

# Å være veileder i «praksisvinden» – utfordringer og didaktiske implikasjoner for praksisveilederutdanningen

Sidsel Tveiten, Professor\* Gro Røkholt, Førstelektor/Assistant professor

Faculty of Health Science, Oslo Metropolitan University, Norway

\*Correspondence: [stveiten@oslomet.no](mailto:stveiten@oslomet.no)

## Abstrakt

---

Studien undersøker praksisveilederes utfordringer i veiledning av studenter i helse - og sosialfagutdanninger. Studien er en kvalitativ tekstanalyse. Datamaterialet er 72 eksamensbesvarelser fra praksisveiledere som gjennomførte praksisveilederutdanning. Resultatene viser at praksisveilederne har mange utfordringer; intrapersonlige-, interpersonlige- og strukturelle utfordringer. Hovedkategoriene er abstrahert ut fra underkategorier; utilstrekkelig veiledningskompetanse, usikkerhet i veilederens rolle og funksjon, selvavgrensning, prosessledelse, gruppedynamikk, ulike veiledningsmetoder, særlige utfordringer, vurdering, samarbeid, rammer og system for praksisveiledning. I lys av resultatene diskuteres mulige didaktiske endringer i utdanningen.

**Nøkkelord:** Didaktiske utfordringer, Kvalitativ tekstanalyse, Veilederrolle, Veilederfunksjon, Veiledningskompetanse

## English abstract

---

The study explores challenges in clinical placement supervision. The study is a qualitative text analysis. Data is 72 exam assignments delivered from students in the supervision educational program. The results show challenges in varying areas categorized in three main themes; Intrapersonal-, interpersonal- and structural challenges. The main themes are abstracted from sub themes; insufficient supervision competence, insecurity regarding the supervision role and function, self- delimitation, leading processes and group dynamic, relevant supervision methods, special challenges, assessment, collaboration, frames and system for supervision. Based on the results, possible didactic changes in the educational program are discussed.

**Keywords:** Competence in supervision, Didactical challenges, Qualitative text analysis, Supervisory role, Supervisory function

---

Published: 01.03.2023

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2023 The author(s)

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

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3498>

## Innledning og bakgrunn

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) hevder at det blåser en «praksisvind» over universitets- og høyskolesektoren og viser til betydningen av arbeidslivsrelevans i praksisstudier og kvalitet i praksisveiledning. Praksisbegrepet i profesjonsutdanninger er imidlertid ikke entydig og rommer ulike læringsaktiviteter, ulike aktører og ulike settinger (NOKUT, 2019). Basert på NOKUTs modell for læringsaktiviteter som inngår i praksisbegrepet (NOKUT 2019, s. 10) defineres praksis i denne studien som læringsaktiviteter i en autentisk yrkessituasjon med ekstern veiledning med representant fra det autentiske arbeidslivet, en praksisveileder. Praksisveilederen har veilednings- og tilretteleggingsansvar i praksis og medansvar for vurdering av studenten i samarbeid med utdanningsinstitusjonen. Praksisveileder har dermed en dobbeltrolle i veiledningen (Bjerknes & Christiansen, 2021). Praksisveileder har ansvar for løpende og særskilt skikkethetsvurdering når studentene er i praksis (Forskrift om skikkethet i høyere utdanning, 2006). Praksisstudier er en viktig og obligatorisk forskriftsfestet del av helse- og sosialfagutdanningene og tilsikter styrking av studentenes kunnskap om yrkesfeltet, trening på reelle arbeidssituasjoner og å forene teori og praksis (Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019, § 23). Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16. (2016-2017), s. 44) fremhever praksisdelen som en viktig læringsarena.

Prosjektet «Kvalitet i praksisstudier i helse- og sosialfaglig høyere utdanning» understreker betydningen av systematisk utvikling av praksisveilederes veiledningskompetanse (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2016, s. 50-52). Føringerne fra dette prosjektet er fulgt opp i «Veiledende retningslinjer for utdanning og kompetansevurdering av praksisveiledere i helse- og velferdstjenestene» (UHR, 2018).

Det finns ingen consensusdefinisjoner av veiledning. Erfaring viser at begrepet ofte brukes synonymt med tilgrensende begrep som undervisning, rådgivning, informasjon og instruksjon. Veiledning kan inneholde elementer av disse metodene alt etter hvordan praksisveileder vurderer studentens læringsbehov (Tveiten, 2019). Når begrepet er vidt og det ikke er consensus kan veiledningen til studenter bli tilfeldig og basert på den enkelte praksisveilederes personlige forståelse (Haukland et al., 2018). Uklarheter knyttet til hva veiledning er kan påvirke kvaliteten på veiledningen (Tveiten & Igland, 2020).

Vår forståelse av veiledning er basert på følgende definisjon: «veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2019, s. 22). At veiledning er formell handler om at veiledningen er en oppgave i en utdannings- eller arbeidssammenheng. Relasjonens betydning i veiledning er avgjørende og må vektlegges gjennom hele veiledningsprosessen. En god relasjon preges av tillit, trygghet, empati og anerkjennelse og er sentral i studentens læringsprosess (Haugan et al., 2012; Johnson et al., 2017). Veiledning er en pedagogisk metode med læring som mål. At veiledning er en istandsettingsprosess betyr at det er den lærende eller fokuspersonen selv som skal finne «svaret», og at veilederens ansvar er å legge til rette for at dette kan skje. Mestringskompetanse kan for eksempel knyttes opp til læringsutbyttebeskrivelser eller læringsbehov. Dialogen er hovedformen, og den kjennetegnes av refleksivitet, respekt og likeverd og tilsikter økt felles forståelse av fokuspersonens anliggende. Dialogen i veiledning innebærer at veileder bidrar til refleksivitet med utgangspunkt i åpne og utforskende spørsmål og tilsikter økt felles forståelse. Grunnleggende i veiledning er et humanistisk menneskesyn preget av likestilthet, anerkjennelse og tro på muligheter. Veiledning forutsetter at veilederen har kompetanse til å veilede (Bartle & McGowan, 2021; Foss, et al., 2021; Tveiten, 2006).

Veiledningstradisjonen som ligger til grunn i denne studien kan forstås som en kombinasjon av mesterlæretradisjonen og refleksjon over handlingstradisjonen (Lauvås & Handal, 2014; Skagen, 2015). I profesjonsutdanninger er det viktig at studenten har gode rollemodeller i praksis. Praksisveileder er rollemodell når det gjelder fagutøvelse og utøvelse av veiledning, og fremstår dermed som en «mester». Praksisveileder tilrettelegger for at studenten lærer å reflektere kritisk over egen praksis.

Refleksjon over praksis kan også forstås i lys av tenkningen rundt kunnskapsbasert praksis (Nordtvedt et al., 2021). Å utøve kunnskapsbasert praksis innebærer «å ta faglige avgjørelser basert på systematisk

innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og pasientens ønsker og behov i den gitte situasjonen» (Nortvedt et al., 2021, s. 18). Kunnskapsbasert praksis forutsetter kritisk refleksjon.

Et sosiokulturelt syn på læring innebærer inkludering og interaksjon i praksisfellesskap og har betydning for forståelse, læring og opplevelse av mening for den enkelte (Dysthe, 2001). Kunnskap blir konstruert gjennom dialog og samhandling. Individet er alltid en del av en kontekst og kan ikke forstås løst fra denne. Læring i et sosiokulturelt perspektiv er situert og kan forstås som en sosial aktivitet som inkluderer tenkning og kommunikasjon, og hvor mennesker gradvis og kontinuerlig utvikler kompetanse i samhandling med andre (Dysthe, 2001). Studier av studenters erfaringer med læring i praksisfeltet har vist at når de føler seg inkludert i miljøet på praksisstedet, erfares læringen som mer relevant og meningsfull (Levett - Jones & Lathlean, 2008; Holmsen, 2010; Røkholt, et al., 2020).

