

MASTEROPPGAVE

Veiledning av sykepleierstudenter

Nancy M. Walderhaug

Studium: Helse- og sosialfag - Meistring og
myndiggjering 2017



HØGSKULEN
I VOLDA

FORORD

Det er med stor glede jeg kan takke både familie og venner i dette forordet. De har stått på som støtte, og vært tilgjengelige og hjelpelige med andre hverdagsoppgaver når tiden ikke har strukket helt til. Dette gjelder spesielt min mor, og mine venner Tom og Ragnhild.

I tillegg må jeg rette en stor takk til min veileder, Kåre Heggen for gode og konstruktive tilbakemeldinger, slik at jeg endelig kom i mål med denne oppgaven. Det har vært en ensom jobb, men godt å vite at jeg har hatt en kritisk venn som jeg velger å kalle det. Å være veileder krever klokskap på mange områder, og denne mannen har innfridd med sin evne til å anerkjenne, støtte og skape et godt tillitsforhold.

Takk til mine barn som har vært tålmodige og hjelpsomme. Nå skal vi gå julefeiringen i møte med et tilbakelagt kapittel, og jeg skal nå være mer tilstede for dere.

Ålesund, desember 2017

Nancy M. Walderhaug

SUMMARY

The purpose of this study has been to illuminate whether the supervision given to nursing students can lead to coping through the question: What factors in supervision may have an impact on coping within nursing students? The study addresses factors in supervision, how the students' expectations have matched their experience of the supervision they have received and how this may have had an impact on their coping of the study, and situations they have been subjected to.

Supervision is a relatively new field, and it seems like the practices and competence in this area vary. The experience the students have, and outcome from their supervision, are discussed in this study. In the future, we will be very dependent on skilled healthcare professionals, who will take care of patients and their relatives. This requires us to have nurses with a reflective practice and well-developed judgement.

In this study, the individual's practical occupation theory and the action- and reflection model have been used. Various factors that may seem to enhance coping have been used as parameters in this analysis.

The theoretical framework used for this paper, is based on the theories of coping and supervision, as well as research of selected elements within this framework.

An analysis based on interviews with nursing students has been made, and a subsequent discussion of the findings in the data has revealed what expectations and experiences the students have towards the supervision. Several questions have been raised, as a result, including whether students have experienced the supervision as significant, what has worked well in the supervision, and if it has led to a reflection of their practice. This study is about the tension between theory and practice, where supervision from the school takes place.

The nursing students expected the supervisor to a support towards them, however, it turns out that the main emphasis of the answers is that they did not experience their supervisor as supportive. This result is one of the main pillars of the study, but other elements are also discussed.

SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien har vært å belyse om veiledningen som sykepleierstudenter får, kan gi mestring gjennom problemstillingen: Hvilke faktorer i veiledning kan ha betydning for sykepleierstudenters mestring? Studien tar for seg faktorer i veiledning som kan relateres opp mot mestring, hvordan studentenes forventning har samsvart med deres opplevelse av veiledningen og hvordan dette kan ha hatt innvirkning på deres mestring av studiet og situasjoner de har vært i.

Veiledning er et relativt nytt felt og det kan se ut som at det er svært ulik praksis og kompetanse på området. Den opplevelsen studentene har og utbyttet som er forventet av veiledningen er diskutert i denne studien. I fremtiden vil vi være svært avhengige av et dyktig helsepersonell som skal ivareta pasienter og pårørende på en god måte. Dette krever at vi har sykepleiere som har en reflekterende praksis med et godt utviklet skjønn. I denne studien har derfor den enkeltes praktiske yrkest teori og en handlings- og refleksjonsmodell blitt lagt til grunn. Ulike faktorer som kan synes å styrke mestring har blitt brukt som parameter i analysen. Det teoretiske rammeverket i oppgaven er fundert på teori om mestring og veiledning, samt forskning på utvalgte elementer i dette rammeverket.

Det har blitt gjennomført en analyse av intervju med sykepleierstudenter, og en drøfting av funn i datamaterialet har avdekket hvilke forventninger og opplevelser studentene har hatt i tilknytning til veiledningen. Det har blitt stilt spørsmål som går på om studentene har opplevd veiledningen som betydningsfull, hva som har fungert i veiledningen og om den har ført til en refleksjon over praksis. Denne studien handler om spenningsfeltet mellom teori og praksis hvor veiledning fra skolen finner sted.

Sykepleierstudentene i denne studien har hatt forventninger til at veileder skulle være en støtte. Det viser seg imidlertid at hovedvekten av svarene går ut på at de ikke har opplevd det slik. Dette funnet er en av hovedpilarene i studiet, men også andre elementer er diskutert.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	3
1.1	Tema og bakgrunn	3
1.2	Problemstilling	4
1.3	Avgrensning	4
1.4	Forskningsspørsmål	4
1.5	Hensikt	5
1.5.1	Relevans for profesjonen	5
1.5.2	Relevans for samfunnet	5
1.6	Oppgavens oppbygning og leserveiledning	6
2	TEORI	7
2.1	Veiledning	7
2.1.1	Faktorer i veiledning	10
2.1.2	Veilederrollen	15
2.1.3	Praktisk yrkest teori i veiledning	17
2.2	Mestring	20
2.2.1	Faktorer for mestring	26
2.2.2	Praktisk yrkest teori sett i lys av mestringsbegrepet	28
2.3	Oppsummering av teori	29
3	TIDLIGERE FORSKNING	30
3.1	Forskning innen veiledningskvalitet	30
3.2	Forskning innen mestring	32
3.3	Forskning innen støtte	34
3.4	Forskning innen sykepleie	35
3.5	Oppsummering	37
4	METODEDEL	38
4.1	Forskningsdesign	38
4.1.1	Fokusgruppeintervju	39
4.2	Datagrunnlaget	40
4.2.1	Tilgang til feltet	40
4.2.2	Sykepleierstudenter i denne konteksten	41
4.3	Metodiske implikasjoner	42
4.3.1	Validitet og reliabilitet	44
4.4	Min forskerrolle	47
4.4.1	Min førforståelse	48
4.4.2	Gjennomføring av intervju	50
4.5	Analyse	51
4.5.1	Bearbeiding av empirisk materiale	52
4.5.2	Fortolkningsgrader	52
4.5.3	Kategorisering	53
4.6	Forskningsetikk	53
5	ANALYSE AV FUNN	55
5.1	Forskningsspørsmål – Støtte	56
5.2	Forskningsspørsmål – Begripelighet	58
5.3	Forskningsspørsmål – Refleksjon	59
5.4	Forskningsspørsmål – Har veiledningen vært viktig?	60
5.5	Forskningsspørsmål – Å koble teori og praksis sammen	61
5.6	Tilleggsinformasjon – God og dårlig veiledning	62

5.7	Oppsummerende kommentarer	62
6	DRØFTING	64
6.1	Mestringsfaktorer	67
6.1.1	Støtte.....	67
6.1.2	Meningsfullhet.....	70
6.1.3	Begripelighet	71
6.1.4	Refleksjon i veiledningen	73
6.1.5	Betydningen av tillit og relasjon.....	73
6.1.6	Å koble teori og praksis.....	76
6.1.7	Andre betraktninger.....	77
6.2	Modell for mestring.....	78
7	AVSLUTNING	81
7.1	Kritiske tilbakeblikk.....	81
7.2	Konklusjon	81
7.3	Fremtidig forskning.....	82
8	LITTERATURLISTE	83
9	VEDLEGG	89
9.1	Søknad NSD.....	89
9.2	Informert samtykke	90
9.3	Intervjuguide	92
9.4	Henvendelse til forskningsfeltet.....	93

1 INNLEDNING

Denne oppgaven er fundert på en studie av veiledning av sykepleierstudenter. Ettersom jeg selv er sykepleier og har videreutdanning innen veiledning, er dette noe som har opptatt meg. I mastergradsstudiet innen «Meistring- og myndiggjøring» har vi vært inne på ulike faktorer som kan ha betydning for mestring og studiet har fått meg til å se sammenfallende element mellom mestring og veiledning. Det er derfor naturlig for meg å forske på dette området. Jeg ser behovet for å utvikle mer kunnskap på veiledningsfeltet, og jeg synes det er interessant å kunne se på dette opp mot mestring hos studenter.

Vi skal alle formes og dannes til å bli gode arbeidstakere. Dette er en prosess hvor mange delkompetanser til slutt skal veves sammen. Helsevesenet er avhengig av at dyktige sykepleiere med et godt utviklet skjønn tar gode avgjørelser til det beste for pasienter og pårørende hver eneste dag. I fremtiden er det sannsynlig at vi kommer til å mangle vesentlig arbeidskraft i helsevesenet, og det er derfor viktig at sykepleierne blir i yrket sitt. På veien til å bli dyktige sykepleiere, som føler at han eller hun mestrer jobben sin, går man gjennom en bachelorgrad som består av både teori og praksis. I den overordnede målsettingen for utdanningen til sykepleiere finner jeg at de skal bli reflekterte yrkesutøvere. I dette ligger det å reflektere over blant annet etiske problemstillinger og ha etisk handlingskompetanse og handlingsberedskap. Sykepleieren skal også etter endt utdanning fungere som veileder for pasient og pårørende i yrket sitt. Gjennom studiet skal de utvikle forståelse for forholdet mellom teori og praksis og reflektere over praksis, noe som er nedfelt i rammeplan for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008).

1.1 Tema og bakgrunn

Hovedtema for oppgaven er veiledning av sykepleierstudenter. Disse studentene skal ha en personlig mestring av sykepleierstudiet. Den dagen de skal ut i yrket sitt, skal de også mestre sin egen arbeidshverdag. Femti prosent av sykepleierutdanningen består av praksisstudier i primær- og spesialisthelsetjenesten. Dette synliggjør viktigheten av å se på kunnskaper om de ulike erfaringer som sykepleierstudenter har, i spenningsfeltet mellom teori og praksis. I denne sammenheng har jeg valgt å se på om veiledningen studentene får i utdanningen bidrar til mestring, og hvilke faktorer som fremtrer som betydningsfulle i

den veiledningen. I oppgaven må mestring forstås på et overordnet nivå, det blir nødvendig å presisere at enkeltfaktorer i mestring blir vektlagt og ikke hele spekteret.

1.2 Problemstilling

Jeg er av den oppfatning at mer kunnskap om sykepleierstudentenes opplevelser av veiledning, som kan knyttes til mestring, kan være nyttig på flere områder. Både som bidrag til en større forståelse av hvilken betydning veiledningen kan ha i en slik sammenheng, men også som en indikator på hva som kan vektlegges i veiledning for å hjelpe sykepleiere til å mestre studiene, og kanskje også yrket sitt. Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling i denne studien:

«Hvilke faktorer i veiledning kan ha betydning for sykepleierstudenters mestring?»

1.3 Avgrensning

Studien er avgrenset til å gjelde veiledningen som tredje års sykepleierstudenter har fått gjennom hele utdanningsløpet. Undersøkelsene som er gjort er lagt til det aller siste semesteret i utdanningen. Det har blitt nødvendig å trekke ut enkeltfaktorer som undersøkelsen har avdekket som sentrale, og som kan relateres til mestring. Det er i hovedsak enkeltelement som støtte og relasjon i veiledning, og hvordan dette kan påvirke mestring hos studentene, som blir tatt opp. Der er primært veiledningen som kobler student og praksis sammen, altså den veiledningen som er i regi av skolen som er undersøkt. Det er viktig å presisere at veiledningen ute i selve praksisfeltet ikke er undersøkt. Veileder omtalt i oppgaven er altså den læreren som kommer fra skolen og har veiledning med studentene i praksis gjennom forventingssamtaler, midt- og sluttevaluering og gruppeveiledning med flere studenter sammen.

1.4 Forskningsspørsmål

I denne forskningsprosessen har det vært viktig å innta en åpen tilnærming til temaet, og deretter gå inn på hovedfunn. Dette har vært en retrospektiv undersøkelse for å se på hvilke faktorer som har vært fremtredende i veiledningen, og som kan ha betydning for mestring. I forskningsspørsmålene har det vært lagt vekt på hvordan studentene har opplevd veiledningen. Spørsmålene har hatt som siktemål å gi en åpen og oversiktlig fremstilling av

det som sykepleierstudentene opplever som betydningsfullt, for så å se dette opp mot det som kan kalles mestringsfaktorer. For å få frem dette har det vært lagt vekt på om det er samsvar mellom forventninger og opplevelser, og om veiledningen har hatt betydning og fungert i forhold til målsetting for veiledning.

1.5 Hensikt

Hensikten med denne studien er å finne ut om veiledningen kan bidra til mestring for sykepleierstudenten. Bidraget som kommer kan sannsynligvis og forhåpentligvis gi en indikator på hva som fungerer og hva som ikke fungerer i en slik sammenheng.

1.5.1 Relevans for profesjonen

Sykepleierstudiet og utdanningen nasjonalt har klare føringer i rammeplanen for målsatt kompetanse som sykepleieren skal ha i sitt yrke. I dette profesjonsstudiet skal lærestedet drive veiledning i samarbeid med praksisfeltet, og legge til rette for at studenten får utviklet refleksjon over praksis (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det kan være nyttig for profesjonsutdanningen å se på om veiledningen som studentene får bidrar til dette. Dersom intensjonen for veiledningen er å bidra til mestring hos studentene, kan dette i beste fall ses på som et lite, men likevel viktig bidrag i et stort og sammensatt spekter i det å mestre på veien til yrket sitt. Det finnes en god del forskning på selve veiledningen ute i praksis i regi av praksisveilederen, men lite på selve veiledningen fra skolen sin side. Generelt kan jeg se at sykepleierstudenters erfaringer med å være i et veiledningsforhold er lite forsket på i denne sammenheng, og denne studien er ment å være et bidrag til økt kunnskap om dette.

1.5.2 Relevans for samfunnet

En viktig kompetanse for sykepleieren er det å bli reflektert (Kunnskapsdepartementet, 2008) for å kunne foreta gode og riktige valg i sin arbeidshverdag. Utdanningen de får er selve fundamentet de har å stå på når de skal ut i yrket sitt. Yrket er preget av stort ansvar og høy grad av bruk av eget skjønn, og i en slik utvikling vil refleksjoner underveis i studiet og i yrket være viktige faktorer. I veiledningen har man anledning til å utvikle dette skjønnnet, gjennom refleksjon sammen med andre. Å ha et godt utviklet skjønn kan bidra til at sykepleieren føler seg kompetent i jobben sin, fordi å vite at man har tatt gode og riktige

avgjørelser kan gi en følelse av at han eller hun klarer arbeidsoppgavene. Jeg ser behovet for å se på om studentene får nok støtte og trygghet i utviklingen av dette skjønnet. Dette bidraget kan ses på som et lite, men likevel viktig bidrag i et stort og sammensatt spekter av faktorer, som spiller en rolle for at sykepleieren skal klare å utføre jobben sin og bli værende i yrket sitt. Dette er i så fall samfunnet tjent med.

1.6 Oppgavens oppbygning og leserveiledning

Jeg vil starte med å presentere faglitteratur om veiledning og mestring. Her vil jeg komme inn på faktorer i veiledning som kan ha betydning for mestring. Det vil bli en fremstilling av litteratur på veiledningsfeltet og mestringsfeltet, samt fremkomme relevant forskning på veiledning og på mestring, også spesifikt på parameter for mestring. I drøftingsdelen av oppgaven vil dette bli diskutert opp mot funn. Jeg vil presentere valg av metode og hvordan datainnsamlingen er foretatt, etikk vil også bli godt belyst. Deretter vil funnene bli presentert og drøftet opp mot det teoretiske og forskningsbaserte bakteppet som er presentert. Det blir en presentasjon av sykepleierstudentenes opplevelse av den veiledningen de har fått i regi av skolen. Til slutt vil jeg sammenfatte den røde tråden i oppgaven og samtidig fremlegge kritikk av egen forskning.

I de ulike kontekstene som blir beskrevet vil datagrunnlaget fremstilles med henblikk på sykepleierstudiet som informantene har gjennomgått, intervjuene som er gjennomført og den veiledning som har foregått. Informantene vil der det er hensiktsmessig bli omtalt både som veisøker, informant, student og sykepleierstudent. Veilederen fra skolen vil gjennom hele oppgaven bli omtalt som veileder eller lærer. For å synliggjøre et skille mellom veileder fra skolen og veileder i praksis vil sistnevnte bli omtalt som praksisveileder.

2 TEORI

I dette kapittelet vil jeg ta for meg definisjoner og teorier innen veiledningsbegrepet og mestringsbegrepet, og forklare hvorfor disse er relevante. Veiledning og mestring har mange sammenfallende element, noe som vil bli belyst i oppgaven. Selv om veiledning og mestring blir presentert som selvstendige teorifelt, er intensjonen å koble disse sammen i selve drøftingsdelen av oppgaven. Det som undersøkelsen i denne studien har avdekket, er sentralt for valg av både litteratur og forskning. Et av hovedfunnene dreier seg om støtte, og det blir derfor slik jeg ser det relevant å belyse dette i veiledningssammenheng og trekke inn betydningen som støtte har i mestring.

2.1 Veiledning

I gjennomgang av litteraturen som finnes på dette feltet kommer jeg til forfatterne Gunnar Handal og Per Lauvås. Veiledning har mange nyanser, og begrepet brukes om hverandre slik som rådgivning, konsultasjon, coaching, mentoring m.fl. Vi holder oss til veiledning, som er en pedagogisk virksomhet som utføres i profesjonell sammenheng. Handal og Lauvås (2014) ser veiledning opp mot skoleverket og har læreren i sentrum, i den profesjonen som lærerutdanningen er. Dette har mange likhetstrekk med utdanningen som sykepleierutdanningen er som profesjon, og jeg har valgt å se det opp mot denne sammenheng. Handal og Lauvås (2014) har utviklet den velkjente handlings- og refleksjonsmodellen i veiledning, og de legger den enkeltes praktiske yrkest teori til grunn for teorien. I dette feltet finner vi mange som mener det samme som Handal og Lauvås (2014), og det at de har regjert veiledningsfeltet siden 80 - tallet da denne modellen ble lansert, har gjort at valget har falt naturlig på denne teorien. De ønsket å styrke forholdet mellom tenking og handling i opplæring av profesjonelle yrkesutøvere. Det som skjer i veiledningsprosessen er refleksjon over handling og en utvikling av praksis (Skagen, 2011; Handal & Lauvås, 2014, s. 131). Slik jeg ser det, er dette også hensikten med veiledningen som sykepleierstudentene går gjennom – at de skal reflektere over handling og situasjoner i praksis som skal føre til en utvikling på vei til å bli profesjonelle yrkesutøvere.

