

Her formes studentens sykepleiegjerning. Men det er ikke bare hun som formes. Jeg opplever at hun trenger min bekreftelse for å finne språk for erfaringene sine. Utfordringen er å hjelpe henne til å sette ord på det hun har opplevd, slik at hun selv kan se hva hun har erfart. Møtet mellom oss er både et menneske til menneske møte og et profesjonelt møte, preget av erfaringsforskjell, studenten som den mindre erfarne og jeg som den mer erfarne, slik Benner (1984) beskriver det. Likevel er ikke dette bare en bevegelse fra den erfarne til den uerfarne. Studentens fortelling virker også tilbake på meg. Den minner meg om at veiledning ikke bare handler om å føre den andre fram, men også om selv å forbli mottakelig, korrigerbar og i bevegelse. Denne forskjellen kan brukes konstruktivt, ikke for å definere hva sykepleie kan være for henne, men for å støtte henne i å oppdage det selv.

Situasjonen viser en student som tar imot pasientens uttrykk for sårbarhet og lidelse, og der den hjelpetrengende ikke blir oversett (Eriksson, 2010). Når hun «*ikke kan gå*», handler det om et etisk nærvær der lytting blir en måte å ivareta pasientens verdighet på. Pasientens respons bærer preg av tap og ensomhet. Studenten oppfatter at pasientens svar rommer et omsorgsbehov, ikke bare informasjon. Sett i

lys av Erikssons (1987) tenkning kan omsorgen ha ulike former og tilnærminger til pasientens *Livsrom.* Denne pasient-student-relasjonen er ikke en grenseoverskridelse, men et eksempel på profesjonell nærhet, der hun lar pasienten fullføre og tilpasser seg situasjonen framfor å holde fast ved praktiske oppgaver.

Når jeg gir rom for studentens opplevelse og legger til side min egen agenda for oppstartsamtalen, kan det forstås som uttrykk for min profesjonsforankring. Jeg handler i tråd med samme etiske orientering som studenten viser: å møte det som trer fram som viktig for den andre. I ettertid ser jeg at jeg også kunne være en rollemodell ved å vise at omsorg og respekt gjelder like mye i veiledning som i pasientsituasjoner. Samtidig blir jeg varsom med å gjøre meg selv til den som først og fremst «viser» studenten hva omsorg kan være. Også hun viser meg noe, nettopp ved å komme med en erfaring som ikke lar seg redusere til et eksempel, men som krever at jeg lytter på nytt. Det administrative kan ordnes senere, men det etiske øyeblikket må gripes når det oppstår. Studenten kan ha erfart at samtalen hadde overføringsverdi til sykepleiepraksis, og at den åpnet for en form for refleksjon hun kan ta med seg videre i utdanningen. Forskning viser at slik refleksjon bidrar til å utvikle et språk for omsorg, styrker evnen til å se personen bak sykdommen og fremmer studentens selvforståelse som omsorgsutøvende sykepleier (Jaastad et al., 2022). I tillegg gir refleksjonspraksis emosjonell støtte i overgangen fra student til yrkesaktiv sykepleier (Bowers et al., 2025).

Min egen kunnskap hjelper meg også til å forstå denne situasjonen. I oppstartsamtalen blir min rolle å legge til rette for at studenten kan sette ord på egne erfaringer og refleksjoner. Dialogen er tidvis enveis verbalt, men toveis non-verbalt, slik Tveiten (2024) beskriver. Lytting blir en aktiv handling. Min åpne holdning med nikk, blikk og en ikke-avbrytende innstilling driver fortellingen fremover og gjør det mulig for studenten å oppdage mening mens hun taler. Hos Gadamer (1988) skjer all forståelse i dialog, og møtet åpner for en felles søken etter mening.