Praksisveiledere kan i vår sammenheng forstås som «lærere» som har betydning for studentens konstruksjon av kunnskap. Konstruktivismen handler om at personen selv konstruerer kunnskap gjennom bearbeiding av erfaringer (Schunk, 2008) og læring skjer ved at personene sammen med sine lærere konstruerer kunnskapen (Stray & Wittek, 2014).

Ifølge Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanningene har utdanningsinstitusjonen ansvar for å sikre at praksistilbyderne (ulike helse- og sosialfaglige institusjoner) har relevante og kunnskapsbaserte tjenester og at praksisveiledere har veiledningskompetanse: «Praksisveileder skal ha relevant faglig kunnskap og bør som hovedregel ha formell veiledningskompetanse» (Forskrift om felles rammeplan 2017, § 3). Videre stiller Studietilsynsforskriften følgende krav til kompetanse i utdanninger som har obligatorisk praksis: «Institusjonen må sikre at praksisveiledere har relevant kompetanse og erfaring fra praksisfeltet» (Studietilsynsforskriften, 2017, § 2.3). Veiledningskompetanse er generisk (overførbar) og kan tilpasses ulike målgrupper (studenter, kollegaer, pasienter og pårørende) (UHR 2016; Vågan et al., 2019).

Praksisveiledernes kompetanse som fagutøver og veileder har betydning for studentens læring og oppnåelse av læringsutbytter (NOKUT 2019, delrapport III og IX). Imidlertid er veiledningskompetansen til praksisveiledere varierende, og skoling i veiledning er nødvendig for å sikre veiledningskompetanse (Helseth et al., 2019, s. 36).

Studier av hva som er utfordringer for praksisveiledere beskriver ulike rammefaktorerens betydning; for få ansatte med tilstrekkelige veiledningskompetanse, ikke optimalt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksissted, lite tid til planlegging og gjennomføring av veiledning, lite anerkjennelse av veiledning som en prioritert arbeidsoppgave og manglende tilrettelegging fra ledelsen både til veiledning og samarbeidsmøter (Hauge et al 2015; Maasø, 2016). Tid til veiledning og refleksjon over egen veiledning, studenters eget ansvar for læring og utilstrekkelig erfaring med veiledning beskrives også som utfordringer knyttet til praksisveiledning (Uppsata et al., 2018). De samme utfordringene beskrives i NOKUT's rapport (2019). I studien til Foss et al. (2021) beskrives følgende utfordringer; tilgang på nok kompetente praksisveiledere, rammebetingelser, organisering, samarbeid, kommunikasjons- og informasjonsflyt, oppfølging og veiledning av studenter, vurdering og kvalitetssikring.

Praksisveilederes kompetanse er vesentlig og bør ifølge NOKUT videreutvikles (NOKUT, 2019). En fokusgruppeundersøkelse (Onstad et al., 2018) viser at praksisveiledere opplever utfordringer knyttet til å ha tilstrekkelig veiledningskompetanse og at de har behov for kompetansehevende tiltak. Opplevelse av utilstrekkelig veiledningskompetanse kan ha betydning for kvaliteten på praksisveiledningen, studentens læringsutbytte og gjøre veilederen utrygg i utøvelse av veiledningen (NOKUT, 2019).

En annen studie av kvalitet på praksisveiledning i barnehagelærerutdanning konkluderer med at praksisveiledning fordrer kompetente veiledere. Betydningen av veilederutdanning for praksisveiledere fremheves (Worum & Bjørndal, 2018).

Studentene er ambivalente når det gjelder kvaliteten på praksisstudier. I NOKUT's analyse av Studiebarometeret 2016 beskriver studentene at de tilegner seg viktig kompetanse, men er frustrerte over utfordringer knyttet til kvalitet på veiledning, noe som vanskeliggjør oppnåelse av læringsutbytter.

«Spørsmålet er om praksisveiledning i høyere utdanning snakkes opp, men handles ned» (Hegerstrøm, 2018, s. iv).

Behovet for kompetanseutvikling hos praksisveiledere er beskrevet i Stortingsmeldingen *Utdanning for velferd* (Meld. St. 13. (2011-2012)) og i NOKUT's rapport (2019). På bakgrunn av Stortingsmeldingen foreslo UHR at det skulle stilles krav om 10 studiepoeng i veiledning for praksisveiledere. Høringsrunden endte imidlertid med anbefaling om 10 studiepoeng i veiledning for å kunne fungere som praksisveileder (UHR, 2018).

Tidligere tilbød de fleste utdanningsinstitusjoner veiledningskurs uten studiepoeng til praksisveiledere. På bakgrunn av føringene fra NOKUT (Helseth et al., 2019) og UHR (2018) tilbyr nå utdanningsinstitusjoner studiepoenggivende utdanning i praksisveiledning.

OsloMet tilbyr tverrprofesjonell praksisveilederutdanning på masternivå, 10 studiepoeng (OsloMet, 2021). Praksisveilederutdanningens intensjon er å møte praksisveilederes kompetansebehov når det gjelder veiledning og bygger på didaktiske vurderinger. Didaktikk kan forstås som undervisningslære og kan knyttes til undervisningens hva, hvorfor og hvordan samt sammenhengen mellom disse elementene (Bjørndal & Lieberg, 1978). Didaktikken har et teoretisk og praktisk anliggende, å utvikle modeller og begreper som gir bedre forståelse av pedagogisk praksis og det praktiske undervisningsarbeidet (Pettersen, 2005). Spørsmålet er om praksisveilederutdanningen, slik den er nå, møter kompetansebehovet praksisveilederne har? Kompetansebehovet er knyttet til praksisveilederens erfarte utfordringer. Ved å undersøke hva som kan forstås som utfordringer legges et grunnlag for videreutvikling av praksisveilederutdanningen gjennom didaktiske vurderinger og mulige endringer.

Praksisveilederutdanningen som utgjør denne studiens forskningsarena er organisert i to emner a fem studiepoeng. Hvert emne har tre dagers tilstedeværende samling med teori, praktiske veiledningsøvelser med refleksjon og hjemmeeksamen som tilsikter å synliggjøre læringsutbytter. Læringsutbyttene og innhold i emnene er utviklet med grunnlag i retningslinjene fra UHR (2018). Eksamen i begge emner er hjemmeeksamen, individuelt eller i gruppe. Eksamen tar utgangspunkt i case og egne erfaringer som praksisveiledere.

Forskning og utdanningspolitiske føringer fokuserer ofte på organisering, rammer og forutsetninger for god veiledning (Ekman et al., 2019; Hauge et al., 2015; Uppsata et al., 2018). Hva som kan være utfordringer i veiledningen sett fra praksisveilederens perspektiv er belyst i studier beskrevet innledningsvis i denne artikkelen. Datakildene i disse studiene er hovedsakelig kvalitative intervjudata. Eksamensbesvarelser er et uttrykk for læringsutbytte. Denne studien undersøker utfordringer i praksisveiledningen, med eksamensbesvarelser som datagrunnlag. Denne formen for datagrunnlag i forskningen representerer dermed noe nytt. Oppgaveteksten for eksamen etterspør erfaringer og ikke eksplisitt utfordringer. Oppgaveteksten åpner for at veiledning av fagpersoner (kollegaer) kan drøftes.