Mange har laget gode definisjoner på veiledning som er relevante for denne studien, og jeg har valgt ut følgende: « Veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som sikter mot å styrke mestringskompetansen gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2011, s. 150). Definisjonen går direkte inn i det som omhandler mestring, det er en istandsettingsprosess, og den innehar viktige element som jeg videre vil ta med som sentrale – det med relasjonen mellom veisøker og veileder og de verdiene som legges til grunn. En viktig oppgave i veiledning er å hjelpe den andre til å finne veien selv (Høihilder, 2011; Handal & Lauvås, 2014), og slik sett vil jeg vektlegge hvordan dette både blir gjort og hvordan litteraturen beskriver at det kan gjøres. En annen svært beskrivende og relevant definisjon er at veiledning vil være:

(...) en maktfri og deltakerstyrt samtale over tid, hvor enkeltsaker fra yrkesarenaen blir reflektert på en slik måte at de kan forstås i lys av minst to relasjoner. Målet med veiledning er å utvikle helhetsperspektiv på egen virksomhet, og dermed øke kvaliteten i arbeidet med målpersonene (Gjems, 1995, s. 21)

Definisjonen ovenfor er tatt med fordi den legger vekt på refleksjonen, og i tillegg sier den noe om målet for selve veiledningen. Det å reflektere er sentralt også hos forfatterne Handal og Lauvås (2014). Selve modellen til Handal og Lauvås (1999, 2014) går kort skissert ut på at den som blir veiledet reflekterer over sine egne handlinger. I dette ligger også det å forstå veisøkers handlingsgrunnlag, noe som er forankret i den veisøkers praktiske yrkesteori – dette vil bli nærmere belyst i følgende underkapittel. Slik som forfatterne legger frem at veiledning skal foregå, skal veileder hjelpe veisøker til selv å finne veien eller mulige veier å gå for å løse en utfordring eller et problem. Dette kan gjøres ut fra handlings- og refleksjonsmodellen (Handal & Lauvås, 2014, s. 131-137). Det at samtalen skal være maktfri er også noe jeg vil ta for meg videre i denne oppgaven.

Den veiledningen som foregår opp mot sykepleierstudentene kan betegnes som yrkesfaglig veiledning, ettersom det er en egen veiledning i tilknytning til utdanning til et yrke (Handal & Lauvås, 2014, s. 47). I en slik veiledning vil man først hente fram og undersøke det som har skjedd, så fremkaller man de følelsene man fikk i den situasjonen, for så å revurdere opplevelsen av erfaringen (Handal & Lauvås, 2014, s. 132). Veiledning må dreie seg om yrkeshandlinger hvor man får feedback, og den innsikten man får kan bli brukt senere når man står i en lignende situasjon (Handal & Lauvås, 2014).

En vanlig metode er å følge veiledningssløyfer:

- Skrivning av veiledningsgrunnlag
- Førveiledning
- Gjennomføring av arbeid det er førveiledet om – eventuelt med observasjon
- Etterveiledning

(Handal & Lauvås, 2014, s. 208).

Det er vanlig at den som blir veiledet fremstiller en sak for veileder, deretter går man inn på for eksempel planer eller hendelser som skal skje eller en bevisstgjøring i forhold til handlinger. I etterveiledningen tar man frem observasjoner eller refleksjoner som er knyttet til valg av handling (Handal & Lauvås, 2014). Når veisøker kommer til gruppeveiledning vil de ha med seg et skriftlig notat med hva de ønsker å ta opp som sak. Det blir da ofte naturlig å foreta en utvelgelse (Gjems, 1995). Dette er tatt med for å belyse selve veiledningsforløpet og hva sykepleierstudentene etter prinsippet skal gjennom i en slik veiledningsprosess, hvor de har enten en individuell veiledning eller deltar i en gruppeveiledning. Selv om hovedprinsippet er at studenten skal finne veien selv og at veileder skal hjelpe til med dette, vil det i en gruppeveiledning forekomme både undervisning og rådgivning i denne prosessen (Gjems, 1995, s. 32). Det som er hovedprinsippet bak veiledning i gruppene, er at yrkesutøverne kan få drøftet og analysert sin virksomhet i arbeid med andre innen samme felt, og dette kan være en god arena for å utvikle profesjonskvalitet (Gjems, 1995).

Sykepleieryrket er betegnet som en profesjon, og når vi skal definere en profesjon er det minst 7 faktorer som går igjen. Det er for det første et arbeid som er spesialisert, det er høy grad av autonomi i yrkesutøvelsen, det er en særegen utdanning til yrket, det har sin egen yrkesetikk, det har en sentral offentlig funksjon med ansvar, det er høy grad av skjønnsutøvelse i yrket og den har et spesifikt kunnskapsgrunnlag (Afdal Wågås, 2011, s. 161). Liv Gjems (1995) beskriver noen av de samme kjennetegnene ved en profesjon, da det stiller krav til en særskilt kompetanse; at det er kvalifisering til yrket og at det er statlig styring. Veiledning er ingen profesjon slik som sykepleieryrket er, og sammenlignet med profesjoner er det indikasjoner på at veiledningsfeltet har svak paradigbestyrke (Bjørndal, 2011). Det at veiledning ikke er en profesjon kan i seg selv gi utslag på en svak paradigbestyrke, men det kan også relateres til at det finnes begrenset med forskning på området (Bjørndal, 2011). Jeg har valgt å se på veiledning som en del av

sykepleierprofesjonen, og da kan det være vanskelig å sammenligne paradigbestyrke, men det er tatt med for å belyse at det er et sprikende og stort felt.

2.1.1 Faktorer i veiledning

Det er nødvendig å si noe om hva som kan være god veiledning, ulike faktorer som har fremkommet i studien og det sentrale ved relasjonen i veiledning.

Veiledningskvalitet

Cato Bjørndal (2011) har forsket på kvalitet i veiledning, og han beskriver det som en svært kompleks sosial virksomhet med et flerfaglig kunnskapsgrunnlag som benyttes om hverandre. Han demonstrerer 3 sammenhengende nivåer som har betydning for selve kvaliteten på veiledningen. En oppsummert versjon av hans beskrivelser, er foretatt her. Det første nivået dreier seg om kvaliteter som har med relasjoner, kompetanse, forutsetninger og holdninger både hos veileder og veisøker å gjøre. På det neste nivået foregår selve samtalen hvor både veisøker og veileder spiller en viktig rolle. Selve saksforholdet og strukturen på samtalen er viktig kontekst. På det siste nivået finner vi etterspillet av veiledningen som har foregått, her inngår veiledningen sitt bidrag eller mangel på bidrag. Det er komplekst, men samtidig ser han tendenser til at man oppfatter og behandler veiledning som forenklet fenomen (Bjørndal, 2011, s. 38 – 46). Det å forholde seg overfladisk til veiledningskvalitet kan henge sammen med:

(...) faktorer som tidspress, handlingstvang, ressursmangel, behov for å beskytte seg selv, at man ikke ser seg selv utenfra, manglende veilederutdanning, samt manglende tilbakemelding og manglende felles kollegial oppmerksomhet om kvalitet i veiledning, med videre. Motsvarende er det en tydelig tendens til at veiledere med erfaring, og spesielt med systematisk utviklingsarbeid, gir langt sterkere uttrykk for oppfatninger av at det er komplekst å vurdere veiledning (Bjørndal, 2011, s. 46)

Dette forklarer en god del av det jeg videre kommer inn på i oppgaven, slik som den enkeltes praktiske yrkest teori og relasjonene i veiledningen.

Relasjonen

Systemteoretisk forståelse er bakgrunn for veiledning, da oppmerksomheten rettes mot relasjonen mellom mennesker. Alt henger sammen og påvirker hverandre gjensidig i et helhetsperspektiv. Menneskene i dette sosiale systemet står i relasjon til hverandre (Gjems, 1995; Bateson, 1988).

Jeg har valgt Eide og Eide (2007) for å belyse kommunikasjon, og grunnen til det er at de tar for seg profesjonell kommunikasjon. «Med «profesjonell kommunikasjon» menes her kommunikasjon som hører ens yrke til, i vår sammenheng, yrkesrollen som hjelper» (Eide & Eide, 2007, s. 18). Dette definerer den profesjonelle kommunikasjonen som skal skje i veiledningsprosessen. Kjernen i kommunikasjonens kunst er å anerkjenne den andre – å være aktivt lyttende, åpen og samtidig direkte. Gode hjelpende samtaler starter ofte med et åpent spørsmål. Kommunikasjon kan i sin enkleste form defineres som «(...) utveksling av meningsfulle tegn mellom to eller flere parter» (Eide & Eide, 2007, s. 17).

Forfatterne av denne definisjonen har kommet frem til ti punkter i hjelpende kommunikasjon, men presiserer at det ikke finnes noen entydig oppskrift på hvordan man bør opptre i den enkelte situasjon. Jeg velger å fremlegge noen av disse; det å lytte til den andre, tolke både det den andre sier og kroppsspråket som blir brukt, å ha likeverdighet i samtalen og det å møte den andres behov og ønsker på en god måte. En hjelpende kommunikasjon settes jevnlig i et etisk søkelys med hensyn til maktbruk. Det kreves erfaringsbasert innlevelse hos hjelperen når det kommer til det å skulle handle til det beste for den andre. Det kreves empati, og oppsummert sammen med fagkunnskap og målorientering kan dette kalles omsorgsprofesjonalitet (Eide & Eide, 2007). Disse forfatterne har skrevet om sammenhengen mellom kommunikasjon og relasjoner, og de punktene som her er tatt frem bringer meg videre til noe av kjernen i det å kommunisere – å skape en tillit mellom partene slik at kommunikasjon kan skje.

En veiledningssamtale har likhetstrekk med det å undervise, idet søkelyset er satt på veisøkerens læring og utvikling. De innsikter man får gjennom veiledningssamtalen, skal også kunne anvendes i det virkelige liv. Samtalen har en asymmetrisk struktur idet veilederen er utstyrt med en særskilt kompetanse knyttet til veiledningsprosessen. Asymmetrien bidrar til å gjøre maktaspektet i kommunikasjonen tydeligere, noe som gir veileder et særskilt ansvar (Kristiansen, 2008, s. 38)

Slik vi har sett av definisjonen på veiledning (Gjems, 1995, s. 21) skal det være en likeverdig samtale uten makt. Det er imidlertid rimelig å anta at det ofte ikke er slik, nettopp utfra en enkel forklaring om at veileder har denne særskilte kompetansen. Det er nærliggende at det blir en asymmetri i relasjonen i en situasjon hvor veilederen skal vurdere en student i praksis, og Näslund (2007, s. 147) beskriver at det er en tydelig kopling til posisjonsmakt i utdanningsveiledning. Idealet i reflekterende veiledning er at det skal være en maktfrihet, men på grunn av makten som er tilstede i de tilfeller hvor veileder skal vurdere veisøker er det vanskelig å oppnå et slikt ideal. Likevel bør man tilstrebe dette (Handal, 2007). Dette krever en særlig kompetanse, og slik jeg ser det dreier det seg om en god utøvelse av skjønn av den som skal veilede sykepleierstudentene. Jeg velger å trekke inn teori omkring elevsamtalen, da denne kan direkte overføres til studentsamtalen, og vil vise til forfatterne Lassen og Breilid (2011). De har noen betraktninger som er viktige når lærer skal møte elev i elevens ståsted. De mener det vil stille krav til lærerens klokskap og kompetanse når det gjelder relasjon og kommunikasjon, når man skal møte eleven der han er (Lassen & Breilid, 2011, s. 97).

Klokskap vil nå lede oss videre inn på det etiske ved veiledningen, man må ta kloke valg i sin kommunikasjon og være ydmyk overfor det ansvar og den rolle man har som veileder. Etikken er sentral i det å kommunisere. Det handler om den enkeltes moral, som dreier seg om de regler og normer vi bør følge. Selve veiledningen kan ses på som en moralsk virksomhet (Afdal, 2011), og veiledningen er en etisk handling i seg selv, fordi man har som oppgave å hjelpe et annet menneske. I dette skal også mennesket ivaretas. Det er utarbeidet en del retningslinjer for å sikre at veiledningen ikke skal oppleves negativt, men det er ikke noen garanti for at man opplever at veiledningen blir god. Dette avhenger av de personlige kvalifikasjonene hos både veisøker og veileder (Aasland, 2008). Det hviler altså et stort ansvar på den som skal veilede, og i dette velkjente utsagnet om den etiske fordring ser vi tydelig at dette ansvaret kommer frem og hvilken rekkevidde det har:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller høver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej (Løgstrup, 2008, s. 25).

I dette ligger det et etisk ansvar, for den andres ve og vel, slik jeg tolker det. Man har altså en påvirkning opp mot den andre, og man kan også være den som får den andre til å føle seg sett og hørt eller i motsatt fall avvist. De Vibe (2010) har gjort noen undersøkelser på oppmerksomt nærvær, som handler om å være tilstede for den andre. Han har kommet frem til at i situasjoner ved mangel på dette har den andre følt seg avvist. Det å føle seg avvist er svært negativt for et annet menneske, og det kan ha store konsekvenser. I veiledningssammenheng er det at veileder har kompetanse i oppmerksomt nærvær den viktigste egenskapen (De Vibe, 2010). I dette ligger det et stort ansvar for den andre og det etiske ved den kommunikasjonen som utspiller seg. I sine betraktninger omkring etikken i veiledning legger Aasland (2008) vekt på at det kan finnes et skille mellom en god og en ikke dårlig veiledning som han kaller det. I dette ligger det et ansvar som ikke kan velges bort, da det krever at man er klar over at etikken oppstår i det man møter et annet menneske. Selv om man lager retningslinjer for dette møtet, kommer det slik jeg tolker forfatteren an på holdninger hos den som skal gi slik veiledning og konteksten dette foregår i (Aasland, 2008). Dette bringer oss videre til det som handler om veiledningens kontekst.

Kontekst

Å betrakte noe i kontekst vil si å se noe i den sammenhengen det befinner seg i. En veiledningssamtale vil ha ulikt innhold og form alt etter hvilken kontekst den er i, og skiller seg fra andre samtaler med sin egenart (Kristiansen, 2008). Veiledning er en prosess som formes av de partene som inngår i den, men også av de institusjonelle rammene som veiledningen foregår innenfor. Profesjonen som sykepleierstudentene skal inn i, er rammen for veiledningsfeltet. En faktor som har betydning er at veiledningen er preget av den tiden man har til rådighet for å bli kjent i en slik prosess. For at en veiledning skal bli god, er det nødvendig at den som skal gi veiledning har god kjennskap til veisøker selv om veiledningen er kortvarig. En veileder har også et spesielt ansvar fordi han eller hun representerer et institusjonelt rammeverk og må tenke nøye over om man er åpen for at veisøker kan komme med andre perspektiver inn i dette rammeverket (Grelland, 2008). Dette leder oss videre inn i det som er selve rammene for veiledning. Rammene for veiledning legger føringer for hvordan veiledningen blir, og all veiledning er påvirkning (Karlsen, 2011). Dersom det ikke blir mulig for veisøker å ta opp etiske spørsmål om rett og urett, og hvis veisøker føler det ikke er rom for å snakke om det som den enkelte har på hjertet, kan det ende med å bli en veiledning som opphever dialogen. I verste fall kan dette

oppleves som skjult manipulasjon (Karlsen, 2011). Slik jeg ser det er det viktig at rammene er klarlagte, og at man klargjør forventninger både fra veisøker og veileder. Det at den andre kan oppleve seg anerkjent og at veileder virker interessert, hører slik jeg ser det inn under et oppmerksomt nærvær. Det er ifølge De Vibe (2010) helt vesentlig med et oppmerksomt nærvær for å få til en god veiledning, og for å skape gode rammer for oppmerksomt nærvær i veiledningen blir det vesentlig å avklare forventninger til veiledningen (Høihilder, 2011; De Vibe, 2010). Det at veileder og strukturene som angir rammene har et utgangspunkt med refleksjoner på disse tingene er i tråd med det som Liv Gjems (1995) fremholder; « I profesjoner hvor man jobber med mennesker vil helhetsperspektivet på egen virksomhet innebære at man fokuserer på *relasjoner* og *gjensidige påvirkninger*» (Gjems, 1995, s. 20).

Jeg tolker dette slik at man reflekterer over den påvirkningskraften man har i form av at man jobber opp mot mennesker i sin kommunikasjon, og her blir relasjonen viktig. Vi vet at det er nødvendig med en god relasjon for å få til en god kommunikasjon, og dette er igjen avhengig av en tillit basert på respekt og interesse i samtalen. Dette er et profesjonsanliggende, i hvilken grad man går inn og tar en vurdering av sitt eget perspektiv og retning, og i hvilken grad den enkelte veileder og institusjon velger å fokusere på dette.

Støtte

Det er veileders ansvar å etablere et støttende klima i en veiledningsgruppe (Gjems, 1995). I denne studien kom det frem vesentlig informasjon omkring det som har med støtte å gjøre, og det at man opplever støtte kan vise seg gjennom mange faktorer. Det kan ha med veisøker å gjøre, da dette er en subjektiv opplevelse som baseres på den enkeltes perseptuering, det kan ha med konteksten å gjøre og det kan i stor grad ha med den enkelte veileder å gjøre slik jeg ser det. Den påvirkningskraft den enkelte veileder har, enten i form av å være en støtte eller ikke, er svært interessant. Karlsen (2011) tar opp hvordan påvirkning skjer i veiledning og det at viktige spørsmål om rett og urett blir tatt opp, kan også legges til grunn for opplevelse av støtte slik jeg ser det. Dette kan gå ut over tilliten, og i mangel på tillit vil jeg anta at den enkelte heller ikke opplever støtte i samtalen. «Samhandling mellom veileder og deltaker går ut på å formidle støtte, utforske hverandre og eventuelt gi hverandre råd i saker som legges fram» (Gjems, 1995, s. 83). Det å formidle støtte kan være det å anerkjenne den andre, og være oppmerksom og lytte til den

andre, slik at den andre føler seg sett og hørt. Alt dette er fra min synsvinkel nødvendig for å få til det som er en avgjørende forutsetning for veiledningen, at den andre tør å kommunisere. «Den som opplever seg selv som betydningsfull, vil våge å være synlig med sine opplevelser og meninger, og det vil gi veisøker nye muligheter til selvrefleksjon som kan bidra til erkjennelser i hans/hennes egen profesjonsutøvelse» (Karlsen, 2011, s. 30).

Når vi nå har gått gjennom mange overlappende element, er det naturlig å se dypere inn i den rollen som veileder har, før emnet avsluttes med den enkeltes praktiske yrkest teori.

2.1.2 Veilederrollen

Veiledning er hjelpende kommunikasjon, og som nevnt har veilederen et stort etisk ansvar når vedkommende skal veilede et annet menneske, både med hensyn til maktspektet, og den påvirkningskraft man kan ha på den som har behov for veiledning. Det har blant annet å gjøre med veileders holdninger, væremåte, personlighet og tilnærming, for eksempel måten å ta imot veisøkeren på (Aasland, 2008, s. 13). Den enkeltes evne til å kommunisere og reflektere over sin egen kommunikasjon er viktig i veilederrollen (Eide & Eide, 2007). Den som er i stand til å reflektere er slik jeg ser det en veileder som har kommet et stykke på vei. Likevel kan det være mange fallgruver i kommunikasjonen mellom mennesker.