Å være veileder her betyr å tre til side slik at studenten kan tre frem. Men, også dette «*å tre til side*» virker tilbake på meg. I det jeg lar hennes fortelling få rom, utfordres min egen tilbøyelighet til å ordne, styre og definere. Kanskje er det derfor situasjonen fortsatt arbeider i meg. Hvordan hun opplevde meg spurte jeg henne aldri om – hun fikk fortelle ferdig. Slik blir oppstartsamtalen et eksempel på Levinas' tanke om at etikk kommer før kunnskap og relasjon før pedagogiske opplegg (Levinas, 1998). Det er studenten som åpner rommet ved å vise seg; min oppgave er å svare med respekt for ansiktet som taler og inviterer inn i et sårbart, uplanlagt rom. Flere spørsmål står igjen: Hvorfor avsto jeg fra å kontrollere samtalen, og var dette en etisk handling? Og hvorfor opplevde jeg meg «fanget» av fortellingen, ansiktet og stemningen?

Når den spontane og åpne samtalen bryter med rammer og skjemaer

Hos Løgstrup (1991) finner jeg noen betraktninger som bringer meg nærmere hva som står på spill i dette møtet. Når den spontane, åpne samtalen går foran rammer og skjemaer, blir hans tenkning et viktig bakteppe. I møtet ligger en uuttalt etisk fordring, der noe av studentens liv er lagt i mine hender. I denne situasjonen gjelder det ikke livet hennes i sin helhet, men noe sårbart og ennå uferdig: hennes mot til å tale, hennes gryende forståelse av det hun har opplevd, og hennes tillit til at erfaringen kan bæres fram uten å bli avvist eller forsøkt besvart.

Når studenten begynner å fortelle, kan det forstås som det Løgstrup omtaler som talens åpenhet, trangen til å betro seg (Løgstrup, 1991). Det som kommer til uttrykk, bærer preg av spontanitet og kan ikke fremtvinges. I det ligger også en tillit, ikke som noe studenten nødvendigvis ber om, men som noe som viser seg i at hun våger å legge erfaringen frem for meg. Min oppgave er derfor ikke å svare med en «livsytring», men å ta imot det som blir meg betrodd på en måte som ikke krenker åpenheten i det hun forsøker å si. Fordi den spontane talen og tilliten som oppstår ikke lar seg planlegge eller styre, må den beskyttes, og et avbrudd ville ikke bare stanset historien, men også brutt inn i den åpenheten som bar den fram.

Studenten inviterer meg inn i fortellingen som deltaker, og ordene får gjenklang og liv i relasjonen og åpner for innsikt underveis. Slik kommer vi tett på livet i sykepleiepraksis, der fortelling og samtale bærer kunnskapen frem i et rom preget av avhengighet, gjensidighet og oppmerksom tilstedeværelse. Denne etiske grunntonen gjør samtalen ekte. Martinsen (2005) fremhever dette når hun viser hvordan fagsamtalen springer ut av hverdagssamtalen, og hvordan omsorgens rom skapes i nærvær, tid og ansvar i møte med den andre. I oppstartsamtalen merker jeg fordringen konkret: ordene hennes kommer som en nødvendig strøm. Hvert ord bærer mening, og gjennom dem trer studenten selv fram. Når jeg ikke avbryter, er det ikke fordi jeg gjør noe stort eller prinsipielt, men fordi det kjennes nødvendig å verne om det som er i ferd med å bli sagt. Kanskje er det nettopp dette som gjør at studenten kan føle seg sett og forstått, og at erfaringen kan få form.

Jeg kjenner på spenningen mellom møtets form og relasjonens krav. Likevel slipper denne spenningen taket idet jeg lar meg lede av stemmen og stemningen i rommet. Tankene går tilbake til min egen sykepleiepraksis med hjemmebesøk, der situasjonen plutselig endret alt jeg hadde planlagt. Slike sjeldne og avgjørende øyeblikk kan oppleves som hellige, og de setter seg i kroppen som erfaringer og påminnelser (Martinsen, 2018). Kanskje er det nettopp kroppen og følelsene som husker den beste strategien: å være rolig, lyttende og fullt til stede i situasjonen. Studenten forteller fordi hun må, og øyeblikket bærer en indre nødvendighet.