Begrepet «praksisveileder» er brukt om de som er studenter i praksisveilederutdanningen, i presentasjon og diskusjon av resultatene i studien. Begrepet «student» er brukt når praksisveiledere omtaler sine studenter i eksamensbesvarelsene (analysegrunnlaget) og i diskusjonen der dette er relevant.

## Hensikt

Hensikten med studien er å fremskaffe kunnskap om hva som kan fortolkes som utfordringer for praksisveiledere og mulige didaktiske implikasjoner.

## Forskningsspørsmål

Hva kan tolkes som utfordringer for praksisveiledere i veiledning av studenter i helse- og sosialfaglige utdanninger slik utfordringene kommer til uttrykk i eksamensbesvarelser og hvilke mulige didaktiske implikasjoner innebærer utfordringene?

## Metode

Studien er en kvalitativ tekstanalyse. Datagrunnlaget er eksamensbesvarelser der praksisveiledere ut fra beskrivelser av erfaringer med veiledning i egen praksis drøfter en selvvalgt problemstilling, erfart eller fremtidig, i lys av litteratur og forskning. Det ble ikke lagt føringer for problemstillingen, hverken om den skulle representere utfordringer eller mestring. Erfaringene kunne knyttes til veiledning av studenter eller kollegaer. 72 eksamensbesvarelser fra praksisveiledere som gjennomførte utdanningen i løpet av 2019 (både fra emne 1 og emne 2), totalt ca 350 sider, er inkludert.

## Analyse

Vi benyttet en kvalitativ analysemetode, tematisk tekstanalyse (Malterud, 2017) med begrepene meningsfulle enheter, kondensering, underkategorier, hovedkategorier og resultater. Tekstene eller meningsfulle enheter forstås som ikke tolkede tekster, men er med i en tolkende prosess i og med at vi som forskere har valgt ut tekstene vi forstår som mulige svar på forskningsspørsmålet.

Analyseprosessen ble gjennomført av begge forfatterne i samarbeid. Først ble alle eksamensbesvarelser lest gjentatte ganger av hver forfatter. Deretter ble helhetsinntrykket tematisert, notert og diskutert. I neste trinn ble meningsfulle enheter (ord, setninger, avsnitt) identifisert og diskutert. Så ble alle meningsfulle enheter kodet og kondensert til underkategorier som igjen ble abstrahert til hovedkategorier.

## Etiske aspekter

Instituttleder og studieledere ga tillatelse til å gjennomføre studien. Praksisveilederne ble informert om studien via læringsplattformen Canvas etter at eksamen var gjennomført. De fikk samtidig informasjon om at de kunne reservere seg fra å delta gjennom å oppgi sitt eksamensnummer i epost til forskerne innen 31.12.2019. En praksisveileder trakk seg fra studien og besvarelsen ble makulert.

En merkantil tredjeperson, uten tilknytning til forskningsprosjektet, hentet besvarelsene fra Inpera (digital plattform for innlevering av eksamensbesvarelser). Forsiden med eksamensnummer ble skilt fra besvarelsen og makulert. Besvarelsene fikk nytt nummer av tredjeperson, til bruk for forskerne i analysen. Forskerne hadde ikke tilgang til navnene som eksamensnumrene var koplet til. Forskerne fikk besvarelsene i papirutgaver uten eksamensnummer og det var ikke mulig å kople besvarelsene og praksisveilederens eksamensnummer eller navn. Kun forskerne hadde tilgang til de anonymiserte besvarelsene som ble oppbevart i låst skap ved institusjonen når de ikke var gjenstand for vitenskapelig analyse. Studien ble forelagt NSD (referansekode 988318).

## Resultater

Dataanalysen resulterte i tre hovedkategorier når det gjelder utfordringer for praksisveileder; Intrapersonlige utfordringer, interpersonlige utfordringer og strukturelle utfordringer, med tilhørende underkategorier. Utfordringene handler om egen veiledningskompetanse, relasjonen til studentene, kollegaer og systemet de er en del av. I det følgende presenteres hovedkategoriene og underkategoriene i kursivert form. Meningsbærende enheter (utsagn) er kursivert i anførselstegn. Disse etterfølges av en parentes med anonymisert nummer på eksamensbesvarelsen.

### Hovedkategori 1: Intrapersonlige utfordringer for praksisveileder

Praksisveilederne beskriver *utilstrekkelig veiledningskompetanse*. Mange opplevde å være usikre i rollen som veileder. De var utrente og savnet erfaring med veiledning av studenter. En praksisveileder skrev: «Ved å delta i veiledningsutdanningen med teori og praktisk trening, føler jeg meg bedre forberedt på å ta imot min første student» (504). Flere uttrykker behov for *kompetanseutvikling i veiledning* for å sikre at studentene får den veiledningen de har krav på. De peker på betydningen av å ha kritisk blikk på seg selv og å reflektere over egen veiledningspraksis; «det er viktig at jeg som veileder har evne til å reflektere over min egen veiledning» (504). Resultatene viser også at det var viktig at flere på samme praksissted

Tabell 1. Resultater av analysen; hovedkategorier, underkategorier og eksempler på meningsbærende enheter

Hovedkategori 1			Hovedkategori 2			Hovedkategori 3	
Intrapersonlige utfordringer for praksisveileder			Interpersonlige utfordringer for praksisveileder			Utfordringer knyttet til strukturelle forhold i praksisveiledning	
Under-kategori 1	Under-kategori 2	Under-kategori 3	Under-kategori 1	Under-kategori 2	Under-kategori 3	Under-kategori 1	Under-kategori 2
Utilstrekkelig veiledningskompetanse	Usikkerhet når det gjelder veileders rolle og funksjon	Utilstrekkelig selv-avgrensning	Å lede prosesser og i vareta gruppedynamikk	Å sentrere og benytte ulike veiledningsmetoder	Å håndtere særlige utfordringer knyttet til samarbeid og vurdering	Samarbeid i og mellom praksissted og utdanningsinstitusjon	Rammer og system for praksisveiledning
Meningsbærende enheter	Meningsbærende enheter	Meningsbærende enheter	Meningsbærende enheter	Meningsbærende enheter	Meningsbærende enheter	Meningsbærende enheter	Meningsbærende enheter
«Ved å delta i veiledningsutdanningen med teori og praktisk trening, føler jeg meg bedre forberedt på å ta imot min første student»	«Hvordan skal jeg som veileder være? Hvilken rolle har jeg?»	«Jeg ble veldig selv-sentrert ganske tidlig i veiledningen og opplevde at jeg nesten bare klarte å tenke på hva jeg skulle si...»	«Jeg så i etterkant at vi kunne jobbet mer med gruppedynamikken for å øke deltagelsen i gruppen»	«Jeg følte jeg manglet verktøy ... og jeg kom med gode råd ...»	«Gitt den litt vanskelige starten med gruppene hvor enkelte følte seg frustrert eller var irritert på hverandre, kan relasjonskompetansen jeg besitter som veileder være avgjørende»	«Med en hektisk arbeidshverdag, dårlig informasjonsflyt og få hoder å legge ansvaret på er det til tider vanskelig å planlegge og legge frem et opplegg som skal følges når studentene kommer»	«Det er vanskelig å legge til rette for studentenes læring i en hektisk hverdag med stort tidspress og lite muligheter for å planlegge hvilke situasjoner man havner i»

hadde veiledningskompetanse, noe som kunne bidra til å styrke og kvalitetssikre tilbudet til studentene og skape kultur for veiledning. Mange hadde lite yrkeserfaring når de ble veiledere for første gang. Besvarelsene viser at det var vanskelig å være veileder for andre når man nettopp hadde vært student selv og var novise i faget.