En veileder er vanligvis en erfaren person som har hatt tid til å integrere sin faglige rolle med sin personlighet, kanskje gjennom en tilpasningsprosess. En annen person som skal lære samme profesjon, vil naturlig utføre den på en annen måte, ut fra sin personlighet. Det er i dette møtet mellom to personligheter det er lett at veilederen prøver å påvirke eller tvinge veisøkeren inn i et mønster som passer veilederens personlighet og ikke veisøkerens. Igjen møter vi kravet om respekt for veisøkeren, som en annerledes person enn veilederen (Grelland, 2008, s. 144).

Her vil jeg si at det er viktig å reflektere over sin rolle og erkjenne hvilken påvirkningsmakt man har i form av denne rollen. Det kan godt tenkes, at også en erfaren veileder kan komme til å havne i en slik situasjon, selv om det ikke er tilsiktet eller at man er klar over det.

Veileders rolle må ses i den sammenheng og kontekst veiledningen finner sted. I en sammenheng må veileder være en dyktig utøver av yrket, og i en annen sammenheng må veileder kanskje være en slags analytiker i forhold til praksis. Veileder kan bidra med hjelp for studenten i det å forstå utfordringer og mulige valg, og kan hjelpe studenten til å bli

mer bevisst hvordan han eller hun tenker og handler. Gjennom veiledning kan studenten utvikle sine egne kunnskaper, erfaringer og verdier og dette kan bli grunnlaget for studentens praksis (Handal, 2007, s. 25).

Veileder har en egen påvirkningskraft i veiledningsforholdet og må være bevisst denne, den som blir veiledet må føle at veileder er genuint interessert med et oppmerksomt nærvær. For at samspillet skal fungere må den som blir veiledet oppleve anerkjennelse hos veileder og en genuin interesse for hva som tas opp. I et slikt møte vil veisøker handle ut fra om han eller hun føler seg betydningsfull (Karlsen, 2011). I rollen som veileder kan det være en fordel å være oppmerksom på eget syn på mennesket og kunnskap, fordi det vil ha betydning for hans eller hennes møte med veisøker (Larsen, 2011, s. 52). Veileders rolle bør også avklares på forhånd (Handal & Lauvås, 2014). Det å få et annet menneske til å reflektere krever erfaring:

Profesjonsutøvelsen kan overføres ved at erfarne veiledere deler av sin kunnskap og erfaring. Veisøker lærer gjennom veiledning å overføre godt håndverk. Veileder får rollen som den som legger til rette for veisøkers refleksjon over sin egen profesjonsutøvelse, der han eller hun befinner seg på veien til profesjonell (Afdal Wågås, 2011, s. 174)

På denne veien til å bli erfaren tenker jeg at man må utvikle noen teknikker i kommunikasjonen sin og beherske dem godt. I veiledning tar Handal og Lauvås (2014) frem grunnleggende samtaleferdigheter slik som oppmerksomhet, parafrasering, speiling, oppsummering, innramming og konfrontering. (Handal & Lauvås, 2014, s. 253). I dette ligger det å vise interesse for veisøker, å sammenfatte en tolkning av meningsinnholdet, å stille gode åpne spørsmål, å bidra til å ramme inn problemet og til å bearbeide dette på en god måte, slik at veisøker kan finne løsninger og bli utfordret på en konstruktiv måte (Handal & Lauvås, 2014, s. 253-272). Når så mange faktorer i veiledning peker i retning av kvalifikasjoner hos veilederen, blir det aktuelt å trekke inn begrepet praktisk yrkesteori – forkortet som PYT. Dette for å forstå både veileder og veisøker i dette forskningsfeltet, samt at dette kan i seg selv fungere som modell for veiledningen i det å utvikle refleksjon. Vi skal nå gå nærmere inn på begrepet.

2.1.3 Praktisk yrkesteori i veiledning

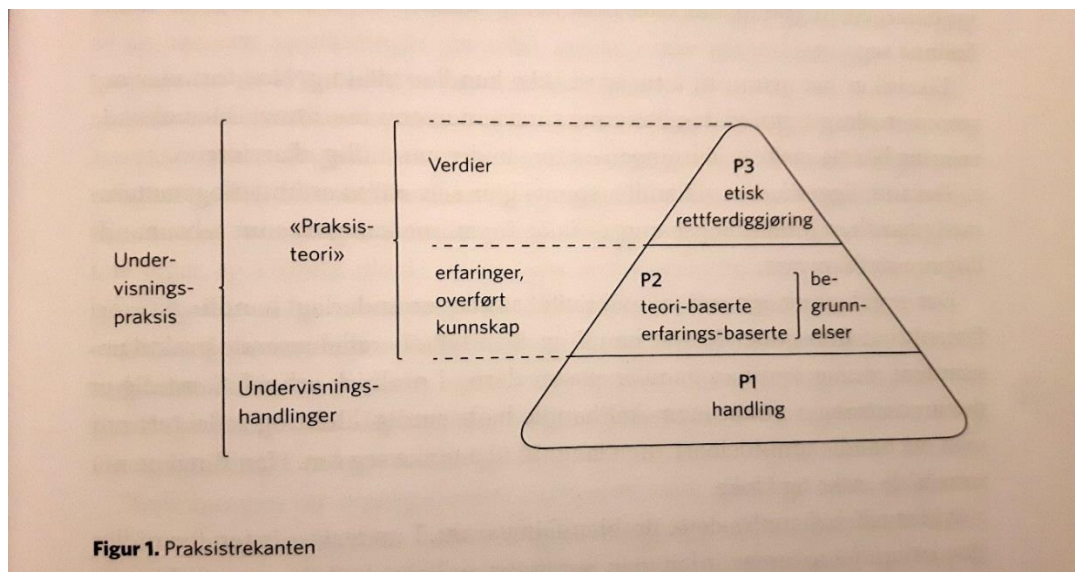
Begrepet praktisk yrkesteori er sentralt i Handal og Lauvås (1999, 2014) sin modell for veiledning og de definerer PYT som «(...) en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskaper, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis (Handal & Lauvås, 1999, s. 19). Definisjonen er knyttet til lærere, men kan benyttes i nær sagt alle sammenhenger slik jeg ser det. Liv Gjems (1995) sier noe av det samme som forfatterne om at veiledning er en læreprosess fundert i den enkeltes forutsetninger slik som kunnskaper, erfaringer og verdier den som blir veiledet har (Gjems, 1995, s. 17).

PYT springer ut fra personens egne kunnskaper og erfaringer som er et system tett sammenvevd av både teoretiske og praktiske kunnskaper, erfaringer, etiske vurderinger og verdisynet til den enkelte. Disse er styrende for de handlingsvalg vi foretar. Den praktiske yrkesteorien er i stadig forandring og utvikling hos den enkelte, og i veiledningsprosessen kan slik utvikling skje (Handal & Lauvås, 2014). Modellen er interessant både med tanke på å forstå den enkeltes forutsetninger for å veilede og veisøkers ståsted. I tillegg kan den som tidligere nevnt benyttes som verktøy i selve veiledningen som går ut på refleksjon over handling, også kalt handlings- og refleksjonsmodellen. Det er helt sentralt i veiledning at det skal legges til rette for refleksjon, følgende utsagn illustrerer dette: «(...) å aktualisere teoretisk kunnskap i praksissituasjoner og å reflektere over kunnskapsgrunnlaget (og verdiene) som inngår i yrkespraksisen – er sentrale i reflekterende veiledning» (Handal & Lauvås, 2014, s. 176). I tillegg illustreres veiledningen i denne sammenhengen slik:

Formodentlig er det slik vi utvikler oss som profesjonelle fagfolk, at vi ikke bare handler, men dessuten reflekterer over hvor vellykket vår praktiske utførelse blir i forhold til ideelle forestillinger om god praksis. I veiledning skal man få bistand fra andre til å få refleksjonen til å bli mer rikholdig og givende (Handal & Lauvås, 2014, s. 37)

Dette sitatet demonstrerer at man utvikler seg gjennom refleksjon med andre, og at veiledning er med på å styrke denne refleksjonen.

Det er da denne modellen kan benyttes for å bli bevisst sin egen praktiske yrkesteori, både som veileder og veisøker. Selve modellen fremstilles som praksistrekanten :



(Handal & Lauvås, 2014, s. 25)

Handal og Lauvås (2014) har tatt utgangspunkt i Løvlie (1974) sin modell, og har videreutviklet denne. Beskrivelsen tar for seg P1 nivået som er selve handlingsnivået. Det neste nivået, P2, dreier seg om kunnskap vi har fått overført fra andre eller gjennom egne erfaringer som vi baserer begrunnelser for handlingene våre på. Det øverste nivået har sammenheng med våre verdier, hva som betyr noe for oss, som etisk sett rettferdiggjør handlingsvalget vårt. Denne modellen kan brukes som en hjelp til å reflektere over egne handlinger og summen av disse nivåene vil utgjøre den enkeltes PYT (Handal & Lauvås, 2014). Det er en omfattende modell som er preget av at man skal skaffe seg innsikt i hvorfor man handler slik man gjør. Utgangspunktet for veiledning er den enkeltes profesjonelle kunnskap og erfaring og selve målet med veiledningen er en mer innsiktsfull praksis (Afdal, 2011, s. 126).

Mange av handlingene til sykepleieren er basert på den hans/hennes eget profesjonelle skjønn, også beskrevet om profesjonen (Afdal Wågås, 2011), og dette krever innsikt og selvransakelse. Likedan er det belyst at veilederen må ha innsikt og bruke sitt eget skjønn. Det å kunne bli bevisst på hvorfor man handler som man gjør, er grunnleggende for dette tenker jeg. Sidsel Tveiten (2011) poengterer at veileders eget syn på veiledning har betydning for hvordan en veiledningsprosess blir. Det belyser viktigheten av veileders bakgrunn, erfaring, holdninger, verdier og kompetanse som hun sier. Dette velger jeg å se i

sammenheng med handlingsperspektivet til Handal og Lauvås (2014). For å forstå sykepleie som profesjonskunnskap og hvordan dette er bygget opp, kan man se for seg at det er sammensatt og bygget opp av mange ulike elementer. I de fleste profesjoner må man benytte seg av mange kunnskapsfelt i sin yrkesutøvelse. Aristoteles innførte noen viktige skiller mellom episteme, teche og fronesis. Episteme er demonstrativ kunnskap om noe uforanderlig, teche er kunnskapen om hvordan lage ting og fronesis er handlingskunnskap. Fronesis inkluderer også det å skulle bedømme en situasjon, og er knyttet til en persons erfaringer og vokser med erfaringer (Grimen, 2008). Jeg vil knytte det som Grimen (2008) legger frem opp mot refleksjon som en egen erfaring. I gruppeveiledning kan man komme inn med en erfaring fra en situasjon, reflektere over denne og komme ut igjen med en helt ny erfaring. Man kan også ha prøvd ut nye måter å handle på, og dette kan ha gitt nye resultat, som igjen har ført til ny erfaring. I en slik sammenheng blir det naturlig å tenke seg at den enkelte har utviklet sitt eget skjønn. Dette forutsetter at den enkelte er åpen for andre perspektiver, noe som kan være av betydning for den profesjonen man skal jobbe innenfor. Samfunnet er i stadig endring, og jeg vil støtte meg til dette utsagnet for å belyse hvor viktig veiledning kan være:

I yrker hvor man jobber med mennesker, er det helt grunnleggende for kvalitet i arbeidet at de aktuelle yrkesutøverne selv er i stand til å endre seg. De må kunne endre seg i takt med endringer i samfunnet og hos mennesker de jobber for og med (Gjems, 1995, s. 15).

Kjennetegnet ved sykepleie som profesjon er at det er et kunnskapsbasert yrke, hvor utøvingen av yrket krever handlinger basert på skjønn. Dette fordi det ikke går an å systematisere alle handlinger. Utøvelse av skjønn stiller krav til både kunnskapsgrunnlag og moral. Det å utvikle en profesjonalitet i yrket forutsetter både praktisk og teoretisk kunnskap, selv om det kan være vanskelig å se for seg at teorien skal komme til nytte i yrkesfeltet (Heggen, 2010). I profesjoner slik som sykepleieryrket, hvor man er avhengig av den enkeltes utøvelse av et godt skjønn vil jeg si at veiledning har en helt spesiell funksjon. I handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås (2014) finner vi at veiledning vil gi ulik refleksjon i forskjellige situasjoner. Veilederen kan «trene» veisøker i en slik handlings- og refleksjonsmodell i det å utvikle sitt eget skjønn (Handal & Lauvås, 2014).

Det å sette ord på noe kan i seg selv muligens føre til at man også ser mening, da språket har betydning i meningsbegrepet. Samtaler om praksis kan bidra til å skape mening for studenten. I en slik sammenheng vil studenten utvikle sin praksisteori og sin egen refleksjon over praksis (Handal, 2007, s. 25). I tillegg vil jeg si at det å få satt ord på noe kan i seg selv være vel så viktig for å se mening i en situasjon. Det hjelper å snakke om ting, og jeg tror det kan klargjøre mye for veisøker. Det å se mening er relevant innenfor mestringsbegrepet, som vi nå skal gå inn på.

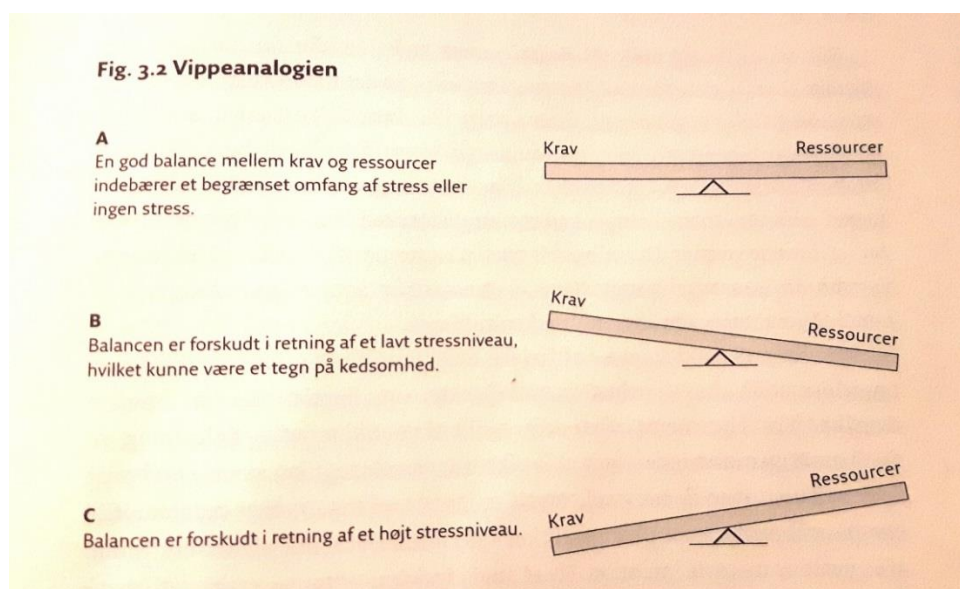
2.2 Mestring

I denne oppgaven er det sentralt å se på faktorer i veiledning opp mot mestringsbegrepet. Det finnes ulike oppfatninger av mestring og mange relateres til stress ved mangel på mestring. Det blir nødvendig å presisere også i forhold til mestringsbegrepet at det er basert på funn i undersøkelsen, og på grunn av oppgavens omfang vil hovedtyngden av litteraturen her hvile på den anerkjente professoren Aron Antonovsky (1923 – 1994). Denne forfatteren henvender seg spesielt til leger, sykepleiere, psykologer og andre grupper i helsevesenet. Før jeg kommer inn på Antonovsky (2000), velger jeg å trekke inn psykologen Richard Lazarus (1922 – 2002), som har hatt stor innflytelse på psykologifagets historie. Han ser på sammenhengen mellom mestring og stress, og dette kan fremstilles på denne måten:

Mestring drejer sig om den måde, man administrerer stressende livsbetingelser på. I en vis udstrækning kan stress og mestring siges at forholde sig reciprokt eller gensidigt til hinanden. Når mestringen er ineffektiv, vil stressniveauet være højt, og når mestringen er effektiv, vil stressniveauet typisk være lavt (Lazarus, 2006, s. 129).

Når man ser på mestring er det altså naturlig å se på de faktorer som utløser stress (Antonovsky, 2000; Lazarus, 2006). Richard Lazarus og hans medforfatter Susan Folkman (1984) hevdet at mennesker blir stresset når de selv føler at de mangler de nødvendige ressurser for å kunne klare vanskelige utfordringer, og at det er motsatt, hvis de selv oppfatter at de har tilstrekkelige ressurser. Forfatterne påviste en tett sammenheng mellom stress og mestring (Lazarus & Folkman, 1984).

Jeg har valgt å trekke frem følgende definisjon på mestring, som jeg vil benytte i min studie: «Kognitive og adferdsmessige bestrebelser, som er under konstant forandring og søker at håndtere spesifikke ydre og/ eller indre krav, der vurderes at være plagsomme eller at overskride personens ressurser» (Lazarus, 2006, s. 139). I definisjonen ser vi at det er ordet plagsomt som blir benyttet, og det tydeliggjør at det er et problem som personen da ikke kan mestre, og slik jeg tolker det opp mot det andre som Lazarus (2006) står for, vil det da utløse en stress-reaksjon. Lazarus (2006) påstår at man tradisjonelt sett har definert psykologisk stress enten utfra stimulusen som utløser stress eller med fokus på responsen, altså den psykiske eller fysiske reaksjonen. Han mener det er utilstrekkelig, og tar for seg det han kaller en relasjonell tenkemåte som alternativ til denne tradisjonen. Han demonstrerer en vippeanalogi gjennom følgende figur:



(Lazarus, 2006, s. 79)

Denne figuren viser at man kan både bli stresset av kjedsomhet, hvis man tar B i betraktning, men det fremholdes at stress kan oppleves sterkt når man må kjempe med krav som ikke er lett å innfri. Det fremholdes også at det er stor sannsynlighet for at stress i form av angst vil være både sterkere og opptre med større sannsynlighet, hvis personen har liten tiltro til sin egen evne til å håndtere disse kravene (Lazarus, 2006). Det å ha tro på at man klarer å komme seg gjennom stresset ser ut til å være viktig. Det er en subjektiv oppfatning. En som har skrevet mye om dette gjennom begrepet self – efficacy, som kan omsettes til mestringstro, er Albert Bandura (1997). Han mener at menneskelig atferd styres av mestringstro og av forventninger om utbytte. Begrepet self – efficacy er beskrevet som personen sin evne til å handle slik at vedkommende mestrer, og at handlingen fører til

et ønsket resultat. Troen på ens mestringsevne hører inn under personens selvinnsikt, og egne forventninger til mestring setter i gang atferd utfra denne troen. Innsatsen som blir lagt i denne atferden er styrt av ens egen tro på at man vil lykkes med forsøket på å mestre (Bandura, 1997). Dette er fremstilt også gjennom sitatet «Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen» (Bandura, 1997, s. 3).