Slik blir oppstartsamtalen et sted der studenten kan erfare at det hun kommer med, blir tatt imot. Det som skjer i denne samtalen, kan ikke måles i skjemaer. Det bærer

en etisk tyngde som berører selve kjernen i både menneskelige møter, sykepleie og veiledning: å la det uventede og menneskelige få komme først. Oppstartsamtalen skal være et rom for å tenke og undre seg, et sted der stemningen i uttrykkene kan få bevege vår forståelse av menneskelig sårbarhet og verdighet. Å ta imot studentens spontane tale og virkelig lytte, er derfor både en etisk forpliktelse og en faglig handling.

«*Kanskje er det i de øyeblikkene jeg ikke planlegger, men lytter, at jeg virkelig veileder.*»

Erfaringens doble virkning - Når studentens erfaring blir min egen erkjennelse

Erfaringens doble virkning trer tydelig frem når studentens fortelling samtidig åpner for min egen erkjennelse. For studenten kan situasjonen være et læringsvendepunkt der faglig, etisk og personlig dannelse utvikles. Men før dette er en faglig dannelse, er det også en menneskelig erfaring: å bli berørt av et annet menneskes lidelse, å kjenne ansvar, og å søke et språk for det som har gjort inntrykk. Sykepleiestudenters danning skjer i bevegelsen mellom teori og erfaring; den forutsetter mot til å være sårbar, evne til å ta ansvar og en relasjon der studenten kan bli berørt og kjenne medfølelse (Jaastad et al., 2025).

For min del blir jeg minnet om at veiledning ikke først og fremst er teknikk, pedagogikk og struktur, men en relasjon som krever nærvær. Det som skjer i møtet, gjør ikke bare noe med studenten; det gjør også noe med meg. Situasjonen minner meg om tidligere hjemmebesøk der skjemaene måtte vike fordi livet krevde det. I tillegg blir jeg bevisst min makt til å avbryte og styre, og en erkjennelse av at det mest profesjonelle noen ganger er å avstå fra nettopp det. Men, enda mer enn dette merker jeg at møtet forskyver noe i meg som menneske. Jeg blir minnet om hvor lett det er å søke kontroll, og hvor krevende det er å la et annet menneskes erfaring få komme til meg uten at jeg straks ordner, fortolker eller leder den videre. Studentens fortelling gjør meg ikke bare til veileder; den gjør meg også mer oppmerksom på min egen sårbarhet og min egen tilbøyelighet til å søke orden når noe står åpent.

I veiledning finnes alltid en spenning mellom rammer og relasjon. Læringsutbytter og vurderingsmøter fungerer som «kart», men representerer ikke terrenget. Faglighet innebærer både å kunne slippe strukturen når situasjonen krever det og samtidig vite at struktur uten nærvær blir tom. Denne balansen blir særlig tydelig når noe vesentlig er i ferd med å tre frem.

I denne oppstartsamtalen blir det som «fødes» for studenten kanskje en begynnende språkfølelse for sykepleie og for egen dømmekraft. Hun viser nettopp dette skjønnet når hun åpent tar imot pasientens uttrykk og handler slik at pasienten opplever situasjonen som et kjennetegn på det faglige skjønnet Martinsen (1993) beskriver.

Denne erfaringen kan bli et viktig steg i utviklingen av et mer modent faglig og etiske skjønn som formes gjennom møter, respons og ansvar (Benner, 1984; Martinsen, 2005).

Samtalen viser at veiledning aldri er nøytral, men et møte som krever etisk våkenhet og pedagogisk ydmykhet. Slike øyeblikk bærer spor av det Buber et al. (2003) kaller møtet med Du-et, forgjengelige, men formende. Studentens fortelling forløser ikke bare hennes læring, men også min. I møtet blir jeg minnet om at veiledning ikke bare handler om å støtte studentens utvikling, men også om å forbli åpen for selv å bli utfordret og forandret. Jeg står igjen som et mer lyttende og mindre sikkert menneske, og merker at møtet bevisstgjør min egen måte å være til stede på. Kanskje er dette også en form for dannelse: ikke bare å forstå mer, men å la seg berøre og endres av den andre.