Mange beskriver *usikkerhet når det gjelder veileders rolle og funksjon*; usikkerhet i rollen som veileder og i hvordan rollen skal utøves; «*Hvordan skal jeg som veileder være? Hvilken rolle har jeg?*» (929). Flere beskriver dobbeltrollen de har som både veileder og vurderer som utfordrende; de skal legge til rette for læring og samtidig vurdere studentens kompetanse i løpende skikkethetsvurdering, slik følgende utsagn eksemplifiserer: «*Det er etiske utfordringer når veileder er både vurderer og veileder på samme tid*» (935).

Det var også en utfordring å bidra til at studentene lærte å jobbe kunnskapsbasert, fordi mange selv syntes det var komplisert å jobbe kunnskapsbasert; «*det er min rolle som praksisveileder å legge til rette for at studenten får mest mulig igjen for sin praksisperiode ... sykepleien skal være basert på oppdatert kunnskap og forskningsbasert kunnskap skal brukes når det finnes ...*» (504).

Flere beskriver *utilstrekkelig selvavgrensning* i rollen som veileder. Det var vanskelig å ha fokus på studenten og ikke på seg selv i veiledningen, noe som kunne henge sammen med lite erfaring og begrensede ferdigheter i veiledning. De ble opptatt av seg selv og av å gjøre det «riktige»; «*Jeg ble veldig selvcentrert ganske tidlig i veiledningen og opplevde at jeg nesten bare klarte å tenke på hva jeg skulle si og hvilke spørsmål jeg skulle stille, istedenfor å lytte til det studentene faktisk fortalte om*» (938). Å holde seg selv tilbake og ikke si så mye, men stimulere studentene til refleksjon og til å resonnerer seg frem til løsninger var en utfordring; «*Jeg opplevde det som en utfordring som veileder ikke å skulle si så mye selv ...*» (908) .... «*... veilederen i meg ville at de skulle finne svaret selv og dette ble en utfordring*» (910).

## Hovedkategori 2: Interpersonlige utfordringer for praksisveileder

De interpersonlige utfordringene var knyttet til å lede prosesser og ivareta gruppedynamikk. Utfordringene handlet om å veilede individuelt og i grupper, strukturering, relasjonsbygging, veiledningsmetoder, dynamikk, utfordringer knyttet til samarbeid og særskilt skikkethetsvurdering.

Mange opplevde det utfordrende å lede prosesser og ivareta gruppedynamikk. De pekte på utfordringer i planlegging av gruppeveiledning med tanke på sammensetning; «*når man skal sette sammen en gruppe er det noen elementer som er viktige å ta hensyn til, ... gruppens størrelse, behovet i gruppen, tid, ressurser og frivillighet ...*» (901).

Flere beskrev utfordringer knyttet til veileders ansvar for å holde seg til rammer og legge til rette for rolle- og forventningsavklaring. En praksisveileder skrev: «*... de må være klar over veileders rolle, slik at de er trygge på forventningene og rammene rundt veiledningen ... hvis ikke veileders rolle og funksjon er avklart på forhånd vil det kunne skape usikkerhet og passivitet i gruppen ...*» (945).

Resultatene viser at lite tid, utilstrekkelig kunnskap om og bevissthet knyttet til betydningen av planlegging kunne bidra til at praksisveilederne planlegger for lite og unnlater å vektlegge oppstart- eller bli kjentfasen i veiledningen. Når oppstartfasen ikke blir nok vektlagt kan deltagerne i grupper oppleve utrygghet og dårlige relasjoner. Betydningen av å lage samarbeidskontrakt i oppstarten var viktig for noen, mens andre vurderte dette som unødvendig når de tross alt kjente hverandre fra før; «*... vi jobber tett til daglig, .... unaturlig å lage nye regler ...*» (918,920,921).

Flere beskrev hvordan de i etterkant av veiledningen så at de kunne ha vektlagt strukturen mer, både i den enkelte veiledningssamtalen og i gruppene, noe som i større grad kunne ha bidratt til refleksjon og læring for deltagerne. Å tydeliggjøre og utnytte den tilgjengelige tiden for veiledning best mulig for å sikre en avslutning med refleksjon over læring, opplevdes utfordrende for noen.

De beskrev hvordan egen utrygghet gjorde dem usikre på å lede grupper. Egen usikkerhet kunne påvirke gruppedynamikken. En praksisveileder skrev: «*Jeg så i etterkant at vi kunne jobbet mer med gruppedynamikken for å øke deltagelsen i gruppen*» (939, 912). En annen praksisveileder skrev: «*... vanskelig å skulle holde fokus på samtalen, samtidig som jeg skulle passe på at alle deltok og samtidig stilte de riktige spørsmålene som kan lede til flere svar*» (911). Flere beskrev utfordringer knyttet til å få alle i gruppen til å delta og til å få i gang gode diskusjoner og refleksjoner.

Å sentrere og benytte ulike veiledningsmetoder var utfordrende både i individuell- og gruppeveiledning. Dersom veilederen ikke bidro til at deltagerne ble bevisst hva veiledningen skulle dreie seg om og veilederen selv heller ikke var bevisst dette, kunne veiledningen komme til å ha fokus på noe annet enn hva deltagerne hadde behov for.

Å velge relevant veiledningsmetode var utfordrende. Det var lett å gi råd fremfor å bidra til refleksjon: «... det ble mye rådgiving uten at dette var den metoden for veiledning som ble eksplisitt ønsket ...» (93, 940). Noen beskrev også at de manglet kompetanse når det gjelder veiledningsmetoder; «Jeg følte jeg manglet verktøy ... og jeg kom med gode råd ...» (925). Resultatene viser at mange i etterkant av veiledningen så at de kunne brukt andre veiledningsmetoder, som for eksempel rollespill. Flere beskrev hvordan de forsøkte å være bevisste på å stille åpne spørsmål som kunne bidra til refleksjon og få studentene aktive fremfor å formidle egen kunnskap.

Praksisveilederne erfarte utfordringer med å håndtere særlige utfordringer knyttet til samarbeid og vurdering. Resultatene viser at relasjonen mellom studenter kunne være utfordrende. Noen studenter kommuniserte dårlig med hverandre og kom kanskje i konflikt. Andre hadde et språk og en væremåte som påvirket samarbeidet i en gruppe på en uheldig måte; «... noen, spesielt en person stjeler mye plass ... avbryter ofte de andre ...» (926).

Praksisveilederne vektla betydningen av å ha relasjonskompetanse som viktig for å legge til rette for godt samarbeid i gruppen. Flere beskrev utfordringer knyttet til at gruppedeltakerne for eksempel viste utålmodighet overfor andre i gruppen. En praksisveileder skrev: «Gitt den litt vanskelige starten med gruppene hvor enkelte følte seg frustrert eller var irritert på hverandre, kan relasjonskompetansen jeg besitter som veileder være avgjørende» (927). Det var også utfordrende for veileder å ha dobbeltrollen som veileder og ansatt fagperson når det var alvorlige hendelser på praksisplassen. Dersom man selv var preget av hendelsene kunne det være vanskelig å være veileder og bidra til at studentene fikk bearbeidet hendelsene. Maktubalansen i forholdet mellom veileder og student kunne være utfordrende. Det var viktig å være bevisst egen makt og hvordan den kunne påvirke relasjonen. En praksisveileder skrev: «Gruppeveileder skal klare å holde nøytral holdning til temaet som veiledes» (946, 917).