Det er essensielt å ha tro på egne evner og en inneha en fornuftig innsikt i hvilke ressurser man har til rådighet. Dette er også i tråd med tankene til Antonovsky (2000).

Mestring er et positivt ladet ord mens stress er mer forbundet med noe negativt, slik jeg ser det. Slik Antonovsky (2000) legger det frem, behøver ikke stress nødvendigvis å være noe negativt. Som mennesker har vi alle forskjellige utgangspunkt for å mestre og det er interessant å se på hvorfor noen mestrer mer enn andre. Det er nettopp dette Antonovsky (2000) er opptatt av å se på, og han er kjent for sine undersøkelser av fangene i Auschwitz under krigen. Det var noen som klarte seg bedre enn andre, og det var disse han ville undersøke. Når vi blir utsatt for stress, er det noen grunnleggende mekanismer hos oss mennesker som er lik. Det er helt klart at ingen kan sammenlignes direkte med fangene i en slik situasjon, men mennesker er utstyrt med mekanismer for å takle stress, som i noen grad, slik jeg ser det kan overføres til andre situasjoner. Antonovsky (2000) sine måleinstrumenter har blitt benyttet i andre sammenhenger og ser ut til å være valide. Forfatteren er kjent for begrepet salutogenese, som handler om å undersøke det som gjør friskt fremfor det som gjør sykt, noe som er ganske annerledes enn den sykdomsorienterte fremgangsmåten som dominerer og som kan ses på som begrensende (Antonovsky, 2000).

Han legger til grunn det salutogenetiske perspektivet for å utarbeide teorier om mestring:

Hvis jeg skulle sammenfatte de viktigste konsekvenser af den salutogenetiske orientering i en sætning, ville jeg sige: Den salutogenetiske orientering er ikke kun en forudsætning for, men tvinger os til at arbejde på at formulere og videreudvikle en teori om mestring (Antonovsky, 2000, s. 31).

Dette sammenfaller med min egen oppfatning av mestringsbegrepet som et positivt ladet begrep med fokus på løsning. Dette er en av grunnene til at Antonovsky (2000) er tatt med som hovedlitteratur i denne studien. Jeg har valgt å se på noen faktorer i veiledning opp mot mestringsbegrepet, og funnene har gjort det svært relevant å gå videre inn i

Antonovsky (2000) sin teori om mestring fundert i begrepet OAS – opplevelse av sammenheng. Forfatteren har gjort noen viktige undersøkelser, disse var ikke empirisk funderte av ham selv, men som han likevel kunne påstå gjorde et betydningsfullt bidrag i form av at tilbakemeldinger og andre undersøkelser som har likhetstrekk, styrker teorien om at sammenheng gir mening (Antonovsky, 2000). I senere tid er måleparametrene i OAS begrepet som Antonovsky (2000) brukte, utprøvd og funnet valide (Borge, Nedberg & Vråle, 2017). Antonovsky (2000) sa i sin tid dette:

Når jeg igennem de sidste par år har talt den salutogenetiske sag over for kolleger, er jeg blevet forbløffet og henrykt over de frugtbare hypoteser, der opstår, når man spørger, hvad der er prædiktivt for et godt udfald. Ganske vist glæder det mig helt særligt, når oplevelsen af sammenhæng (OAS) nævnes som værende relevant for spørgsmålet (Antonovsky, 2000, s. 25).

Han baserte seg på tilbakemeldinger han fikk den gangen, og i denne studien har jeg lagt vekt på OAS – begrepet, fordi det er svært relevant opp mot de funn som kom frem som sentrale i studien.

OAS

Kjernekomponentene i begrepet OAS – opplevelse av sammenheng er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Disse komponentene henger tett sammen og det er etter all sannsynlighet et sammenfall i grad av disse. Det er for eksempel ikke vanlig å ha en lav grad av begripelighet og samtidig en høy grad av håndterbarhet.

Begripelighet: handler om hvordan man oppfatter utfordringer, enten de er positive eller negative. Det handler om den kognitive forståelsen, og de som har høy grad av begripelighet forventer at utfordringene enten er forutsigbare eller at man kan forstå hvorfor de kommer.

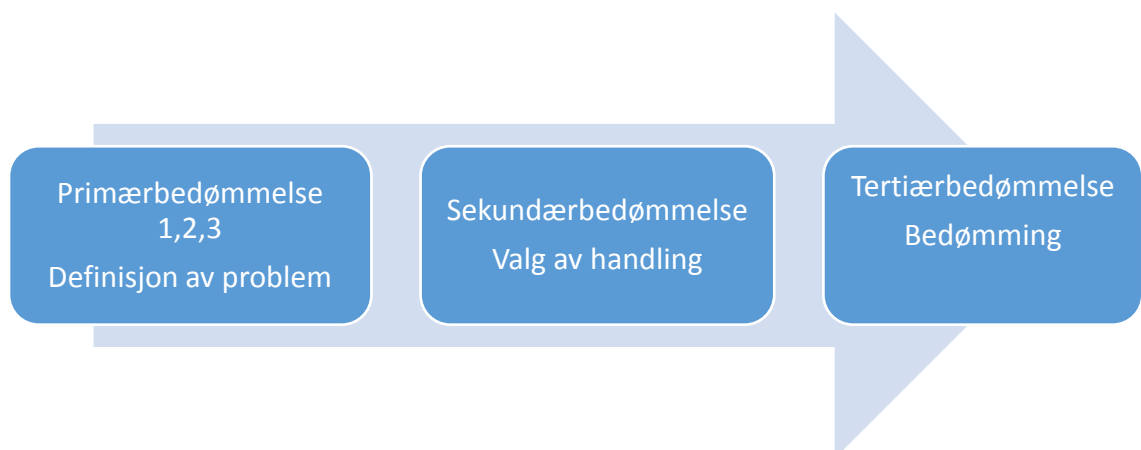
Håndterbarhet: handler om den enkeltes syn på hvorvidt det finnes ressurser som man kan ta i bruk for å takle utfordringene som man blir stilt overfor.

Meningsfullhet: handler om i hvilken grad man deltar i prosesser og daglige erfaringer som er med på å forme ens skjebne (Antonovsky, 2000).

Komponentene kan vi finne igjen i selve definisjonen av OAS begrepet:

Opplevelse af sammenheng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerende, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er utfordringer, det er værd at engagere sig i (Antonovsky, 2000, s. 37).

Funnene i min undersøkelse har avdekket flere ting som kan knyttes opp mot komponentene, og dette vil bli belyst både ved analyse og drøftingsdelen av oppgaven. Bakgrunnen for at dette blir sentralt, er fundert i redegjørelser fra Antonovsky (2000), som går ut på å demonstrere at en styrket OAS har betydning for mestring. Dette har jeg valgt å se opp mot veiledningen, for å finne ut hvordan denne kan bidra til dette. For å forklare hvorfor en sterk OAS er viktig, legger jeg til grunn også teori om stress. Antonovsky (2000) har drevet med stressforskning, og legger i dette stor vekt på det å løse opp den spenningen som finner sted når mennesker står ovenfor utfordringer. Han ser på de generelle motstandsressursene hos mennesket, og at de i seg selv skaper livsopplevelser som enten er preget av indre sammenheng, medbestemmelse, og en balanse mellom under- og overbelastning. Disse har betydning for en sterk eller svak OAS. Han beskriver stressfaktorer som noe positivt, og trekker frem at det er styrken av OAS som bestemmer hvordan dette virker inn på mennesket. Jeg har herunder valgt å vise dette gjennom en modell:



Mestringsprosessen vist som figur fritt gjengitt utfra litteratur (Antonovsky, 2000).

Det første som skjer i en mestringsprosess er at man definerer en utfordrende situasjon som stress i enten negativ eller uproblematisk forstand. En person med en sterk OAS vil foreta en primærbedømmelse 1, med høy sannsynlighet for å definere stimuli som ikke stressende, og med gode muligheter til å løse problemet. I det neste vil denne personen foreta en primærbedømmelse 2, hvor man bedømmer karakteren til det stimulus man utsettes for. Her vil også en person med sterk OAS vurdere situasjonen med erfaringer og holdninger som styrkes av tro på at dette kan han mestre. I den siste primærbedømmelse 3 vil en person med sterk OAS akseptere situasjonen og se på den som meningsfull. En slik person vil kunne håndtere dette med god følelsesregulering, og ikke omdanne denne spenningen til stress. En OAS svak person vil oppleve det motsatt i disse stegene i den første bedømmelsen, slik at han ender opp med å gi opp allerede fra starten av. Den OAS sterke personen vil fort løse opp spenning, fordi han er i stand til å takle det, og finner raskt ressurser som kan få han til å mestre (Antonovsky, 2000).

Evnen til kognitivt og følelsesmessig å kunne strukturere sin oppfattelse av en stressfaktor og akseptere å skulle håndtere den, bidrar til mestring. Den OAS – sterke person har med andre ord et forsprang, ettersom han allerede har mobilisert ressurser til å håndtere stressfaktoren. Det er mer sannsynlig at en person med sterk OAS ser på et problem som en utfordring og ikke en byrde, med håp og begeistring i stedet for håpløshet og apati. Den OAS – sterke personen vil være bevisst sine følelser og være i stand til å beskrive disse (Antonovsky, 2000). Dette er også interessant med tanke på veisøkers meddelsomhet, og kommunikasjonen som utspiller seg mellom veisøker og veileder. Det som igjen kan sies å være avgjørende for å mobilisere sine ressurser, er en sterk grad av meningsfullhet. Den OAS – sterke personen fokuserer oftest på de instrumentelle parametrene, og lar seg ikke styre i like stor grad av følelser som en OAS svak person. Den OAS svake personen vil bli styrt av følelser og av angst for de byrdefulle aspektene, mens den OAS sterke personen vil fokusere på å forstå utfordringen og straks finne mestringsstrategier (Antonovsky, 2000).

2.2.1 Faktorer for mestring

Det som til nå er vektlagt har fokus på å styrke OAS. De komponentene som kommer inn her er sentrale, for å kunne hindre negativt stress og bidra til mestring. Jeg vil med utgangspunkt i egne funn gå nærmere inn på faktorer for mestring, blant annet støtte. Bakgrunnen for dette er at det er svært sentralt i egen forskning.

Støtte

I en fremstilling av hvordan de tre komponentene i OAS begrepet avhenger av hverandre, ser det ut til at høy håndterbarhet avhenger av høy forståelse. Hvis man ikke forstår hva som skal skje eller hvordan veiledningen blir, kan det da sannsynligvis hindre håndterbarhet. Likedan er det slik at hvis man ikke tror at man har ressurser til rådighet, kan dette igjen gå ut over innsatsen i å mestre situasjonen og graden av meningsfullhet (Antonovsky, 2000, s. 40). Slik jeg tolker det, er det en subjektiv oppfatning. Den som saken gjelder ser på hvilke ressurser man har rundt seg, og måten den enkelte oppfatter disse danner grunnlaget for tro på egen mestring. Jeg tenker da at man kan stå på utsiden og betrakte et menneske og tenke at denne personen har mye ressurser rundt seg, men det hjelper lite dersom ikke personen får øye på disse selv.

Antonovsky (2000) legger vekt på hvilke ressurser som er tilgjengelige, eller rettere sagt i hvilken grad man opplever at man har tilgjengelige ressurser for å møte utfordringene. Han kaller dette for generelle motstandsressurser. Disse vil kunne skape en indre sammenheng for vedkommende og kunne bidra til å styrke OAS. Slike ressurser kan være støtte fra omgivelsene. Den indre styrken man har, kan være formelle sosiale strukturer og de sosiale relasjonene som personen har rundt seg. Dette velger jeg å se i sammenheng med å oppleve at man har støtte som en generell motstandsressurs når man står overfor utfordringer. At det er den enkeltes opplevelse av det å ha ressurser til rådighet når det trengs, at man har støtte eller andre til å hjelpe seg med å løse oppgaver (Antonovsky, 2000). Støtte kan være det samme som håndterbarhet, slik jeg tolker det. Definisjonen på håndterbarhet: «(...) den utdistrækning, i hvilken man oppfatter, at der står ressurser til ens rådighed, der er tilstrækkelige til at klare de krav, man bliver stillet over for af de stimuli, man bombarderes med» (Antonovsky, 2000, s. 35). Her kommer det også frem at det er den enkeltes oppfatning av hvilke ressurser man har tilgjengelige for å kunne klare å mestre, slik jeg tolker det. Gjems (1995) beskriver noe av det samme i sin metaforiske beskrivelse av veiledningsgruppen og veilederen som skal fungere som et godt «reisefølge», på veien som

veisøker skal gå (Gjems, 1995). Jeg tenker at dette også kan betraktes som en støttefunksjon, i den grad disse tjener som godt reisefølge eller ei. Og i den grad den som skal på tur oppfatter at de bidrar som gode turkamerater, for å følge opp den metaforiske vinklingen.

Lazarus (2006) peker på at den tidlige forskningen om stress i historisk sammenheng var opptatt av betydningen den enkeltes sosiale nettverk hadde for å redusere stress. Senere forskning tar for seg sosial støtte som betydning for mestring, da sosial støtte kan benyttes som når man er under stress. Det har da betydning i hvilken grad den enkelte som mottar støtten gjør seg nytte av den, og i hvilken grad den profesjonelle, støttende personen er klar over hvilke utfordringer mottakeren av støtten har. Poenget er at selv om man har gode intensjoner for å gi støtte, er dette ikke nok i seg selv, støtten må ytes med kompetanse og omtanke (Lazarus, 2006, s. 169).

Kobling mellom teori og praksis

Først og fremst vil jeg forklare at profesjoner benytter i sine yrker kunnskaper som er mangfoldige, og som til sist er praktisk sammenbundet med hverandre. Forholdet mellom teori og praksis er et samspill, og handlingskunnskap er praktisk kunnskap som kommer til uttrykk gjennom handlinger, bedømmelser og skjønn (Grimen, 2008, s. 76 – 80). Dette synliggjør hvordan sammenvevingen av kunnskap foregår i en profesjon, slik som sykepleieryrket. Nettopp det å koble teori og praksis, er selve det å være en profesjon slik jeg tolker det. Jeg tenker at det er viktig å få til denne koblingen for å i det hele tatt føle at man fungerer i yrket sitt eller i praksisen sin. Det skjer nok gradvis, og gjennom ulike tiltak slik som veiledningsgrupper.

Det er en målsetting at sykepleierstudenter skal komme til et kontinuum at de skal koble sammen teori og praksis, men ingen teori kan omsettes helt til praksis, og mange teorier bør ikke omsettes i det hele tatt. Profesjoners kunnskapsgrunnlag er sammensatt av meningsfulle helheter uten at de er forankret i hverandre. For å forklare vil jeg ta sykepleieren som eksempel: han/hun må kunne både om kommunikasjonsteori og sykdomsteori, disse spiller sammen for å kunne lage en pleieplan. Imidlertid trenger man ikke sykdomsteori for å kunne kommunisere med pasienten. Det finnes altså ikke bare en type forhold mellom teori og praksis, og de viktigste sammenhengene mellom dem er praktiske (Grimen, 2008). I de fleste tilfeller må sykepleieren benytte kunnskap fra mange

felt og koble disse sammen når det er nødvendig – dette skjer i praksis. Praktisk kunnskap uttrykkes i handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn. Det er ikke noe klart skille mellom teori og praksis (Grimen, 2008). Teoretisk og praktisk kunnskap flyter over i hverandre, men praktisk kunnskap lar seg ikke løsrive fra den som har den og situasjonen den anvendes i. Dette gjelder ikke for teoretisk kunnskap på samme måte, fordi den er den samme uavhengig av hvem som har den og hvem som bruker den (Grimen, 2008; Handal & Lauvås, 2014). «Gjennom veiledningsprosessen blir de som deltar utfordret til å reflektere over teoretiske kunnskaper, praktiske erfaringer og sammenhengen mellom disse» (Gjems, 1995, s. 17). Dette er tatt med som en oppsummering av viktigheten av refleksjon gjennom veiledning, da dette skjer i nettopp slike situasjoner, og kan slik jeg ser det være et vesentlig bidrag for at den enkelte skal klare å koble teori og praksis sammen. Det bringer meg tilbake til begrepet praktisk yrkesteori og det kommer også naturlig inn under mestring. Nedenfor blir dette forklart.

2.2.2 Praktisk yrkesteori sett i lys av mestringsbegrepet

I fortsettelsen av det å koble teori og praksis har jeg valgt å trekke inn PYT, da det kan henge sammen med å koble sammen kunnskaper fra flere områder. I en artikkel av Kåre Heggen (2014) finner jeg at mange vitenskapelige studier peker i retning av at studenter ved sykepleierstudiet har vanskeligheter med å koble teori og praksis. Artikkelen tar for seg viktigheten av å skape profesjonell identitet, noe som kan gjøres ved at studentene får sette ord på sin motivasjon og forventning med studiet, og ved at dette kan bli gjenstand for senere betraktninger. Artikkelen handler i stor grad om akademiseringsutviklingen av profesjonsutdanningene, og viktigheten av at studenten skal kunne anvende kunnskaper i bestemte, konkrete situasjoner. Dette er viktig for å utvikle faglig skjønn, og for at det skal oppleves som en relevant og meningsfull læreprosess (Heggen, 2014).

I det man skal mestre noe, eller få andre til å mestre noe, kan det ha betydning hvordan man oppfattes av andre i sin rolle som lærer eller veileder. Det handler slik jeg ser det ikke bare om kunnskaper om kommunikasjon, men også om å være noe for noen. Denne støtten som man kan være for et annet menneske kan også føres videre til andre som skal lære noe. Dette kan ses i lys av PYT slik som Handal og Lauvås (2014) fremstiller det. Det er ikke bare den som veiledes som skal mestre noe, men veilederen selv er i en utvikling i sin rolle. Det å inneha en profesjonell relasjonskompetanse i en yrkesmessig kontekst, er noe

som kan utvikles gjennom å få tilbakemelding fra kolleger i en veiledningssituasjon. Det kan også kvalitetssikres gjennom å gi anerkjennende tilbakemeldinger – noe som er viktig for at mennesker skal utvikle seg. Man vil også lære å gi anerkjennelse til andre ved å erfare dette selv. En slik anerkjennelse springer ut fra holdninger som vises i handling, noe som kan være nyttig å ha som ideal (Aubert, 2014, s. 44 – 57). I en veiledningssituasjon kan man få muligheten til å se på ulike løsninger. Måten dette skjer på har betydning slik jeg ser det både for å erfare anerkjennelse og dermed muligens få et ønske om å bruke dette videre, men også for å få klargjort ulike handlingsalternativer. « En person med en sterk OAS velger den mestringsstrategi, der ser du til at være mest velegnet til at håndtere den stressfaktor, vedkommende står over for» (Antonovsky, 2000, s. 154).