Denne oppstartsamtalen bidrar sannsynligvis til å forme vår profesjonsidentitet. Den former også noe mer grunnleggende i meg. Den minner meg om at før jeg er veileder, lærer eller sykepleier, er jeg et menneske som møter et annet menneske. Det er i dette grunnleggende møtet at både veiledning og faglighet får sin etiske tyngde. Den minner meg om at hver student kommer med en fordring, hvis jeg tillater meg å bli berørt.

Når jeg forlater rommet, bærer jeg med meg mer enn selve situasjonen. Jeg spør meg om hver oppstartsamtale kanskje begynner nettopp her – i stillheten hvor ordene får spire og finne mening. I etterkant blir det tydelig hvor sårbart samspillet var, og hvordan vi begge forsøkte å holde rommet trygt. Det som blir sterkest stående, er ikke først og fremst de teoretiske begrepene. Det er følelsen av å ha vært vitne til noe som krevde tilbakeholdenhet av meg. Jeg satt ikke igjen med visshet, men med en form for ydmykhet. Kanskje er det slik at hver student inviterer meg til å se både den andre og meg selv klarere, så lenge jeg ikke overser, men ser; ikke avbryter, men lytter; ikke fyller rommet, men lar det fylles.

Litteratur

Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Addison-Wesley Publishing Company.

Bowers, M., Terry, D., & Irwin, P. (2025). The impact of reflective practice on nursing students: A scoping review. *Nurse Education in Practice, 87*, 104468. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104468

Buber, M., Simonsen, T. G., & Wergeland, H. (2003). *Jeg og du*. De norske bokklubbene.

Eriksson, K. (1987). *Vårdandets idé*. Almqvist & Wiksell.

Eriksson, K. (2010). *Det lidende menneske* (2. utg.). Munksgaard Danmark.

Fonn, M., & Martinsen, K. (2019). Pleien tar den tiden den tar. *Tidsskriftet Sykepleien*, *105*(1).

Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method*. (Weinsheimer, J. & Marshall, D. G. Trans., rev. utg.). Bloomsbury Academic.

Goffman, E. (1967/2005). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Aldine Publishing Company.

Halås, C. T., & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: En kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, *18*(1), 5–14. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-01-02

Jaastad, T. A., Ueland, V., & Koskinen, C. (2022). The meaning of reflection for understanding caring and becoming a caring nurse. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *36*(4), 1180–1188. https://doi.org/10.1111/scs.13080

Jaastad, T. A., Ueland, V., & Koskinen, C. (2025). Nursing students' movement toward becoming a professional caring nurse. *Nursing Ethics*, *32*(1), 125–140. https://doi.org/10.1177/09697330241238343

Kristiansen, A. (2022). Møtet med den andre: Martin Buber. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland. (Red.), *Fordi vi er mennesker: En bok om samarbeidets etikk* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Lévinas, E. et al. (1998). *Underveis mot den annen*. Vidarforlaget.

Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. utg.). Cappelen.

Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup*. TANO.

Martinsen, K. (1997). *De etiske fortellinger*. Omsorg, 4(10), 58–63.

Martinsen, K. (2003). *Omsorg, sykepleie og medisin*. Universitetsforlaget.

Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnet og evidensen*. Akribe.

Martinsen, K. (2018). Kan helsevesenets fysiske rom romme det hellige? I K. Martinsen. (Red.), *Bevegelig berørt*. Fagbokforlaget.

Olsen, R. H. (2015). Fra fortelling til praktisk kunnskap. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.

Thorjussen, E. (2004). *Vårt rollespill til daglig: en normsosiologisk, interaksjonistisk sui generis eller rasjonelt-aktør teoretisk? En analytisk tilnærming til Erving Goffmans "The presentation of self in everyday life"*. Pax forlag.

Tveiten, S. (2024). *Veiledning: Mer enn ord* (6. utg.). Fagbokforlaget.

Watson, J. (2008). *Nursing: The philosophy and science of caring* (Rev. utg.). University Press of Colorado.