Håndtering av følelser kunne være utfordrende. Det var viktig å møte studenters følelser på en adekvat og respektfull måte, noe som forutsatte både sensitivitet og kompetanse til å håndtere følelser. Egen kommunikasjonskompetanse ble fremhevet som viktig, særlig evnen til å oppfatte nonverbale signaler. En praksisveileder skrev: «... følelser er essensielt i kommunikasjon ... dersom deltageren som gråter ikke ønsker å utdype følelsene bør dette respekteres, for ikke å skape utrygghet i gruppen» (946, 917).

Skillet mellom hva som var læresituasjoner og hva som av studenten kunne oppfattes som å bli brukt som arbeidshjelp, kunne være utfordrende. Noen studenter oppfattet at de i enkelte læresituasjoner var arbeidshjelp, mens praksisveilederen mente dette var en læresituasjon. Dette kunne påvirke samarbeid og arbeidsmiljøet på en negativ måte, slik følgende sitat viser: «Noen kollegaer klaget over at studenten responderte med å be dem gjøre ting selv, dette kunne gå utover arbeidsmiljøet. Det var derfor viktig at jeg som veileder på en god måte kunne ta dette opp med studenten» (501).

Praksisveilederne beskrev utfordringer med studenter som virket umotiverte både for praksisstudiene og veiledningen. Personlige utfordringer, sykdom og medførende overskridelse av fraværsgrenser var vanskelig å forholde seg til. Det var vanskelig å vite hvor strengt regler skulle praktiseres; «jeg fikk ansvar for en 2. års student som var veldig hyggelig og viste godt initiativ i starten. I løpet av sin praksis ble hun syk, fikk mange fraværsdager og klarte ikke å yte sitt beste på praksisplassen. Det føltes som om hun hadde mistet interessen og hun klarte ikke å konsentrere seg før sin siste vurderingssituasjon» (502).

Særskilt skikkethetsvurdering var utfordrende. Det var vanskelig å vite hva som kunne gi grunnlag for særskilt skikkethetsvurdering og hvordan fremgangsmåten er. Praksisveilederen uttrykte behov for å få informasjon om at studenter var under særskilt skikkethetsvurdering, men fikk ikke alltid slik informasjon; «når det gjelder skikkethetsvurderinger er dette et tema som kan by på utfordringer» (505).



### Hovedkategori 3: Utfordringer knyttet til strukturelle forhold i praksisveiledning

Resultatene viser utfordringer knyttet til *samarbeid i og mellom praksissted og utdanningsinstitusjon, samt rammer og system for praksisveiledning.*

Praksisveilederne beskrev at å legge til rette for at studentene ser sammenheng mellom teori og praksis og oppnår læringsutbyttebeskrivelser var krevende. Noen beskrev utfordringer knyttet til opplevelsen av å stå alene med ansvar for å veilede studenter i praksis. Det var også utfordrende å få til gode samarbeidsrelasjoner og -former med kolleger og å ha lite kontakt med utdanningsinstitusjonen. En praksisveileder skrev: «*Med en hektisk arbeidshverdag, dårlig informasjonsflyt og få hoder å legge ansvaret på er det til tider vanskelig å planlegge og legge frem et opplegg som skal følges når studentene kommer*» (501).

Resultatene viser utfordringer knyttet til organisering av veiledningen i en travel og hektisk hverdag i praksis. Praksisveilederne hadde stort ansvar for pasienter og daglig drift, samtidig skulle de være veiledere for studenter; «*Det er vanskelig å legge til rette for studentenes læring i en hektisk hverdag med stort tidspress og lite muligheter for å planlegge hvilke situasjoner man havner i*» (503).

Mangel på tid hadde betydning for kvaliteten på praksisveiledningen og motivasjonen for å påta seg veiledningsoppgaver. Dersom studenter hadde sterke opplevelser i praksis, var det særlig viktig å ha tilstrekkelig tid til veiledning. Det var også en utfordring å avgrense tiden når man først hadde satt seg ned sammen med studenten. En praksisveileder skrev: «*Vi satte av en time i arbeidstiden til veiledning, men vi ser at en og en halv time kunne vært hensiktsmessig*» (933,956). Noen beskrev betydningen av å prioritere studentveiledningen uansett hvor lite tid man hadde til rådighet; «*... veiledning kan gis uansett hvor travel man er, men det er nødvendig å prioritere det og bruke tiden man har til rådighet*» (507).

### Diskusjon

Studiens hensikt var å undersøke hva som kan fortolkes som utfordringer for praksisveiledere, slik disse framkommer i eksamensbesvarelser og hvilke mulige didaktiske implikasjoner utfordringene kan ha for praksisveilerutdanningen. Resultatene viser at praksisveiledere har utfordringer på mange områder; intrapersonlige, interpersonlige og strukturelle forhold.

### Intrapersonlige og interpersonlige utfordringer

Intrapersonlige og interpersonlige utfordringer griper inn i hverandre. Praksisveilederne gir uttrykk for intrapersonlige utfordringer konkretisert til behov for kompetanseutvikling, usikkerhet i veilederrolle og – funksjon og selvavgrensning. Interpersonlige utfordringer er knyttet til prosess- og gruppeledelse, metoder i veiledning og særlige utfordringer knyttet til samarbeid og vurdering. I tillegg konkretiseres strukturelle utfordringer når det gjelder samarbeid i og mellom praksissted og utdanningsinstitusjon og rammer og system for praksisveiledning. Resultatene peker mot behov for å styrke kvaliteten på veiledningen, veilederkompetansen og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, slik NOKUT gir føringer for (Hegerstrøm, 2018; UHR, 2018).

At praksisveiledere erfarer utfordringer i veiledning av studenter er kjent fra tidligere studier (Hauge et al., 2015; Maasø, 2016; Onstad et al., 2018). Denne studien belyser imidlertid hva utfordringene konkret kan innebære. Et relevant spørsmål å stille er om praksisveilerutdanningen møter praksisveiledernes læringsbehov? Resultatene aktualiserer behov for didaktiske vurderinger og mulige endringer. Pettersen (2005) definerer generelle didaktiske prinsipper som rettesnor for tilrettelegging og gjennomføring av læringsproduktive undervisningssituasjoner; å møte studenter der de er og fremme interaksjon og deltakelse i undervisningen. Læringsutbyttebeskrivelsene i utdanningen gir føringer for innhold, pedagogiske metoder og organisering.

Resultatene viser utfordringer knyttet til usikkerhet og mangelfull selvavgrensning i rollen som veileder. Mange praksisveiledere er nyutdannet og blir nærmest «pålagt» veiledningsansvar når de starter i sin første jobb. Man kan undre seg over om de da er i stand til å ha fokus på studenter, når de selv skal

praktisere for første gang som yrkesutøvere. De er nybegynnere, usikre og selvsentrerte. Resultatene kan sees i lys av Benners teori om kompetanseutvikling fra novise til ekspert (Benner, 1995). Teorien er relevant, til tross for at den ikke er av ny dato og beskriver hvordan en nybegynner kan være usikker og selvsentrert. Nybegynnere trenger nærmest en oppskrift for å praktisere. Erfaring og refleksjon kan bidra til at nybegynneren blir tryggere i utøvelsen. Usikkerhet når det gjelder veiledningsrolle og -funksjon kan gjøre praksisveilederen selvsentrert. Selvavgrensning i betydningen av å skille mellom eget anliggende og studentens anliggende er ifølge Løvlie Schibbye (2009) vesentlig i veiledning, for å holde fokus på den andre. Praksisveilederen er kanskje nybegynner både som yrkesutøver og veileder, noe som ytterligere kan forsterke usikkerheten. Kanskje burde praksisveiledning forutsette erfaring i yrkesrollen og kanskje skulle veilederutdanningen stille krav om et gitt antall års yrkeserfaring før opptak?