En veiledningssituasjon vil kunne bidra til at veisøker blir klar over hvilke handlingsalternativer som finnes og åpne opp for at man ser ulike strategier for handling. Dette er selve kjernen i veiledning og handlings- og refleksjonsmodellen med bakgrunn i den enkeltes praktiske yrkest teori (Handal & Lauvås, 2014).

2.3 Oppsummering av teori

Den veiledningen som finner sted i dette feltet som handler om sykepleierutdannelsen, har sin egen særegenhet ved at det foregår systematisk i gruppeveiledning og noe i individuell veiledning. Det er derfor nødvendig å studere konteksten og de rammene dette foregår under. Det som kommer frem av undersøkelsen min, er at støtte fra veileder har betydning, og støtte er en viktig faktor for å redusere stress og dermed et bidrag til mestring. For å få til en støttende funksjon i veiledningen ser det ut til at man er avhengig av at grunnleggende egenskaper hos både veisøker og veileder er tilstede. PYT er derfor grundig belyst fra flere innfallsvinkler. Min vurdering av teori i denne oppgaven er at mestring handler om å redusere stress, noe som er sentralt både hos Lazarus og Folkman (1984) og hos Antonovsky (2000). Det som er interessant er å koble det meste av det som blir belyst opp mot OAS – opplevelse av sammenheng. Det er dette denne oppgaven dreier seg om, og OAS vil bli benyttet som hovedbegrep i analysedelen og drøftingsdelen av oppgaven.

3 TIDLIGERE FORSKNING

Sykepleieryrket er en profesjon med både kunnskaper fra teori og praksis, og det har vært nødvendig å foreta utvelgelse av forskning som kan gi en innsikt i dette landskapet.

Veiledning har en funksjon i seg selv, likedan har det å være en støtte en funksjon for mestring. Selv om det i det kommende kapittel kan se ut som fragmenterte biter av utvalgt forskning, er intensjonen å sette dette sammen til mer meningsfulle bidrag, og relevansen er diskutert i tilknytning til hvert av forskningsfunnene. Noen av innholdet vil også overlape hverandre, ved at det som står under hovedpunktet støtte også kunne ha stått under mestring. Hovedtyngden av innholdet i forskningen som er presentert, har gjort det hensiktsmessig å danne en struktur over funnene.

3.1 Forskning innen veiledningskvalitet

Ved en gjennomgang av både litteratur og forskning ser det ut som at det finnes mange metoder og syn på veiledning. Det er derfor relevant å forsøke å sette ord på hva som kan være god veiledning. Det har vært vanskelig å finne forskning som går direkte på veiledningskvalitet fra skolen opp mot sykepleierstudenter. Det er mange oppskrifter på hva man bør gjøre metodisk sett i veiledning ut fra litteratur, men lite på forskning som sier noe om at bestemte veiledningsmetoder er bedre enn andre (Bjørndal, 2011, s. 47). Jeg fant imidlertid en empirisk studie gjennomført av Cato Bjørndal (2009) om kvalitet i veiledningssamtalen. Denne undersøkelsen har tatt for seg studenter som har tatt videreutdanning i veiledning, og er gjennomført med bakgrunn i 60 veiledningssamtaler. Jeg anser denne som relevant, da det er respondenter med god kjennskap til veiledning og som sannsynligvis er gode representanter for å vurdere denne. I denne forskningen konkluderes det med ni empirisk funderte anbefalinger til forbedringsområder. I funnene kategoriserte Bjørndal (2009) etter fire overordnede fokus som var relevans, tankerikdom, klarhet og styrke og håp. I denne oppgaven har jeg valgt å gå nærmere inn på funn som kan være relevante i denne sammenheng.

Metakommunikasjon var det området av undersøkelsen (Bjørndal, 2009) hvor utviklingspotensialet viste seg å være størst. I dette ligger det å samtale om aspekter i selve veiledningssamtalen, helst tidlig i veiledningsforløpet, men også underveis. I dette ligger at det kunne være hensiktsmessig å samtale om blant annet forventninger til veiledningen.

Dette kommer også inn som et eget forbedringspotensiale, da det var uklart for mange hva som var samtaleens mål. Mangel på samtale om forventninger og mål kunne skape en svekket opplevelse av å bli møtt og forstått (Bjørndal, 2009). I metakommunikasjon samtaler man om samtalen for å gjøre denne bedre, særlig med tanke på å klargjøre relasjonen og kommunikasjonen mellom veisøker og veileder (Høihilder, 2011, s. 11). Handal og Lauvås (2014) peker på at metakommunikasjon er nødvendig i alle situasjoner for kommunikasjon, både for å danne grunnlag for samtalen, i selve samtalen, å samtale om selve samtalen og det å kartlegge premissene for samtalen (Handal & Lauvås, 2014, s. 273). Det å metakommunisere kan også brukes som et verktøy når man føler noe er feil i kommunikasjonen, slik at man kan rette opp i det. Det kan da dreie seg om måten man snakker sammen på, relasjonen mellom veisøker og veileder, og selve metoden som brukes. Det bør være en gjensidig utveksling mellom veileder og veisøker som handler om hvordan den enkelte opplever kommunikasjonen i forhold til de forventningene man har (Handal & Lauvås, 1999, s. 75).

Et annet viktig forbedringsområde som kom frem i undersøkelsen hos Bjørndal (2009), var å styrke veisøker og understøtte realistiske håp. Dette kunne innebære å styrke veisøker både med tanke på å fremheve veisøkers styrker og ressurser, og å kommunisere på en måte som kunne bidra til at veisøker fikk håp om å mestre en problematisk situasjon. Det ble lagt vekt på at veileder skulle rette større oppmerksomhet mot hvordan disse ressursene kunne brukes for å håndtere et problem (Bjørndal, 2009, s. 186). Det å fremheve og sette søkelys på ressurser hos veisøker er viktig for mestring, slik jeg ser det. Til slutt konkluderes det med at det ikke kan gis noen absolutte anbefalinger, men at det kan ses på som refleksive anbefalinger, som henstiller til at den som veileder kan bli mer reflektert over disse områdene, når han eller hun utvikler sin profesjonelle praksis (Bjørndal, 2009). Når det kommer til refleksjon viser forskning både i Norge og internasjonalt at det haster med en dypere filosofisk bevissthet i veiledningssammenheng, og dette tolker jeg som behov for å være mer reflektert over gjeldende veiledningspraksis (Søndenå, 2009, s. 26).

3.2 Forskning innen mestring

I denne oppgaven er OAS- begrepet benyttet for å se på faktorer innen mestring. Det å styrke denne kan med sannsynlighet bidra til mestring. Det som er kjent i litteraturen, er at Antonovsky (1923 – 1994) selv ikke redegjorde empirisk for sin teori. Det som kommer frem er at mange likevel har benyttet måleparameterne i sin forskning, omtalt både som SOC og OAS. En stor empirisk gjennomgang er foretatt for å se på validiteten av måleparameterne i SOC, og denne anser jeg som relevant å trekke frem. Grunnen til det er at OAS er valgt som grunnlag i min undersøkelse og fordi dette er trukket inn i veiledningssammenheng i min studie. Undersøkelsen gjort av Eriksson og Lindström (2005) som jeg viser til er foretatt over en tidsperiode fra 1992 – 2003, og omfatter 458 artikler og 13 doktorgradsavhandlinger. Det som kan være svakheten sett opp mot min sammenheng, er at det er sett på hvordan SOC skalaen kan fungere sammenlignet med andre instrumenter, for å måle helse, selvoppfatning, stressorer, livskvalitet, velbefinnende og andre faktorer. Jeg velger likevel å støtte meg til denne, fordi det blir konkludert med at skalaen blir ansett som valid. «The SOC scale seems to be a reliable, valid, and cross culturally applicable instrument measuring how people manage stressful situations and stay well» (Eriksson & Lindström, 2005, s. 460). Dette viser at OAS kan benyttes som måleinstrument for å måle hvordan mennesker håndterer stressfulle situasjoner, og enkeltfaktorer i skalaen vil kunne bidra til å si noe om mestring i veiledningssammenheng.

I teoridelen viser jeg til sammenhengen mellom stress og mestring. Det å være student, kan i seg selv kan være stressende. For å sette meg inn i hvordan det er å være student i en mestringssammenheng, har jeg funnet frem til en interessant forskning som er gjort på høyskolestudenter. Resultatet av denne viser at det kan virke som om krav og arbeidsmengde som studentene møtte, kom overraskende på dem, og at prosessen med å komme til en situasjon hvor de mestret studiet, tok lengre tid enn forventet (Dillern & Frøysa, 2008). Denne studien er relativt liten, og datamaterialet besto av svar fra 7 sykepleierstudenter som var ferdige med sitt første semester. Den er tatt med, for å se på hvordan det kan være for de studentene som har gjort seg ferdig med sitt første studiemester. Dersom disse hadde en stressende opplevelse av studiet, er det sannsynlig, slik jeg ser det, at det kan forplante seg videre til de andre semestrene. Jeg har foretatt undersøkelse av tredje års studenter, og det er derfor interessant å se på forskning på både første og andre studieår i sykepleierstudiet. Når det kommer til andre års sykepleierstudenter, har jeg funnet en litt større forskningsrapport som innbefattet 18

studenter som deltok i fokusgruppeintervju. Denne har bakgrunn i at sykepleierstudenter erfarte et høyt nivå av stress på grunn av uventede, ukontrollerte og usikre aspekter, som oppsto i praksis og omhandlet veiledningsfeltet. Studien er basert på studenters opplevde erfaringer om essensen i det å utvikle profesjonell kompetanse, og her kom det frem et behov for samarbeid mellom lærer og praksisveilederen (Råholm & Thorkildsen, 2009). Grunnleggende forutsetninger for at dette skal skje, er kollektive krav til utdanning og kompetanseutvikling i praksis. Gruppeveiledning kan være en arena hvor studenten kan ta opp egne erfaringer og evner omkring det å håndtere ukjente og eksistensielle krav i praksis. Forslaget som kommer frem i rapporten, er at man setter opp egne økter for å ta opp etiske spørsmål i et fellesskap med veileder, praksisveileder og studenter i en gruppe. Dette krever et større samarbeid mellom høyere utdanning og praksis. Det kom også frem av rapporten at praksisveileder må ha både teoretisk grunnlag og klinisk erfaring, men evnen til å bygge relasjoner med studenter kom tydelig frem som viktigst (Råholm & Thorkildsen, 2009).

Når det kommer til studenter som er ferdige med utdannelsen sin, har jeg valgt å trekke frem Heggen (2010) som er opptatt av profesjonskvalifisering, og som har foretatt undersøkelser på hvordan slik kvalifisering foregår i sykepleierutdanningen. Heggen (2010) fremstiller en diskusjon som går ut på hvordan man kan styrke profesjonskvalifiseringen gjennom en bedre relasjon mellom utdanning og yrke. Det fremkommer at sykepleieren sier at de sjelden diskuterer eller reflekterer sammen over egen rolle og væremåte, fordi det praktiske står i fokus, og dette er svært interessant sett opp mot min studie. Det som kan være svakheten for mitt anliggende, er at selv om det er en omfattende studie over tid både med kvalitativ og kvantitativ metode, er sykepleieren sammenlignet med lærere og sosialarbeidere. Et av funnene som jeg velger å trekke frem, er at sykepleierstudentene ga størst uttrykk for arbeidspress, og brukte mest tid på studiene sammenlignet med lærere og sosialarbeidere i utdanningen. Av de som ble spurt var sykepleierne også de som var minst fornøyde med utdanningen sin (Heggen, 2010).

Forskning på erfaringer sykepleierstudenter har med å være i et veiledningsforhold, avdekker at læreprosessen påvirkes av den relasjonen de opplever å ha til praksisveiledere. En god relasjon bidrar til mestringstro og tillit i veiledningsforholdet, og resultatet avdekker at tillit og gode relasjoner er viktig for læringsutbyttet (Aigeltinger, Haugan & Sørli, 2012a). Denne undersøkelsen er relativt liten, men likevel relevant, fordi den dreier

seg om erfaringer med det å være i et veiledningsforhold. Slik jeg ser det har det overføringsverdi på generell basis, og fordi den er foretatt på sykepleierstudenter i praksis og dermed gjennomført i en lignende kontekst.

For å se på hvilken betydning veiledning kan ha, har jeg funnet en helt fersk forskningsrapport som fremholder at den etiske refleksjonen som foregår i veiledning, kan hjelpe til å redusere moralsk stress hos sykepleiere. I veiledningsgrupper kan det bli tilrettelagt for at profesjonsutøverne får god tid til ettertanke over etiske verdier. Rapporten konkluderer med at når veiledningen har etisk refleksjon som fokus, kan veisøker få hjelp til å foreta mer bevisste valg som igjen kan gi mot. Dette kan redusere stress (Borge, Nedberg & Vråle, 2017). Denne er relevant, da det er foretatt intervju av sykepleiere både før og etter at veiledning er gjennomført, for å undersøke om den etiske refleksjonen har hatt effekt. Det som fremkommer her understreker, slik jeg ser det, betydningen av veiledning i seg selv i det å skape refleksjon, og dens betydning ved at den reduserer stress.

3.3 Forskning innen støtte

Ettersom støtte kan være av betydning for mestring, kommer dette naturlig inn som eget punkt her, selv om det er overlappende til det som omhandler mestring. Det å være i en studiesituasjon kan i seg selv være stressende, og betydningen læreren kan ha i en slik sammenheng er sentral. Elever som blir hørt, anerkjent og støttet av lærer, har gode muligheter for å bli agenter i egne læreprosesser (Lassen & Breilid, 2011, s. 93). Det er viktig for å ta styring og kontroll over eget liv slik jeg ser det. Det fins mye forskning på betydningen læreren har for studenten i studiesammenheng, og den støtten som kan formidles fra læreren, jeg velger imidlertid bare å nevne det her da dette er svært omfattende å gå inn på. Det jeg vil si noe om, er betydningen den sosiale støtten har for studenter og deres mestring.

I en undersøkelse gjort på første års høyskolestudenter for å se på sammenhengen mellom sosial støtte, opplevd stress, mestringstro og tilfredshet med livet, kommer det frem svært interessante, men ikke overraskende funn. De som i denne undersøkelsen rapporterte om høyt nivå av sosial støtte og mestringstro, rapporterte samtidig med lavere nivå av stress og en høyere tilfredshet med livet. Resultatene antyder at tiltak som er utformet for å etablere sosiale støttesystemer, kan gi høyere livstilfredshet blant første års studenter (Coffman &

Gillian, 2002). Denne undersøkelsen er gjort i USA og det er en annen kontekst i utdanningen, og det er heller ikke direkte sykepleierstudenter den omhandler. Ettersom dette er en større undersøkelse, som ser på korrelasjonen mellom sosial støtte og stress, finner jeg den aktuell.

Støtte for den nyutdannede sykepleieren er viktig, og en undersøkelse som viser at dette kan gjøres gjennom veiledning og oppfølging er tatt med. Det er en mindre forskningsrapport som inkluderer datamaterialet fra et utvalg av 4 sykepleiere.

Sykepleierne som deltok var nyutdannede, og fikk et 3 måneders introduksjonsprogram med tett oppfølging og veiledning. Hensikten med undersøkelsen var å kartlegge den nyansattes forventninger til dette 3 måneders introduksjonsprogrammet, og undersøke om de i så fall ble innfridd. Konklusjonen på denne rapporten var at dette tiltaket ble oppfattet som en støtte for disse sykepleierne, og en hjelp til å finne frem til sin rolle som sykepleiere. Det konkluderes videre med at dette igjen styrker sykepleierens handlings- og læringskompetanse (Frandsen & Mortensen, 2011, s. 10). Jeg velger å ta den med for å vise til betydningen av støtte. Det man imidlertid må være oppmerksom på er at, slik jeg ser det, kan det å være med i et slikt prøveprosjekt i seg selv ha hatt innvirkning på forskningsresultatet. Dette fordi den nyutdannede sykepleieren blir satt søkelys på, og gitt mer oppmerksomhet enn det som er normalt. Det å bli kastet rett ut i yrket er ofte forbundet med et sjokk, og det kan virke overveldende og skremmende for mange å gå rett ut i jobb med et stort ansvar. Så det kan, slik jeg ser det, være en god modell å ta i bruk for å skape trygghet for den nyutdannede.

3.4 Forskning innen sykepleie

Selv om studenttallet for sykepleiere har økt kraftig de siste tiårene, vil etterspørselen bli svært høy sammenlignet med andre helserelaterte yrker i fremtiden. Dersom utdanningskapasiteten fortsetter som nå, er det beregnet å bli et underskudd på sykepleiere opp i 28.000 årsverk frem mot 2035 (Roksvaag & Texmon, 2012, s. 50). Dette understreker behovet for å sørge for en god utdanning, som gir trygge og velfungerende sykepleiere som blir i yrket sitt. Det kan også tenkes, at sykepleieren som mangelvare vil komme til å måtte ta et enda større ansvar enn i dag i yrket sitt, men dette er mine egne betraktninger. Det som fremholdes er at det vil kreves kompetanse i å arbeide mer kunnskapsbasert (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014, s. 111), og her har sykepleieren grunnleggende kunnskaper i sin utdanning gjennom vitenskap og forskningsmetode

nedfelt i rammeplanen for sykepleierstudenter (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det å utøve kunnskapsbasert praksis, også kalt KBP, innebærer å ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap i den gitte situasjon. For å få til dette, må sykepleieren ha kompetanse i faglig refleksjon, i tillegg til kritisk vurdering, innhenting og bruk av forskning i jobben sin (Erichsen, Røkholt & Utne, 2016, s. 67). I forskning kom det frem at lærers veilederrolle i KBP ble vurdert som positivt, og veiledningsgruppene som sykepleierne samhandlet i stimulerte til refleksjon og økt faglig engasjement i praksis (Erichsen, Røkholt & Utne, 2016, s. 69). Denne undersøkelsen er foretatt på praksis i sykepleierutdanningene og føyer seg inn i rekken av den del forskning som finnes på veiledning som foregår ute i praksis. Bakgrunnen for rapporten er at dagens utdanninger i for liten grad svarer til utfordringer, og man ønsket å se hvordan det å arbeide KBP fungerte i praksis. Svakheten med studien er den at tar for seg opplæringsdelen og sier svært lite spesifikt om veiledningsdelen, men jeg oppfatter at det er en implementert del av det likevel. Det trengs mer forskning på dette området, for å kunne si noe mer om hvordan det å arbeide kunnskapsbasert skjer i praksis, selv om dette er en relativt stor studie over et tidsrom fra 2000 – 2014. Det konkluderes med at der man har systematisk opplæring i KBP i samarbeid med praksisfeltet, ser det ut til å ha en positiv effekt på studenters læring (Erichsen, Røkholt & Utne, 2016).

En annen undersøkelse er tatt med for å se på betydningen av veiledning. Denne var gjennomført som intervju av 8 sykepleierstudenter som gikk tredje året. I denne undersøkelse kom det frem at veiledningen opplevdes positiv for egen læring når de følte seg sett og hørt, og opplevde forutsigbarhet og mestring. De opplevde den også positiv i de tilfeller hvor de fikk opparbeide kompetanse gjennom refleksjon over reelle læresituasjoner. I motsatte tilfeller opplevde de veiledningen som negativ for egen læring (Haddeland & Söderhamn, 2013). Dette tolker slik at veiledning har utslag for om læringen er god eller ikke, om studentene faktisk får opparbeide kompetanse og læring eller ikke. Det er ganske interessant.

Et annet forskningsresultat konkluderer med at når sykepleierstudenter har flere sykepleiere som veiledere ute i praksis, hadde de fleste negative erfaringer, fordi sykepleierne ikke kjente til hva studenten kunne (Devold, Dihle & Strand, 2013). Dette har likhetstrekk med funn i min undersøkelse, ved at det var tatt opp som negativt at veileder ikke visste hva som møtte studenten i praksis. Det kan være et misforhold mellom

innholdet i utdanningen og det som skjer i yrket (Heggen, 2010), og det kan være aktuelt, slik jeg ser det, å ta for seg diskusjonen omkring et tettere samarbeid mellom skole og praksissted. Når det kommer til sykepleieren som veileder ute i praksis, finnes det både forskningsresultater og evalueringer som kommer frem til det samme – at de ønsker støtte og samarbeid med lærer fra skolen (Andreassen & Magnussen, 2015; Aigeltinger, Haugan & Sørli, 2012b).

Professoren Elisabeth Severinsson (2010) har gjennomgått en del forskning på veiledning av sykepleiere ute i yrket, og kommet frem til at veiledning har en positiv effekt på de som blir veiledet som gruppe. Sykepleierne oppfatter seg selv som sikrere i sine beslutninger, tryggere i forhold til pasienten og med bedre innsikt. Disse sykepleierne påtar seg lettere ansvar og har hatt en personlig utvikling (Severinsson, 2010). Dette er interessant med tanke på hvilken betydning veiledningen ser ut til å ha, og føyer seg inn i rekken av relevante tema for diskusjon opp mot veiledning som funksjon.

3.5 Oppsummering

Selv om forskningsresultatene som er presentert her er kategorisert, innehar de elementer som kan overlape hverandre. Det er noen som utmerker seg mer enn andre i min sammenheng, men alle skal få komme til sin rett i drøftingsdelen av oppgaven. Det som kan oppsummeres er at veiledning ser ut til å ha stor betydning for læring og mestring. Imidlertid kan det være vanskelig å fastslå hva som er god og dårlig veiledning, da dette gjerne er den enkeltes subjektive oppfatning og møte med den særskilte veilederen som avgjør. Det er i relasjonen mellom veisøker og veileder, slik jeg ser det, og dette avhenger av kontekst og av de andre gruppemedlemmene. Når det gjelder å oppsummere forskningen som er avdekket, legger jeg OAS – skalaen til grunn. Denne er presentert gjennom annen forskning som valid som måleparameter, og det er et viktig poeng da jeg baserer min forskning på denne teorien og benytter den opp mot min forskning.

4 METODEDEDEL

I dette kapitlet vil det bli redegjort for stegene i forskningsprosessen. Først vil valg av forskningsdesign bli presentert, deretter grunnleggende og beskrivelser av utvalg og datagrunnlag. De metodiske implikasjoner og validitet og reliabilitet vil bli redegjort for, etterfulgt av betraktninger omkring min egen forskerrolle. I kapitlet vil jeg videre ta for meg analysen og forhold omkring bearbeiding av det empiriske materialet.

Forskningsetikken kommer til slutt som en endelig betraktning av de stegene som er foretatt. Metodekapitlet skal bygge på undersøkelsens hva, hvorfor og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015; Haklier, 2010).

4.1 Forskningsdesign

Det har i denne studien vært ønskelig å få frem ulike aspekter ved menneskelige erfaringer om emnet. Det har derfor vært relevant med en bred fenomenologisk tilnærming, hvor mennesker har fått anledning til å utdype sine historier. Fenomenologi er en aktørinspirert orientering, og i fenomenologisk sosiologi er man opptatt av subjektets konstruksjon av mening (Aakvaag, 2008). Fenomenologi handler om å forstå hvordan fenomener fremtrer hos den enkelte, og i denne studien har jeg vært opptatt av å få frem hvordan mine informanter har oppfattet sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har vært hensiktsmessig med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, fordi jeg har vært ute etter å undersøke personers opplevelser og erfaringer omkring et tema. En hermeneutisk forståelse bygger på fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den metodologiske tilnærmingen som er valgt er kvalitativt forskningsintervju og selve metoden som er brukt er fokusgruppeintervju. I all forskning er det først og fremst temaet som bør bestemme metoden, og vurderinger er gjort med bakgrunn i hvem som skal studeres og hvordan dette best kan gjøres innenfor den gjennomførbarhet som er vurdert som mulig. Når man skal tematisere, bør man stille spørsmål om hva som er formålet med studien og hvordan man selv oppfatter emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har vært motiverende å forske på noe som jeg kan identifisere meg med, og som jeg har interesse for, men det advares mot at dette kan bli skylapper (Denscombe, 2010).

I tråd med anbefalingene fra Kvale og Brinkmann (2015) og Bente Haklier (2010) fant jeg ut hvorfor jeg ville studere dette tema og hva jeg skulle studere, dette la grunnlaget for metoden, altså hvordan. Etter noe diskusjon med andre på studiet og veileder, valgte jeg å foreta kvalitativt fokusgruppeintervju med et retrospektivt perspektiv, altså med tilbakeblikk på hvordan studentene hadde opplevd veiledningen i regi av skolen.

4.1.1 Fokusgruppeintervju

Forskning bør være skreddersydd for å passe de tilgjengelige ressurser som finnes, slik som tilgang til data og tid, dette er tatt i betraktning ved valg av metode (Denscombe, 2010). I et fokusgruppeintervju blir data produsert gjennom samhandling i en gruppe, det er forskeren som bestemmer tema for samtalen i gruppen (Haklier, 2010). Forskeren fungerer som moderator, og i dette ligger det at det er den som styrer og har ansvar for at alle kommer til orde (Malterud, 2011, s. 134). Fokusgruppeintervju har sine svakheter, man får for eksempel ikke inngående data om individets livsverden, fordi informanten får si mindre enn i et individuelt intervju, den sosiale kontrollen som utøves, slik som hvis noen tar ordet eller leder an kan være problematisk. Gruppespillet kan også bidra til et krevende arbeid med transkriberingen, og jeg som forsker er delaktig i prosessen.

Informantene produserer data, men jeg er delaktig i det fordi jeg medvirker (Haklier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Når det er sagt er dette en metode som er godt egnet til å få frem fortolkninger som oppstår i en gruppe, kan det bli en god dynamikk som kan få frem andre og naturlige utspill. Du får også muligheten til å korrigere enkelte utsagn for å få en nærmere beskrivelse av disse. Det at gruppen samhandler i seg selv, kan også være en viktig kilde til data, man får frem spontane uttrykk i det som blir sagt og som forsker kan man stille seg litt på utsiden og observere (Haklier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). I et fokusgruppeintervju viser jeg interesse for hvordan aktørene skaper erfaring og danner mening med de tingene de gjør, noe som har vært viktig med hensyn til opplevelser og erfaringer som kom frem i intervjuet (Haklier, 2010).

En fokusgruppe består som regel av 6-10 personer og ledes av en moderator. Oppgaven til meg som moderator i denne sammenhengen har vært å skape en åpen atmosfære, være bevisst min måte å stille spørsmål, og kjenne til ulike måter å stille spørsmål på og hvordan dette kan innvirke på svar. I dette arbeidet har jeg valgt å bruke intervjuguide, være reflektert og ta hensyn til de mellommenneskelige relasjonene som har oppstått. Det har

vært viktig å stille gode, korte spørsmål, som leder til åpne svar, og å unngå ledende spørsmål. Noen ganger har det vært nødvendig å stille ledende spørsmål for å avklare innhold og mening i det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Metoden som er brukt er en kombinasjon av deduktiv og induktiv metode, og kan kalles abduktiv metode. Induksjonsmetoden utgår fra empirien som kommer frem, mens deduktiv metode utgår fra teori. I dette studiet er det lagt vekt på å utvide kunnskap som allerede fantes om et emne, både i teori og forskning, og hensikten har vært å være åpen for å finne noe jeg ikke forventet å finne (Fangen, 2010).

4.2 Datagrunnlaget

Datagrunnlaget er produsert fra intervju med sykepleierstudenter. Denne studien har vært begrenset på grunn av tidsdimensjonen, og det har vært nødvendig å foreta en utvelgelse av informanter. Det er et utvalg av tredje års sykepleierstudenter som er ferdig med alle sine praksisperioder, og som har deltatt i veiledning i regi av skolen. Av hensyn til anonymitet er det kun relevant å si at det er foretatt en utvelgelse av frivillige informanter på to store skoler i landet. Studentene har deltatt i veiledningssamtaler med en representant fra skolen både individuelt og i refleksjonsgruppe sammen med andre studenter, slik at de gjennom disse tre årene har omfattende erfaring og fremstår som gode representanter for utdanningen. Rammeplanen for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008) er utarbeidet nasjonalt og er lik for alle sykepleierstudenter i hele landet, hvor slik veiledning skal inngå som et ledd i utdanningen. Det er derfor vurdert som forsvarlig å foreta en utvelgelse av informanter på et begrenset grunnlag, på grunn av omfanget i de rike beskrivelsene som jeg har vært ute etter i studien.

4.2.1 Tilgang til feltet

Planlegging tidlig i fasen har vært nødvendig, rett etter at metoden ble bestemt. Det ble tatt kontakt med to store skoler for å få tilgang til tredje års studentene i slutten av siste semester, nærmere bestemt mai/juni. Disse studentene var da ute i siste praksisperiode og stod på terskelen til å gå ut i yrket, og var omtrent ferdig med studiet. Dette var hensiktsmessig for å få tak i informanter med erfaring fra hele studieløpet - med alle 3 årene tilbakelagt som erfaringsgrunnlag. I oppstarten av prosjektet ble det innledningsvis

tatt kontakt med studieansvarlig gjennom mail og telefon for å presentere prosjektet. Det var ikke problemer med relasjoner til disse portvaktene, og begge skolene eller «sites» som det kan kalles stilte seg positiv til prosjektet. Jeg fikk deretter innpass for å gi en kort presentasjon av prosjektet til studentene, som da frivillig kunne velge om de ville takke ja til å være informanter (Fangen, 2010). Det ble informert om at det skulle foregå i grupper og at tidsrammen var satt til ca 60 minutter, det ville bli en pause med litt å spise og drikke. De frivillige informantene skrev seg på en liste, og jeg tok kontakt for å avtale nærmere tid og sted. Resultatet ble et utvalg på totalt 11 respondenter fordelt på to grupper. Det var viktig at intervjuet ble gjennomført på nøytral grunn og skolene ordnet med møterom til dette formålet.

4.2.2 Sykepleierstudenter i denne konteksten

Dette var studenter som hadde gjennomgått et studieløp og som nå snart var ferdig til å kunne gå ut i jobb. Jeg kjenner ikke til kompetansen hver enkelt hadde, men antok at de hadde en viss sluttkompetanse på dette stadiet. Gruppene bestod av blanding i alder og kjønn. Dette var voksne personer å betrakte, da de alle var over 18 år. I løpet av disse tre årene har studentene gjennomgått veiledning i grupper sammen med andre medstudenter, og hatt individuell veiledning i form av midtevalueringer og sluttevalueringer i forbindelse med praksis. Denne veiledningen har vært i regi av skolen. De har også hatt en praksisveileder ute på praksisstedet, enten en fast sykepleier eller flere sykepleiere. Disse studentene befant seg i startfasen av en karriere innenfor profesjonen sykepleie. I følge Bente Haklier (2010) er fokusgruppeintervju et forskningsprosjekt med et praksisteoretisk perspektiv. Ut fra teori som er gjennomgått tidligere i denne oppgaven, ser jeg også det ut fra et slikt perspektiv. Denne gruppen av informanter hadde med seg sin egen PYT (Handal & Lauvås, 2014). Haklier (2010) betrakter praksisteori som en teori knyttet til det å se på sosial handling, og på hvordan den fremkommer for oss. Det er dette jeg har vært opptatt av i møte med informantene.

Det har vært viktig å forstå sykepleierstudentene i den konteksten denne forskningen har funnet sted i, innenfor det sosiale systemet som utdanningsinstitusjonen er. Bestemte veiledningsformer, slik som veiledningsgrupper og individuelle veiledningssamtaler er standardiserte prosesser som gjentas på tvers av store spenn i tid og rom. Dette kan derfor kalles et sosialt system (Aakvaag, 2008). Jeg så på disse sykepleierstudentene som gode

representanter i det å kunne bidra med viktig informasjon. Jeg vil jeg benytte anledningen til å understreke mine holdninger til disse studentene, ved å støtte meg til Giddens referert i Aakvaag (2008), og hans definisjon av handlingsbegrepet. Han mener at handlinger må forstås som kompetente aktørers bevisste utfoldelse av en handlingsplan (Giddens referert i Aakvaag, 2008, s. 131). Jeg er av den oppfatning at mennesker som står i en situasjon vet best om den aktuelle situasjonen, og er gode representanter for å mene noe om denne. Når vi ser på den strukturen, altså det sosiale systemet sykepleierstudentene befinner seg innenfor, kan det være nyttig å se for seg at disse er gjensidig betingende for hverandre. Dette kan kalles strukturens dualitet (Giddens referert i Aakvaag, 2008). I dette legger jeg at det sykepleierstudentene produserte av kunnskap i dette fokusgruppeintervjuet, kan ha betydning for utdanningsinstitusjonene. Informantene er kyndige og har handlingskapasitet. Rammeplan for sykepleierutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2008) er også en struktur som har hatt betydning for å studere denne konteksten, hvor innhold og planen for hva de skulle gjennom er tatt i betraktning.

4.3 Metodiske implikasjoner

I denne forskningsprosessen var noe av det første som måtte skje at jeg tok kontakt med utdanningsinstitusjonene, for å få tilgang til feltet (Vedlegg 9.4). Det var viktig å ikke fortelle for mye om prosjektet annet enn det som var nødvendig, for å ikke skape forventninger eller andre implikasjoner i tilknytning til forskningen. Det neste var å forholde seg til selve utvalget av informanter. Det er ikke utenkelig at det var respondenter som i utgangspunktet ønsket å si noe om hvordan de hadde opplevd veiledningen, fordi de hadde noe spesielt på hjertet. Dette kunne jeg ikke styre, men det er noe jeg har reflektert over i etterkant, faktisk under selve intervjuet. Det var mange som ønsket å komme med innspill, og intervjuene bar preg av at representantene var engasjert i temaene som ble tatt opp. Dette var ikke noe jeg kunne gjøre noe med, ettersom det er basert på frivillig deltakelse og at det etter sannsynlighet kommer respondenter til intervju som har et visst engasjement, men det er viktig å synliggjøre denne faktoren.

En mulig feilkilde kan være meg selv, da jeg innser at jeg har innvirket i prosessen både med å lede denne, gripe inn når det har vært nødvendig, og ved at jeg som deltaker har innvirket ved å være tilstede. Det er viktig å ta dette i betraktning i den videre diskusjonen i

etikken og min rolle i dette prosjektet, det kan være både fordeler og ulemper med denne metoden i denne sammenheng (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

En annen feilkilde kan være selve implikasjonen med å sitte i fokusgrupper, hvor den som svarer først kan lede de andre i gruppen til å ha samme fokus som seg selv (Haklier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Noen snakket mer enn andre, men jeg hadde ikke inntrykk av at noen tok styringen i samtalen, alle fikk komme til orde, og det har vært en viktig betraktning i denne metoden. Jeg var opptatt av dette under selve intervjuet og i tolkningen av materialet, og var forberedt på å dokumentere det i mine feltnotater dersom det ble slik.

Det har heller ikke vært mulig for meg som forsker å være fullstendig objektiv i en situasjon hvor jeg har studert mennesker. Jeg ville uansett være en del av denne prosessen både i form av at det å studere mennesket i seg selv, og som deltaker i intervjuet. Som Habermas mener jeg at vi ikke kan forholde oss instrumentelt til andre mennesker (Habermas referert i Aakvaag, 2008). En annen faktor som gjorde at jeg kan ha hatt vanskeligheter med å være objektiv, er at jeg selv har gjennomgått prosessen som disse studentene har vært gjennom fordi jeg selv er sykepleier, og at jeg har videreutdanning innen veiledningsfeltet. Det trenger ikke å være negativt, men det må tas i betraktning i forhold til det å stille seg objektiv i forskningsfeltet (Denscombe, 2010).

Alt dette tatt i betraktning, har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig, og legge til rette for at det skulle bli et så objektivt grunnlag som mulig, selv om det egentlig i realiteten ikke er mulig. Subjektive opplevelser som studentene fremla, har også vært preget av min fortolkning gjennom det jeg har perseptuert i intervjuene. Her har konkrete gjengivelser av de rike beskrivelsene vært viktig, og nøyaktighet i arbeidet med transkriberingen er sentral. Måten jeg har gjengitt stoffet er basert på direkte sitat, og en grundig analyse av meningsfortetning for å kunne velge ut representative sitat og beskrivelser.

En svakhet ved datamaterialet og selve utvalget er at det er kun veisøkers perspektiv som er belyst. Denne studien kunne med fordel også ha tatt for seg veileders perspektiv gjennom intervju av et utvalg respondenter også her. Det var vurdert og konkludert med som vanskelig å få til med tanke på tid og gjennomførbarhet, men jeg ser helt klart en verdi i å ta dette perspektivet med.

4.3.1 Validitet og reliabilitet

Det er viktig og nødvendig å sette søkelys på kvaliteten på min forskning. I dette ligger det å se på data som fremkommer og hva dette materialet skal brukes til. I forskningssammenheng blir ordet validitet benyttet for å synliggjøre noe av dette. I kvalitativ forskning er det diskutert om det er et hensiktsmessig ord å bruke, og man kan muligens bytte ut ordet med troverdighet og bekreftbarhet (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkman, 2015) og mange tar avstand fra begrepet validitet (Malterud, 2011). Jeg bruker disse ordene litt om hverandre her, da jeg ikke ønsker å ta stilling til dette. Validitet handler om å se på datagrunnlaget, og vurdere om metoden som er benyttet er hensiktsmessig å bruke for å belyse problemstillingen og gi svar på denne (Malterud, 2011; Grønmo, 2016; Kvale & Brinkman, 2015). I datamaterialet i denne studien kommer det, slik jeg ser det, frem betydningsfulle bidrag for å gi svar på problemstillingen.