Både intra- og interpersonlige utfordringer kan handle om mangelfull veiledningskompetanse. Norsk Sykepleierforbunds (NSF, 2018) kartlegging avdekket et stort behov for kompetanseutvikling hos praksisveiledere, og at svært få hadde formell veilederutdanning. Betydningen av veiledningskompetanse er dokumentert i forskning. Worum & Bjørndal (2018) fremhever betydning av veiledningskompetanse for å samarbeide godt med studenter. Foss et al. (2021) dokumenterer betydningen av veiledningskompetanse for motivasjon til å være veileder, egen profesjonelle utvikling, bevissthet om rammer for veiledningen og bruk av ulike veiledningsmetoder. Onstad et al. (2018) fremhever betydningen av erfaring og formell veiledningskompetanse for bevissthet om hva veiledning er.

Rammene for veilederutdanningen er knappe, to ganger tre dager undervisning som innebærer både formidling av teori, øvelser og refleksjon, individuelt og i grupper. I tillegg forventes stor grad av selvstudier knyttet til litteratur og praktisk trening på utøvelse av veiledning. Kanskje kunne et didaktisk grep være større grad av selvstudier knyttet til teorigrunnet. Tiden med tilstedeværelse kunne brukes til øvelser og utøvelse av veiledning med metarefleksjon (refleksjon over utøvelse av veiledningen). Dette ville kunne styrke interaksjon og deltakelse og gjøre gruppen til en sentral læringsarena slik Eik et al. (2021) og Desavis & Salkjelsvik (2020) fremhever i sine studier. Slik ville praksisveilederne trolig bli tryggere i rollen.

I dag er praksisveilederutdanningen to separate emner som bygger på hverandre og studentsammensetningen blir forskjellig i de to emnene. Dette medfører nødvendigvis bruk av tid til konsolidering av studentgruppene på emne 2. Et sammenhengende 10 studiepoengs emne vil kunne frigjøre mer tid til øvelser, fordypning i teori og utøvelse av veiledning. Trolig er det mest hensiktsmessig at tiden med tilstedeværelse på campus brukes til utvikling av kompetanse til å utøve veiledning. Dokumentert utøvelse av veiledning individuelt eller i gruppe med metaveiledning (veiledning på egen veiledning) utenom samlingene kunne gi mengdetrening i veiledning. Studentene kunne gjøre videoopptak av egen veiledning og få metaveiledning på dette som en del av studiet. En kombinasjon av digital og fysisk undervisning (nærvær) er muligens en god løsning (Jensen & Bjørndal, 2018).

Konstruktivismen som kunnskapsteoretisk posisjon refererer hovedsakelig til at man tilegner seg og etablerer personlig kunnskap og kunnskapsstrukturer via erfaring i møte med lærestoff, begreper, teorier og eksempler. Dette skjer i en sammenhengende og kontinuerlig prosess der gamle konstruksjoner er avhengige av, og kobles til nye konstruksjoner (Pettersen, 2005). Å dele erfaringer og reflektere sammen med andre praksisveiledere under utdanningen vil kunne bidra til konstruksjon av ny kunnskap. Muligens ville didaktiske grep knyttet til større mulighet for refleksjon individuelt og i gruppe aktivisere studentens forkunnskaper. Kunnskaper og ferdigheter tilegnet i praksisveilederutdanningen kan danne utgangspunkt for refleksjoner og videre læring, samt gi studenten muligheter til å konstruere ny informasjon og nye begreper på en meningsfull måte. Deltakelse i kollokviegrupper utenom de definerte samlingsdagene i studiet kunne gi praksisveiledere mulighet til å reflektere sammen, trene på utøvelse ved å veilede hverandre eller trene på refleksjon over case eller gitte spørsmål. Praksisveilederne ville da kunne se seg selv i veilederrollen og få mulighet til bevisstgjøring og videreutvikling. De ville også få mulighet for å trene på å gi og motta tilbakemeldinger i en reell situasjon. Slik metaveiledning kan ha positiv betydning for læring (Bjørndal, 2011; Eik et al., 2020; Fukkink et al., 2011; Mahoney et al., 2018; Tveiten & Igland, 2020).

Mange praksisveiledere beskriver utfordringer knyttet til å lede veiledning. Veiledning innebærer ledelse, både i individuell - og gruppeveiledning. Å lede veiledning krever evne til å strukturere, kommunisere, være trygg på seg selv, til å ha relasjonskompetanse og til å møte det som skjer. Prosessledelse forutsetter kunnskaper og ferdigheter. Igjen er det vesentlig å peke på betydningen av å utøve og reflektere over egen utøvelse for å oppnå kompetanse. En veileder som kan håndtere egne følelser og evner å forstå andres følelser har godt grunnlag for å møte de sosiale prosessene i veiledningssituasjonen på en konstruktiv måte, noe som er i tråd med studien til Andreasen et al. (2020). Våre resultater tyder på at utvikling av emosjonell kompetanse og relasjonskompetanse bør inngå i praksisveilederutdanningen. Å vedstå seg, sette ord på og håndtere egne følelser kan fokuseres og bearbeides i metaveiledning. Dette kan bidra til større personlig trygghet og vil ha betydning for utvikling av relasjonskompetanse. Veiledningsøvelser med observatør som gir tilbakemelding på utøvelsen med fokus på emosjon og relasjon, kan bidra til læring på disse områdene.

Undervisningen i praksisveilederutdanningen har i stor grad en veiledende form. Undervisernes kompetanse har betydning for læring (Ulvik & Smith, 2016). Undervisningen er også i stor grad prosessuell. Det betyr at prosesser i konteksten løftes frem og gjøres til gjenstand for metarefleksjon. På denne måten bidrar metodene til refleksjon for studentene. Lærerne inngår i læringsfellesskapet, i tråd med tanken om sosiokulturell læring. Dette didaktiske grepet er i tråd med resultatene i studien til Haara et al. (2020), der læring i fellesskap fremheves. Kanskje kunne metaveiledning for lærerne i praksisveilederutdanningen bidra til å opprettholde og videreutvikle lærernes kompetanse.

## Strukturelle utfordringer

Resultatene viser at strukturelle forhold representerer utfordringer. Strukturelle forhold handler blant annet om organisering av veiledningen i praksis, samarbeid med egne kollegaer, samarbeid med lærer fra utdanningsinstitusjonen, informasjonsflyt mellom utdanningen og praksisfeltet og mellom personer i praksisfeltet.

Kunnskap om ulike modeller for praksisveiledning som for eksempel SVIP-modellen (Bogsti et al., 2013), Østfoldmodellen (Martinsen et al., 2020), Tromsømodellen (Tveiten & Igland, 2020) og «Tospann» modellen (Egge et al., 2021) kan fokuseres i utdanningen og gi grunnlag for forbedringer i organiseringen av praksisveiledningen. Tromsømodellen er utprøvd ved Universitetet i Tromsø og viser at felles fagdager for praksisveiledere og lærere og veiledning i team (praksisveileder og lærer) gir felles forståelse av veiledning, trygghet i veilederrollen og bedre samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt (Tveiten & Igland, 2020; Zlatanovic, 2018). Å etablere et system med fagdager og veiledning i team kunne muligens lagt til rette for at praksisveilederne fikk bedre strukturelle muligheter til å utøve god veiledning. Også andre modeller for praksisveiledning understreker betydningen av gode strukturelle ordninger (Sønsteby et al., 2013). Antonsen et al. (2021) foreslår praksisveiledning i team for å øke veiledningskompetansen til praksisveiledere og for å sikre at mer erfarne sykepleiere kan veilede sammen med uerfarne.