Respondentene har gitt uttrykk for hva i veiledningen som har fungert, og hva som ikke har fungert og jeg kan utfra teorien relatere dette til mestringsbegrepet. Det er imidlertid noen svakheter ved min studie, blant annet kan jeg som forsker ikke fastslå noe når det gjelder gyldighet og sannhet omkring mine funn, men i tråd med Malterud (2011) sine anbefalinger, vil jeg beskrive hva funnene kan si noe om og begrunne dette med aktuell teori og forskning. Problemstillingen er utarbeidet med hensikt for å utvikle mer kunnskap på veiledningsfeltet, og datamaterialet er ment å kunne belyse denne problemstillingen.

Svakheten med datamaterialet er at det kan være egnet for å beskrive, men ikke nødvendigvis forklare i sin helhet hvorfor det er som det er. Det er tidsdimensjonen som setter noen begrensninger for å kunne gå enda dypere inn i forståelsen av hvorfor ting er som de er. Sammen med tidligere forskning og teori skal jeg likevel kunne si noe om hvorfor, ut fra det datagrunnlaget som denne studien bygger på. Troverdighet og reliabilitet er svært viktig i kvalitativ forskning, og i tråd med anbefalinger fra Grønmo (2016) og Kvale og Brinkman (2015) har jeg gått gjennom både lydfiler, tekstmateriale og feltnotater flere ganger på ulike tidspunkt. Dette for å forsøke å se på datamaterialet med nye øyne, fra en annen synsvinkel og perspektiv. Det har vært viktig for å avklare stabiliteten, selv om min første tolkning i datainnsamlingen under selve intervjuene kunne påvirke mine beskrivelser på senere tidspunkt. Dette har jeg gjort gjennom å legge bort materialet en stund, for så å ta dem frem igjen etter en tid. En slik vurdering er viktig for å vurdere ulike feilkilder i materialet (Grønmo, 2016).

Ved å foreta fokusgruppeintervju, har jeg også sett på samsvar mellom data som har fremkommet i begge intervjuene (Grønmo, 2016, s. 242) på samme undersøkelsesopplegg.

Vurdering av kvalitet

Problemstilling, funn i datainnsamlingen og valg av teori og metode er diskutert i fellesskap med både medstudenter og forskere som har innsikt i tema som studeres. Det er gjort gjennom det siste året på studiet «Meistring- og myndiggjøring», samt gjennom veiledning av personer med god oversikt over emnene meistring og veiledning. Det har vært noen forandringer av problemstilling underveis og endring av fokus i intervjuet. Det som også har vært under endring er feltnotatene, disse har vært gjenstand for refleksjon, og er gjort som erfaring under selve intervjuene. De fremkommer som svært nyttige for analyseprosessen.

Når det kommer til det å skulle transkribere intervjuene, finnes det ingen sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og det har vært nødvendig å se på hvor nyttig transkripsjonene har vært for min studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har vært konsis når det gjelder transkriberingen av begge intervjuene, både med hensyn til gjentakelser, pauser, latter og andre ting. I starten oppdaget jeg at mange nikket når noen snakket, jeg noterte det ned, men kom snart til at det var bedre å gi respondentene beskjed om at de måtte si ja og nei i stedet for å riste på hodet. Noen sa «mmm» og dette ble også tatt med i transkriberingen, men det er vanskelig å gjenta slik informasjon i analysen. Svakheten er at det muligens er noen som er enige eller uenige i det en av respondentene sier uten at dette kommer med, men det er likevel gjort grep i intervjufasen for å sikre at dette kommer med. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er strengt ordrette transkripsjoner det beste for å foreta en god analyse, og jeg mener selv at jeg har lagt mye tid og presisjon ned i dette arbeidet. Det har vært viktig for meg å gjengi all informasjon så korrekt som mulig. Dette av forskningsetiske hensyn, og mest av alt av respekt for de enkelte respondentene og deres uvurderlige bidrag gjennom personlige erfaringer og meninger, som jeg har vært privilegert som forsker å benytte i dette prosjektet.

Grønmo (2016) henviser til 3 kvalitetstyper som jeg tenker å ta for meg her. Det er kompetanse kvalitet, kommunikativ kvalitet og pragmatisk kvalitet. Jeg som forsker har mine egne erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner for å gjennomføre denne studien (Grønmo, 2016, s. 255). Jeg vil ta for meg min egen rolle som forsker under eget punkt og

redegjøre for denne, men slik sett er ikke dette nok for å sette standarden for validitet og kvalitet. Den kommunikative kvaliteten tar utgangspunkt i problemstillingen og ser på om datamaterialet kan svare på denne, og dette kan gi indikasjoner på validitet (Grønmo, 2016). Det er i dialog og diskusjon med for eksempel en annen forsker, som har god innsikt og kjennskap til tema og den teoretiske referanserammen at man kan svare for en kommunikativ validitet (Grønmo, 2016; Fangen, 2010; Kvale & Brinkman, 2015). Dette har jeg, slik jeg ser det gjort, ved å diskutere med veiledere som har denne innsikten. Jeg har redegjort for funn og fått tilbakemelding på disse. Det finnes svakheter i denne validiteten også ved at veileder ikke har førstehånds kjennskap til datamaterialet som jeg har fortolket. I tillegg til å legge frem studiens resultater og konklusjon, har det også vært viktig å synliggjøre selve prosessen slik at leseren skal få innsikt og forståelse for alle stegene i denne. Dette kan kalles transparens. Det å synliggjøre mine egne erfaringer underveis i forskningsprosessen, og modifisere mitt design i takt med disse er også viktig og kan kalles refleksivitet (Malterud, 2011). Dette har blitt gjort gjennom å foreta et testintervju av en sykepleier, for å se på hvordan spørsmålene fungerte, å ha systematiske feltnotater i tillegg til lydbåndopptak, samt at jeg har hatt en egen dagbok for refleksjoner og notater. Alt dette har kommet til nytte i denne prosessen.

Pragmatisk validitet kan være det å se på om forskningen kan brukes til noe, at den kan utgjøre en forskjell og kan slik jeg tolker det føre til en utvikling i feltet (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkman, 2015; Malterud, 2011; Fangen, 2010). En nærmere beskrivelse forklarer pragmatisk validitet som et uttrykk for hvordan man kan benytte forskningen til å utvikle en bestemt praksis (Grønmo, 2016, s. 257). Det er slik jeg ser det opp til forskningsfeltet å benytte seg av denne studien som grunnlag for sin praksis, men det er ikke opp til meg å vurdere. Jeg vil imidlertid gå ut fra at funn i denne studien er av interesse for de som skal drive med veiledning av sykepleierstudenter. Dette fordi denne studien belyser hvordan veiledningen har vært for sykepleierstudenter, og fordi det kan ha hatt betydning for deres mestring. Jeg antar at det er ønskelig at man skal bidra til at sykepleierstudenter mestrer studiet og yrket sitt, og at det derfor utfra en pragmatisk synsvinkel vil være nyttige opplysninger som kommer frem.

Reliabilitet

Når det gjelder hvorvidt resultatet er repliserbart og overførbart til andre sykepleierstudenter, vil jeg sannsynliggjøre dette. Det er noe Kvale og Brinkman (2015) forklarer som reliabilitet. Når det gjelder sykepleierstudenter skal de etter Rammeplan for sykepleierutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008) gjennom det samme utdanningsforløpet. Det er forsøkt å være så objektiv og konsis som mulig i begge intervjuene, men det er ikke dermed sagt at en annen forsker vil komme til nøyaktig samme resultat i en gitt situasjon. Det er mine tolkninger, mitt erfaringsgrunnlag og mitt valg av teoretisk og forskningsmessige bakteppe som ligger til grunn for min studie. Jeg vil likevel sannsynliggjøre at andre sykepleierstudenter vil gi uttrykk for mye av det samme som fremkommer her. Det er en studie som er gjennomført på to større skoler, og studiet skal være noenlunde likt i hele landet med hensyn til gjennomføring av veiledning i tilknytning til utplassering i praksis. Tema og spørsmålsstilling skal ha vært gjennomført så likt som mulig ved begge datainnsamlingene, men det har vært noen forskjeller som var naturlig i forhold til at det var fokusgruppeintervju, og det er i forhold til at jeg fungerte som moderator at jeg har måttet komme med oppfølgingsspørsmål eller korrigeringer underveis, som ikke har vært helt lik i begge sammenhenger. Jeg har som deltaker påvirket prosessen i begge tilfeller. Selv om jeg har forsøkt å være så lik i mitt uttrykk begge gangene, er det ikke til å unngå at måten jeg har kommunisert på kan ha hatt innvirkning. Den rollen jeg har hatt i forskningen vil nå bli redegjort for.

4.4 Min forskerrolle

I planleggingen av dette kvalitative forskningsintervjuet har det vært nødvendig å tenke over de moralske implikasjonene i det å hente ut kunnskapen. I det jeg trådte inn i rollen som moderator, ville jeg delta i forskningsgrunnlaget. Måten jeg stilte spørsmål på, og min væremåte totalt sett, ville kunne virke inn på mine informanter. I intervjuet måtte jeg inn ta en rolle som la til rette for at de åpnet seg opp, og turte å snakke om temaet. Jeg måtte skape tillit mellom meg som forsker og de som informanter (Kvale & Brinkmann, 2015; Haklier, 2010). Jeg har valgt å ha en reflektert bevissthet omkring min førforståelse over feltet, men min egen oppfatning om informantene som sykepleierstudenter, veiledningsfeltet, praksisfeltet og utdanningsfeltet kan ha hatt innvirkning. Det var klart ganske tidlig for meg, at funnene kunne ha konsekvenser for hvordan man betraktet sykepleierstudenter, praksisfelt, utdanningsfelt og ikke minst veiledningsfeltet. Imidlertid

var det viktig å stille seg åpen for det som måtte komme. Jeg tenkte også på situasjoner hvor spørsmålene kunne bli vanskelige å forstå, at samspillet i gruppen ikke fungerte, at det som kom frem kunne oppfattes som kritikk og andre etiske utfordringer som jeg vil komme tilbake til. I denne prosessen valgte jeg å stille meg åpen og reflektert i forhold til disse momentene og være klar over at min førforståelse også kunne virke inn.

Jeg som individ med min kunnskap om forskningstemaet, mine spørreteknikker og som tilrettelegger for den sosiale relasjonen mellom meg som forsker og informantene, kan ha hatt noe å si for kvaliteten. Dette har gjort meg ydmyk og reflektert (Kvale & Brinkmann, 2015). Man får litt prestasjonsangst når man finner ut at en dyktig intervjuer er en som er ekspert på intervjuemnet og menneskelig interaksjon. Jeg har likevel tro på egne evner i det å ha kunnskaper om tema, det å være klar, åpen, vennlig, styrende og kritisk til egen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det gjelder kravet til å være objektiv, har jeg redegjort for dette tidligere, men velger også å legge til følgende utsagn for å belyse hvordan dette kan være vanskelig:

(...) it is generally accepted that social researchers can never be entirely objective. Because researchers inevitably see things in a way that is, to a greater or lesser extent, shaped by culture, their socialization and the concepts they use to make sense of the world around them, they can never entirely stand outside things to see them from an objective point (Denscombe, 2010, s. 81).

Slik jeg tolker dette kan man ikke som forsker stille seg utenfor å være objektiv, fordi man som forsker står utenfor og perseptuerer med sin egen referanseramme, slik som kultur, erfaringer, verdier og egentlig slik jeg ser det - sin egen PYT. Dette vil uansett være med på å farge de inntrykkene man får, fordi man vil relatere det man studerer til noe. Dette bringer meg videre til min egen forståelse.

4.4.1 Min førforståelse

Min førforståelse og oversikt over feltet var nødvendig å redegjøre for allerede tidlig i prosessen. Jeg valgte å skrive ned alle mine antakelser og gjøre meg kjent med tidligere forskning på feltet. I denne refleksjonen ligger det også å tenke over hvilke følelsesmessige investeringer og barrierer jeg hadde knyttet til temaet (Fangen, 2010, s. 45). Jeg er sykepleier og jobber som lærer ved en utdanningsinstitusjon, og har gått gjennom veiledning i regi av skolen i min sykepleierutdanning i 2000. Jeg har dermed erfaring med

å være i et veiledningsforhold, både ved å ha en veileder ute i praksis og ved at en lærer fra skolen hadde veiledningsoppfølging av meg som student i de periodene jeg var ute i praksis. Jeg har dermed erfaring fra det å skulle reflektere over praksis, og etter mitt syn har det å reflektere i sykepleiestudiet vært en svært viktig oppgave. Utdanningssystemet har nok endret seg en god del siden jeg tok min utdanning, og måten veiledningen gjennomføres på i dag har jeg ikke erfaring med som sykepleierstudent. Det jeg forøvrig har erfaring med er gruppeveiledning fra videreutdanning i veiledning og mentorarbeid, noe som har gitt meg tro på at veiledning har viktige funksjoner. På den måten kan man jo si at jeg har vært forutinntatt, men desto viktigere er det å være klar over dette, slik at jeg kunne være forberedt på å finne det motsatte. Det kunne også hende at informantene ikke så den nytteverdien av veiledning eller var oppmerksom på egne refleksjoner i tilknytning til veiledning. Det var min barriere, men også min motivasjon for å undersøke. Det at jeg studerer «Meistring- og myndiggjering», har også ført til at jeg hadde noen refleksjoner i forkant på hva som kunne bidra til mestring og hva som ikke gjorde det. Det har derfor vært særdeles nødvendig å formulere åpne spørsmål, og innta en så objektiv og ikke-vitende holdning som mulig. Jeg valgte kort å si til informantene at jeg ville forske på veiledningen og bare litt om min bakgrunn som sykepleier, før intervjuene startet. Dette for at de skulle vite at jeg kunne snakke samme fagspråk som dem.

Det er viktig å være klar over at egen forståelse og oppfatning av mening er med på å påvirke gjennom hele prosessen, helt fra ideen kommer til resultatet er klart (Malterud, 2011). Egne tanker og følelser i forbindelse med å være forsker og delta i intervjuet gikk ut på at jeg håpet at settingen ble god, at samtalene skulle forløpe så naturlig som mulig, og at informantene holdt seg til tema og ikke for langt bort fra dette. Jeg håpet også at min kommunikasjon, og ikke minst deltakernes kommunikasjon seg imellom, skulle ha så lite støy som mulig. I tankene omkring emnet og egne følelser for dette, må jeg erkjenne at jeg hadde noen meninger om at veiledning som metode er svært nyttig, ettersom jeg selv har erfaring og utdanning fra feltet. Dette skal selvfølgelig ikke være med på å farge resultatet, men heller bidra positivt som et teoretisk bakteppe, og som et tilstrekkelig engasjement. Jeg var klar på at jeg ikke skulle ha noen formening om hvordan veiledningen hadde fungert for den gruppen jeg studerte, og synes det var spennende å ikke vite noe om dette. Jeg hadde ingen påvirkning eller formening om informantene eller sammensetningen av disse, fokusgruppene ble til på bakgrunn av frivillig engasjement. Jeg husker at jeg tenkte og visste av erfaring, at i sykepleierstudiet var vi en sammensatt gruppe av ulik alder, og

håpet på å få en viss variasjon både innenfor dette og kjønn. Refleksjonene er basert på Jette Fog sine anbefalinger i boken til Katrine Fangen (Fog referert i Fangen, 2010, s. 49).

Når det gjelder utforskning av hva som fantes av forskning på emnet fra før, kunne jeg se at det manglet forskning på det snevre veiledningsfeltet som foregår i samarbeid med skole og student i praksis, men relativt mye på det som foregår ute i praksis. Likedan var det av interesse å se på sammenfallende element mellom veiledning og mestring, som det heller ikke finnes særlig mye av. Det er svært mange som har benyttet Antonovsky (2000) sine måleparameter SOC/OAS, og jeg har i denne oppgaven valgt å bygge videre på hans teorier om mestring med måleparameter for OAS som hovedfokus. Slike oppgaver bør være knyttet opp mot eksisterende kunnskap, og bygge videre på den som finnes eller synliggjøre relevans i forhold til denne (Denscombe, 2010).

4.4.2 Gjennomføring av intervju

Da selve intervjuene skulle starte, kom respondentene til grupperommet som avtalt, og jeg var svært spent på hvem de var. For at de skulle forstå min rolle og hensikten med denne typen intervju, valgte jeg å sette dem i en sirkel uten plass til meg. Jeg forklarte at jeg ville presentere tema og spørsmål, og at det var de som gruppe som skulle samhandle om tema. Det var viktig at jeg påvirket dem i så liten grad som mulig med klær, holdning, væremåte og gester. Jeg valgte derfor nøytrale klær, og en rolig og bestemt, men tilbaketrukket holdning inn til gruppen. Samme antrekk og frisyre ble benyttet i begge intervjuene, for å utelukke at det skulle utgjøre en forskjell. Samme mat og drikke ble servert i begge intervjuene, og nøytrale grupperom ble benyttet ved begge anledninger. I starten kunne det virke som de rettet oppmerksomheten mest mot meg som skulle lede an, men ganske fort tok samspeillet i gruppen over, og jeg kunne betrakte samspeillet dem imellom. Det er ikke meningen å eliminere seg selv, men være klar over min egen rolle som observatør (Malterud, 2011). I dette intervjuet ble spørsmålene stilt etter hvert, og det var avklart på forhånd at det ble gjort lydopptak, at det kom til å bli en pause, at det tok inntil 1 time, at lydopptaket ville bli destruert etter at forskningen var ferdig, at alle måtte komme til orde, og at de skulle samhandle seg imellom. Det var selvsagt også delt ut skriftlig informert samtykke (Vedlegg 9.2), som hver av deltakerne skrev under på, og som ble samlet inn før jeg gikk i gang med intervjuet. Informasjon om anonymitet ble gitt. Jeg informerte også om at jeg kom til å ta notater underveis, noe som jeg vurderte som viktig å ha sammen med

lydopptakene. Det var viktig å notere ned den ikkeverbale kommunikasjonen som foregikk, dette for å kunne bruke det i analysearbeidet sammen med transkripsjonen. Dette var også fornuftig med tanke på at noe av tolkningen fant sted mens intervjuet pågikk. Disse notatene fikk jeg senere god bruk for, og kalles feltnotater (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg hadde i forkant utarbeidet en intervjuguide med noen få åpne spørsmål med utgangspunkt i studentenes daglige språk. Disse var laget på bakgrunn av mine forskningsspørsmål, som jeg ønsket svar på. I noen tilfeller måtte jeg stille ledende oppfølgingsspørsmål for å få tak i meningen bak det informantene sa (Kvale & Brinkmann, 2015) Noen ganger måtte jeg stille opp igjen spørsmål, for å ta styring dersom informantene kom for langt bort fra det som var tema.