Resultatene i vår studie viser at praksisveilederne erfarte at det var utfordrende å veilede i tråd med modellen om kunnskapsbasert praksis. Røkholt et al. (2020) fant at studenter som deltok i et kvalitetsforbedringsprosjekt knyttet til kunnskapsbasert praksis erfarte at de fikk en endret studentrolle i praksis. Samhandlingen med praksisveilederne ble styrket og de utviklet forståelse for betydningen av faglig oppdatering.

Kunnskap om organisering og ulike modeller for praksisveiledning kan trolig bidra til at praksisveilederne blir tryggere i egen rolle og til å videreutvikle organisering av veiledningen i praksis i samarbeid med utdanningsinstitusjonen.

## Studiens styrker og svakheter

En styrke ved studien er at datagrunnlaget er et stort antall eksamensbesvarelser (72). Videre er besvarelsene anonyme. Forskerne var ikke sensorer og dermed ikke forutinntatte når det gjelder kvalitet på eksamensbesvarelsene. Vi har brukt eksamensbesvarelser som *per se* ikke var ment som data i en

studie, noe som kan innebære at vi kan ha tillagt tekstene en annen betydning enn det som var ment. På en annen side kan man si at når de ikke ble bedt om å si noe om utfordringer, og allikevel skriver om det, kan validiteten ha blitt styrket. Den gitte eksamensteksten hadde ikke fokus på utfordringer, fortolkningene av hva som fremstår som utfordringer er forskernes. Også her kan fortolkningene være mer i tråd med forskernes forståelse enn hva besvarelsen tilsier. En svakhet ved studien er forskernes dobbeltrolle, vi er både undervisere i praksisveilednerutdanningen og forskere. Som undervisere kan vi ha tolket hva praksisveilederne beskriver som uttrykk for utfordringer i tråd med egen forforståelse. Imidlertid kan denne forforståelsen også ha styrket analysen ved at vi har inngående kunnskap om utdanningen og hva studenter vanligvis forteller om egne erfaringer på samlingene. Vi har gjennom hele analyseprosessen tilstrebet å være bevisst dobbeltrollen. Vi har også bevisst tilstrebet kritisk refleksjon.

Eksamensoppgaver representerer en annen kilde for data enn mange tidligere studier, samt konkretisering av hva som kan forstås som utfordringer. *Per se* representerer dette noe nytt i forskningssammenheng.

## Konklusjon

Resultatene viser at å være veileder i «praksisvinden» innebærer utfordringer på mange områder; intrapersonlige-, interpersonlige- og strukturelle. Veiledningskompetanse har betydning for å kunne håndtere utfordringene. Veilednerutdanningen må bidra til at praksisveilederne har nødvendig og relevant kompetanse. Resultatene tyder på at det kan være hensiktsmessig å gjøre didaktiske endringer i retning av å praktisere og reflektere mer over egen veilederfunksjon i veilednerutdanningen. Utdanningen er kort, og det er viktig at innholdet er i tråd med kompetansebehovene. Å lære utøvelse av veiledning forutsetter praktisering og refleksjon over praktiseringen i samspill med lærere og medstudenter. Dette kan oppnås ved at praksisveilederne for eksempel har som arbeidskrav å veilede studenter mens de er i utdanningen, samt økt bruk av video og metaveiledning (både fysisk og digitalt) knyttet til denne veiledningen.

Videre forskning kunne for eksempel være en intervensjonsstudie der noen av de foreslåtte didaktiske grepene ble gjennomført og evaluert. En annen studie kunne være observasjon av hva og hvordan praksisveiledning foregår for ytterligere å dokumentere muligheter, utfordringer og kompetansebehov.

## Referanser

- Andreasen, J. K., Andreasen, E. M., Velibor, B. (2020). Emosjonell kompetanse i gruppeveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1), 1-14.  
<https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/3049>
- Antonsen, T., Paulsen, P. & Hynne, A. B. (2021). Praksisveiledning i team kan styrke sykepleieres veiledningskompetanse. *Sykepleien*, 109 (83666): (e-83666).  
<https://sykepleien.no/fag/2021/02/praksisveiledning-i-team-kan-styrke-sykepleieres-veiledningskompetanse>
- Bartle, E. K. & McGowan, K. M. (2021). Clinical supervisors' reflections on their role, training needs and overall experience as dental educators. *Eur J Dent Educ*. 25: 282-290.  
<https://doi.org/10.1111/eje.12602>
- Benner, P. (1995). *Fra novise til ekspert. Dyktighet og styrke i klinisk sykepleiepraksis*. TANO.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/d57b7ded37e0140923d0d7acecbb734e?lang=no#0>
- Bjerknes, M.S. & Christiansen, B. (2021). (Red). *Praksisveiledning med helsefagstudenter*. (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Bjørndal, B. Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.

- Bogsti, W. B. Solvik, E., Engelién, R. I., Moen, Ø. L., Nordhagen, S. S., Struksnes, S., & Arvidsson, B. (2013). Styrket veiledning i sykepleier utdanningens praksisperioder. *Vård i Norden*, 107(33), 56-60. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/010740831303300112>
- Desavis, L. & Salkjelsvik, S. R. (2020). *Gruppeveiledning - Læreres kompetanseutvikling og lederes tilrettelegging for profesjonsutvikling*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82243>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- EGGE, H., Nordhagen, L., Aabø, L. S. & Glavin, K. (2021). Praksisveilederes erfaring med «tospannmodellen» i helsesykepleiertjenesten. *Nordisk sygeplejeforskning*, 11(1), 86-95. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2021-01-07>
- Eik, L. T., Lyberg, A. & Wittek, A. L. (2020). Kollegaveiledning i "Teacher support teams": En egnet metode for profesjonskvalifisering for lærere i høyere utdanning? *Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk*, 5 (1), 1-15. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3041>
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer – læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6 (1), 1-17. <https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/3131/3140>
- Ekman, S., Fladeby, N., Johansen, I. & Hardeland, C. (2019.) Hvordan kan sykepleierstudenter få det bedre når de er praksis? *Sykepleien*, 107(74902). <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.74902>
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. (FOR-2017-09-06-1353). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning*. (FOR-2019-03-15-412). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-412>
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. (FOR-2006-06-30-859). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>
- Foss, J. E., Steinseth, E. B., Steffenak, A. K. M. & Hov, R. (2021). Praksisveilederutdanning for sykepleiere og tannpleiere – hvordan oppleves veilederrollen før og etter gjennomført utdanning? *Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*. *Uniped*, 44 (1) 31-42. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-01-04>
- Fukkink, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educ Psychol Rev.*, 23, 45–63. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-010-9144-5.pdf>
- Haugan, G., Aigeltinger, E. & Sørli, V. (2012). Relasjonen til veilederen betyr mye for sykepleierstudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien Forskning*, 7(2), 152-158. <https://sykepleien.no/forskning/2012/06/relasjonen-til-veileder-betyr-mye-sykepleierstudenter-i-sykehuspraksis>
- Hauge, K., Maasø, A. G., Barsted, J., Eide, H., Karlsholm, G., Stamnes, A., Skjong, G., Skår, J. & Thingnes, E. (2015). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av studenter i helse- og sosialfag i spesialisthelsetjenesten*. (Rapport nr. 1514). Møreforskning Molde AS. <https://www.moreforsk.no/publikasjoner/rapporter/samfunn/kvalitet-og-kompetanse-i-praksisveiledning-av-studenter-i-helse--og-sosialfag-i-spesialisthelsetjenesten/1075/2972/>
- Haukland, M., Gjerlaug, A. K., Skommessvik, S., Uppsata, S. E., Onstad, R. F., Tveiten, S. & Iversen, A. (2018).» Å jenke det til«. Vitenskapelig ansattes forståelse av veiledning i praksisstudier. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (s. 105-119). Fagbokforlaget.

- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning*. NOKUT's utredninger og analyser, Rapport 3. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT).  
[https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom\\_turid\\_til\\_glede\\_og\\_besvar\\_praksis\\_i\\_hoyere\\_utdanning\\_3-2018.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf)
- Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter*. (Samlerapport NOKUT: NOKUT's utredninger og analyser. Rapport nr. 16.). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT).  
[https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Holmsen, T.L., (2010). Hva påvirker studentenes trygghet og læring i klinisk praksis? *Vård i Norden*, 30(1), 24-28. <https://doi.org/10.1177/010740831003000106>
- Haara, F. O, Taraldsen, L. H. & Jenssen, E.S. (2020). Utvikling av veiledningskompetanse i et læringsfelleskap. *Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk*. 5(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3157>
- Jensen, C. B. & Bjørndal, C. P. R. (2018). Diskusjonsforum: digital veiledning av studenter i praksisstudier. I Tveiten, S. & Iversen, A. (Red.), *Veiledning i høyere utdanning* (s. 139- 151). Fagbokforlaget.
- Johnson, A. V. S., La Paro, K. M. & Crosby, D. A. (2017). Early Practicum Experiences: Preservice Early Childhood Students' Perceptions and Sense of Efficacy. *Early Childhood Educ J.* 45(2), 229-236.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0771-4>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3.utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Levett-Jones, T. & Lathlean, J., (2008). Belongingness: A prerequisite for nursing students' clinical learning. *Nurse Education in Practice* 8(2), 103-111.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595307000364>
- Løvlie Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner*. Universitetsforlaget.
- Mahoney, P., Macfarlane, S. & Ajjawi, R. A. (2018). Qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education. Critical Perspectives*, 24 (2), 157-179.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Martinsen, M., Reinnel, A. K. L., Grøndahl, V. A. & Leonardsen, A.-C. L. (2020). «Østfoldmodellen» kan forbedre kvaliteten på praksisstudier. *Sykepleien*, 108(79917)  
<https://sykepleien.no/forskning/2019/12/ostfoldmodellen-praksis>
- Meld. St. 13 (2011–2012). *Utdanning for velferd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet; 2012.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
- Meld. St.16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 16 (2016–2017) - regjeringen.no
- Maasø, A.G. (2016). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av vernepleier og sykepleierstudenter i kommunehelsetjenesten i Nord-Trøndelag*. (Rapport nr. 8). Senter for omsorgsforskning og Nord Universitet. <https://omsorgsforskning-midt.no/2016/11/21/kvalitet-og-kompetanse-i-praksisveiledning-av-vernepleier-og-sykepleierstudenter-i-kommunehelsetjenesten-i-nord-trondelag/>
- NOKUT (2019). *Kvalitet i praksis- utfordringer og muligheter*. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018-2020.  
[https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Nordtvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B. & Gundersen, M. W. (2021). *Jobb kunnskapsbasert*. Cappelen Damm akademiske.

- Norsk Sykepleierforbund (NSF). (2018). *Stor vilje- lite ressurser. En kartlegging av rammebetingelser for veiledning av sykepleierstudenter i kommunehelsetjenesten*. NSF  
<https://www.nsf.no/sites/default/files/inline-images/k5RnUEWLa6n7iKaRs8ok6b15GzcvAPG9ZQXKcyCcQKmtWtZluA.pdf>
- Onstad, R. F., Nordhaug, M., Iversen, A., Skommesvik, S., Haukland, M., Uppsata, S. E. & Tveiten, S. (2018). Kvalitet i praksisveiledning – en vedvarende utfordring? Erfaringer fra praksisveiledere. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (s. 86-102). Fagbokforlaget.
- Oslo Metropolitan University - OsloMet- Storbyuniversitetet. (2021). *Veiledning av studenter i praksisstudier*. <https://www.oslomet.no/studier/hv/evu-hv/veiledning-studenter-praksisstudier>
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Røkholt, G., Davidsen, L. S., Johnsen, H. N. & Dihle, A. (2020). Studenterfaringer med veiledning og læring knyttet til deltagelse i et kvalitetsforbedringsprosjekt på sykehus med kunnskapsbasert praksis som arbeidsform, en beskrivende og utforskende studie. *Nordisk Tidsskrift for helseforskning*, 16(1). <https://doi.org/10.7557/14.5171>
- Schunk, D. H. (2008). *Learning Theories: An educational perspective*. (5th ed). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Skagen, K. (2015). *I veiledningens landskap*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Stray, J. H. & Wittek, L. (2014). (Red.). *Pedagogikk- en grunnbok*. Cappelen Damm Akademiske.
- Studietilsynsforordningen. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning*. (FOR-2017-02-07-137). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Sønsteby, S. N., Engelién, R. I. & Arvidsson, B. (2013). Mellom idealer og realiteter – Integrering av gruppeveiledningsmodellen SVIP i sykehjem. *Nordisk sygeplejeforskning*, 3(02), 130–8. <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2013-02-06>
- Tveiten, S. (2006). *The Public Health Nurses' Client Supervision*. Doktorgradsavhandling, Det medisinske fakultet, Universitet i Oslo.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning, mer enn ord...* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. & Igland, O. (2020). Erfaringer med utprøving av en modell for praksisveiledning på masternivå. *Sykepleien Forskning*, 15(83026). <https://sykepleien.no/forskning/2020/12/erfaringer-med-utproving-av-en-modell-praksisveiledning-pa-masterniva>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise - Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61-77. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06>
- Universitets- og høgskolerådet (UHR). (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning. Praksisprosjektet*. Sluttrapport fra et nasjonalt utviklingsprosjekt gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i perioden 2014 – 2015. <https://www.regjeringen.no/contentassets/86921ebe6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksisprosjektet-sluttrapport.pdf>
- Universitets- og høgskolerådet (UHR). (2018). *Veiledende retningslinjer for utdanning og kompetansevurdering av praksisveiledere i helse- og velferdstjenesten*. <https://www.uhr.no/f/p1/i6d7c80b4-ff82-4c28-a7b2-47d2ea3d438d/ny-nettversjon-veiledende-nasjonale-retningslinjer-for-praksisveilederutdanning-krav-til-praksisveilederes-kompetanse.pdf>
- Uppsata, S. E., Iversen, A., Skommesvik, S., Nordhaug, M., Onstad, R. F., Haukland, M. & Tveiten, S. (2018). I en akseptert skvis mellom systemkrav og kvalitetskrav? Lederes perspektiv på kvalitet i

- praksisveiledning. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (s. 121-135). Fagbokforlaget.
- Vågan, A., Raaen, F. D., Ødegaard, N. B., Rajka, L.- G. K, Tveiten, S. (2019). Helsepedagogikk i læreplaner: en didaktisk analyse. *Uniped*, 42(04), 68–80. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-04>
- Worum, K.S. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 1-17. <https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/1578>
- Zlatanovic, T. (2018). Nurse teachers at the interface of emerging challenges. Doktorgradsavhandling, Senter for profesjonsstudier, OsloMet – storbyuniversitetet.