Selve intervjuet gikk fint for seg. Det var antydning til at en person ville si mer enn de andre, men stort sett fikk alle komme til orde. Det var ulik språkrhythme, og det kunne virke som om noen trengte lenger tid på å tenke over spørsmålet før de svarte, dette kan det være ulike grunner til.

4.5 Analyse

Transkriberingen var en møysommelig prosess som krevde høy grad av nøyaktighet. Det tok også lang tid. Selve transkriberingen er begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble benyttet skriftspråkstil, og tenkepauser ble markert. Latter og innspill ble markert i egen klamme. Det var heldigvis tidlig i forskningsintervjuet at jeg ga beskjed om at de ikke måtte nikke, men si ja/nei, slik at det kom med på lydopptaket, og dette ble også markert i egen klamme sammen med den som snakket. Dette var viktig også for å få frem meningsfortetningen i det senere arbeidet med kategorisering. I tråd med anbefalingene til Kvale og Brinkmann (2015), hadde jeg på forhånd bestemt hvordan jeg skulle analysere data før jeg startet intervjuene. Intervjuanalyse ligger et sted mellom de opprinnelige historiene som informantene har fortalt, og den historien som jeg som forsker har formidlet. Transkripsjonene er i seg selv dekontekstualiserte gjengivelser, som må bearbeides med respekt for den konteksten de er gitt i (Kvale & Brinkmann, 2015).

I analysearbeid er det anbefalt å dekontekstualisere innhold, altså løfte deler av stoffet ut av konteksten. Dette innebærer at jeg som forsker leser stoffet på forskjellige måter og ser det i sammenheng med andre elementer av materialet som sier noe av det samme. Deretter rekontekstualiserer man innholdet, og ser om funnene fortsatt stemmer (Malterud, 2011, s. 93). I denne studien er det foretatt en analytisk reduksjon gjennom ulike fortolkningsgrader, disse er presentert i et underkapittel her.

4.5.1 Bearbeiding av empirisk materiale

Da jeg lyttet på lydsporet tolket jeg min egen innvirkning, samtidig som jeg tolket det informantene sa. Tolkningen min av dette er at det har vært en adekvat innvirkning, at jeg har styrt informantene inn på riktig spor, og at vi har fått til et godt samspill. Det har ført til åpne informanter som har delt viktig informasjon for studien. Diskursen har vært viktig, å presisere at veiledningen dreide seg om de samtalene de hadde hatt i regi av skolen både individuelt og i grupper. «En diskurs kan defineres som bestemte måter å snakke om bestemte ting på innenfor bestemte domener» (Aakvaag, 2008, s. 309). I en diskursanalyse studerer man hvordan språk og diskursive praksiser konstruerer den virkeligheten mennesker lever i, og her vil jeg si at min bakgrunn og informantenes bakgrunn har bidratt til at vi har hatt samme diskursen, siden vi befinner oss innenfor det samme fagfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysen skal gjøres på bakgrunn av undersøkelsens formål og emne, og det har vært nødvendig å sortere ut det som ikke er relevant for denne studien. Transkripsjonene ble lagt bort en tid for så å bli tatt frem igjen. Jeg følte at jeg måtte ha en viss avstand til materialet før jeg tok det frem igjen, for å se om jeg kunne oppdage det fra andre synsvinkler. Det ble deretter foretatt en utvelgelse.

4.5.2 Fortolkningsgrader

I den første fortolkningsgraden foretok jeg en lytting av det jeg så og hørte ut fra et aktørorientert perspektiv. I neste fortolkningsgrad foretok jeg en transkripsjon av intervjuene, hvor de tykke beskrivelsene ble systematisert og sett i sammenheng med den konteksten informantene var i. Det ble sett etter en indeksikalitet i materialet, det vil si at begreper ble sett i sammenheng med det som jeg hadde observert og notert og i den konteksten det ble uttrykt i. Dette kunne settes i kategorier som samlet utsagn innenfor bestemte begreper som fungerte som meningsbærende enheter (Fangen, 2010; Kvale &

Brinkmann, 2015; Malterud, 2011). I det jeg tok materialet frem igjen for å lese det flere ganger, vekslet jeg mellom en opplevelsesmessig lesning, symptomatisk lesning og en konsekvensbasert lesning. Det vil si at jeg så materialet i et objektivt lys, men farget av mine egne erfaringer med et kritisk blikk. Jeg så materialet i lys av hva det innebar og var et symptom for, og jeg så det i lys av konsekvenser materialet kunne ha for fremtiden (Fangen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

4.5.3 Kategorisering

Arbeidet med å samle utsagn i kategorier var noe av det jeg så på som det vanskeligste arbeidet med hele denne prosessen, og noe jeg gruet meg litt til. Det var likevel en viss trygghet i at jeg allerede etter intervjuene hadde fått sterke indikasjoner på meningsfortetning blant respondentene. Det var nå egentlig mest hensiktsmessig å legge det bort en stund, for å se om jeg fikk samme inntrykk av å høre lydopptak sammen med notatene igjen. Den ene hovedkategorien, som omhandlet støtte, var sterkt preget av overvekt i meningsfortetning. Jeg trengte ikke lete etter denne kategorien, den kom av seg selv. De andre meningsfortetningene måtte jeg legge mer arbeid i for å kunne presentere de i en kategori. Ifølge Malterud (2011) er det nyttig å bli kjent med materialet ut fra et fugleperspektiv, å se det i lys av tema og som en helhet. Deretter kan man se etter meningsbærende enheter og trekke ut meningsfortetning. Det var her jeg studerte og tolket språk med mitt eget språk, og Denscombe (2010) mener det er her det ikke er mulig å være objektiv, og kaller det for refleksivitet. Jeg har vært kritisk og lagt vekk det som ikke var særlig relevant, selv om jeg synes det var interessant. Når jeg hadde bearbeidet materialet såpass lenge, og hadde fått et forhold til det var dette ikke en lett prosess, men det måtte altså gjøres. Kategoriene, som jeg kom frem til i dette arbeidet er fremstilt i analysen.

4.6 Forskningsetikk

I forkant av denne studien har jeg gjort noen vurderinger på etiske utfordringer som kunne dukke opp. Det er klart at jeg som forsker har hatt et ansvar for å formidle det som måtte komme frem på en så nøytral måte som mulig. Noen av funnene i studien kan ses på som kritikk av kvaliteten på veiledning. Denne etiske vurderingen var gjort på forhånd og behovet for å kunne gi et bidrag, for å enten styrke profesjonen i det å fortsette med en velfungerende praksis eller å se på muligheter for å forbedre denne, ble vurdert som viktig.

Det er foretatt et utvalg basert på frivillige informanter, disse har gitt informert samtykke og jeg som forsker har tatt ansvar for at anonymiteten er ivaretatt.

Jeg velger punktvis å redegjøre for dette for å vise det i fremdriften av prosessen:

- 1) Forskningsetiske retningslinjer er fulgt (DNFK)
- 2) Søknad om godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Vedlegg 9.1)
- 3) Informasjon om studien til felt for forskningsfeltet med vektlegging at det er basert på frivillige informanter (Vedlegg 9.4)
- 4) Informasjon til informanter på en nøytral måte, hvor jeg fortalte kort om prosjektet
- 5) Informert samtykke, skriftlig etter en muntlig gjennomgang, hvor det ble presisert at jeg ikke kunne garantere noe resultat. Informasjon om hvordan anonymiteten skulle ivaretas (Vedlegg 9.2)
- 6) Lydopptak, sikret for å hindre tilgang for andre ved å lagre på min private pc med passordbeskyttelse
- 7) Transkripsjon, gjort både anonymisert og med bokmålstekstspråk for å hindre gjenkjennelighet av dialekter og uten henvisning til kjønn, alder eller sted
- 8) Gjengivelse av sitat i oppgaven etter etiske prinsipper og for å ivareta anonymiteten
- 9) Ivaretagelse av anonymitet ved å destruere materiale på en forsvarlig måte etter avtale med NSD fastsatt ved dato (Vedlegg 9.1) vil bli gjort

I et slikt forskningsprosjekt har jeg som forsker et ansvar i det å forholde meg til de forskningsetiske retningslinjene. Det har vært viktig å tilfredsstille prinsippene for forskningsetiske retningslinjer med hensyn til å vise respekt for informantene og utdanningsinstitusjonene som forskningsfelt gjennom hele prosessen, også i fremstillingen av materialet. Intensjonene hos meg som forsker har vært basert på å sette søkelys på dette tema for å bidra positivt til flere instanser. Materialet har blitt presentert på en rettferdig måte både med hensyn til transparens og utforming, og det har vært viktig for meg å opptre ansvarlig, åpent og ærlig i denne prosessen.

5 ANALYSE AV FUNN

I en strukturert veiledningsprosess vil veisøker legge frem et problem eller en utfordring, for så å undersøke denne nærmere. Man kan komme frem til nye handlingsvalg eller reflektere over en bestemt handling, deretter vil man bedømme om handlingsvalget ledet til en ønsket situasjon. Dette har likhetstrekk med det som Antonovsky (2000) beskriver som bedømmelse i tre trinn. I det første skjer primærbedømmelsen hvor problemet defineres, deretter velges en handling i en sekundærbedømmelse, og i det siste trinnet foretar man en bedømmelse om handlingen førte til det man ønsket å oppnå. I det siste trinnet skjer det en korrigering av retning for handling og en tilbakemelding på valg av handling. Dette kan slik jeg ser det relateres direkte opp mot det som skjer i en veiledningssituasjon. Først legger veisøker frem sin utfordring eller problem. Deretter får veisøker innspill både fra medstudenter og veisøker, og velger en handlingsstrategi eller velger å reflektere over ulike handlingsmuligheter. Det kan også være at man går direkte inn og reflekterer sammen om en valgt handling i en gitt situasjon. Det kommer frem i datamaterialet at veileder har stilt spørsmål som har fått veisøkerne til å reflektere.

I den empiriske undersøkelsen som Bjørndal (2009) har foretatt, hvor det fremkommer anbefalinger om forbedringspunkter i veiledningssamtalen, kan jeg se noen sammenhenger med Antonovsky (2000) sine teorier om mestring. I det første tar Bjørndal (2009) for seg det å metakommunisere og betydningen dette kan ha for kvaliteten på veiledning. Dette går ut på å samtale om veiledningen, om forventninger, å klargjøre relasjonen og rollene til partene i veiledningsprosessen. Det neste forbedringsområdet som Bjørndal (2009) trekker frem, er det å styrke veisøker og understøtte håp hos veisøker. I dette velger jeg å se på støtte som et relevant fokusområde for veileder i det å hjelpe veisøker til å hente frem sine ressurser. Dette kan, slik jeg ser det, ha betydning også for veisøkers potensiale for å kunne se sammenheng. I begrepet til Antonovsky (2000), OAS, legges det vekt på opplevelse av sammenheng. Dette er igjen fundert i kjernekomponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Kjernepunktene i analysen i dette kapitlet berører disse komponentene og vil bli drøftet senere i oppgaven under eget drøftingskapittel.

Fokusgruppeintervjuene ga et rikt datamateriale, og nedenfor vil funnene fra analysen bli presentert i tråd med fremgangsmåten til Kvale og Brinkmann (2015). Funnene er kategorisert i ulike tema, som under de ulike overskriftene vil hovedfunn bli presentert. Et utvalg av sitat vil bli tatt frem som representative for funn i datamaterialet.

Hovedfunnene i datamaterialet er kategorisert slik:

- Støtte
- Begripelighet
- Refleksjon
- Betydningen av veiledningen
- Kobling av teori og praksis
- God og dårlig veiledning

Det er viktig å presisere at både funn og drøfting i neste kapittel vil komme til å overlappe hverandre og gjentas der det er nødvendig. Jeg har valgt å omtale respondentene som sykepleier uten noen videre betegnelse i de utvalgte sitatene.

5.1 Forskningsspørsmål – Støtte

I denne kategorien har jeg vært åpen for det som kom frem, da jeg stilte spørsmålet om hvilke forventninger den enkelte student hadde hatt til veiledningen fra skolen. Det som viste seg å komme svært tydelig frem, var at de fleste hadde hatt en forventning om støtte, nærmere forklart at veileder skulle fungere som en støtte for studentene. Dette ble mitt videre utgangspunkt for oppgaven og således kan den kalles en induktiv – deduktiv metode. Det var ikke hensiktsmessig å finne verken teori eller forskning på dette området før det viste seg hva som kom frem her.

Det var sterk konsentrasjon i datamaterialet omkring beskrivelsene av forventninger til veilederen som støtte.

Jeg har valgt ut noen følgende sitat under som eksempel på hvilke forventninger som kom frem, og disse dreide seg i hovedsak om forventninger til veilederen:

Nei det som, der er erfaringer som jeg også sitter med (pause) liksom du har (pause) at jeg også har hatt forventninger om at lærer skal være (pause) du lærer jo det i sykepleien at du som sykepleier er at du er pasientens advokat, det synes jeg også burde vært litt mer sånn mellom lærer og student (Sykepleierstudent).

Det som videre kom frem var at en markant overvekt av respondentene opplevde det motsatte av støtte, og noen beskrivelser demonstrerer hva de la i dette:

«(...) når det kommer til steget at vi faktisk trenger dem, så er det litt sånn som du sier at de faktisk sitter på hendene, at de gjør ingenting» (Sykepleierstudent)

«(...) da snakket jeg veldig mye med praksislæreren og fikk null gehør følte jeg» (Sykepleierstudent)

«(...) det var veldig frustrerende også med tanke på at jeg følte at hun ikke var på laget mitt» (Sykepleierstudent)

«(...) jeg føler at vi har ikke noen vi kan støtte oss til hvis vi trenger det» (Sykepleierstudent)

Det var særlig når det kom til situasjoner hvor studentene hadde hatt sterkt behov, fordi de hadde slitt i praksis og trengte veiledning, at de ikke hadde opplevd støtte fra veileder. Noen trakk fram at spesielt det første året var vanskelig, da de ble kastet ut i praksis og veilederen kun var involvert til de faste møtepunktene som var satt opp. Flere trakk også fram at de hadde hatt forventninger til lærerens kunnskaper i veiledningen, og det var flere like beskrivelser av det samme. For å vise til hovedtyngden i utsagnene, har jeg valgt ut følgende sitat som kan demonstrere dette:

Jeg tror jeg hadde forventet litt at lærerne visste litt mer om hva vi egentlig møtte i praksis, både første året og egentlig hatt en forventning fra år til år, siden vi har hatt nye lærere hver gang, men alle har gitt inntrykk av at de ikke har vært ute i felten på lenge eller ikke vet hva slags utfordringer vi som studenter har fått på den praksisplassen vi har vært på (Sykepleierstudent)

Dette oppsummerer mye av det som kom frem, og forklaringene de ga indikerer at det var sprik mellom forventninger fra skolen til hva de skulle gjennom i praksis og det som faktisk skjedde ute i praksis.

En annen opplysning som var fremtredende i datamaterialet var at det var stor forskjell blant lærere. Det handlet stort sett om hvordan veilederen var som person, og at det var svært ulik praksis og mangel på en slags fasit for hvordan veiledningen skulle være. De ulike veilederne kunne være lærere fra skolen eller sykepleiere som var innleid for oppdraget med å veilede studentene. Flere sa at mye av forklaringen til forskjellen på lærerne, var at det var ulike kunnskaper og ulike evner til å skape tillit i relasjonen.

Oppsummert vil jeg si at mange av utsagnene indikerer at det var mangel på tillit til veileder, og dette kan også sannsynligvis relateres til opplevelsen av mangel på støtte.

5.2 Forskningsspørsmål – Begripelighet

Et av spørsmålene som ble stilt, var om studentene kjente til formålet med veiledningen, og nesten ingen kjente til formålet. Det var to personer som antydte at de visste noe om det, en av dem svarte at han/hun kjente til formålet generelt med veiledning og beskrev det slik:

« (...) for å ta gode avgjørelser så er vi jo nødt å reflektere rundt både alternativene våre og situasjonen vi står i, og det er vel det som er tanken med veiledning» (Sykepleiestudent)

En annen hadde reflektert mye rundt det som han/hun beskrev som det motsatte av veiledning i en opplevelse han/hun hadde hatt. Her må jeg si at denne beskrivelsen påvirket meg som forsker, og at jeg har valgt å utelukke den av etiske hensyn, da det kan få implikasjoner for flere og av hensyn til anonymiteten.

Utenom dette hadde alle vanskeligheter med å svare på dette, selv om de etter hvert fikk ledetråder fra meg og beskjed om at jeg ikke var ute etter en definisjon. Ledetråden var refleksjon gjennom veiledning. Her tenker jeg at jeg sikkert med fordel kunne stilt spørsmålet på en annen måte, for i ettertankens lys fant jeg ut at det ikke var sikkert at de forstod selve begrepet formål. Jeg valgte her å gå videre, og tenkte at det kunne være at andre svar på dette ville komme frem senere gjennom andre spørsmål.

5.3 Forskningsspørsmål – Refleksjon

I denne kategorien ble det benyttet en litt annen vinkling av det samme tema som jeg hadde ledet dem inn på i det forrige spørsmålet. For å fastslå hva jeg var ute etter, forklarte jeg at jeg var ute etter å høre om de hadde blitt reflekterte og at det var hovedtema. Jeg valgte også å formulere spørsmålet på denne måten:

«Har den veiledningen du har hatt, fått deg til å tenke over noe spesielt?» (Forsker)

For å synliggjøre fremgangsmåten vil jeg forklare at i etterkant av denne typen spørsmål var det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål slik som «kan du utdype nærmere?». Her svarte samtlige på en eller annen måte at det hadde ført til refleksjon i de tilfeller hvor de hadde hatt en veileder som de kunne åpne seg for. Det som kom frem som et sterkt argument gjennom datamaterialet, var at det krevde en åpen og god kommunikasjon. Det var også flere som forklarte at veiledningen kunne være forskjellig fra person til person, noen viste interesse og noen viste liten interesse for veisøker. Det var heller ikke alltid de følte at de kunne være åpen, og dette kom an på tilliten mellom veisøker og veileder. Det handlet rett og slett om hvor godt man kom overens med veilederen. Flere pekte på at det var noen ganger de måtte sensurere seg selv, fordi det de sa kunne bli brukt mot dem i en vurderingssituasjon, og de var redde for å stryke.

(...) det er veldig opp til enkeltlærere hvem som faktisk virker interessert og de som ikke er interessert, og de lærere som er virkelig flink og stiller kritiske spørsmål (...) du får ikke kommunikasjon med dem og du får ikke noe gehør, og det er vanskelig på en måte (pause) du er redd for at den skal stryke deg for at du spør sant, og da spør du ikke isteden, men enkelte lærere er veldig sånn åpen (Sykepleierstudent).

Dette utsagnet er tatt med fordi mange sa de sensurerte seg selv når de ikke hadde tillit til veilederen. Et godt eksempel på det som ble sagt om refleksjon er:

«Jeg tenker jo over min rolle da som sykepleier, du blir mer bevisst i rollen som sykepleier» (Sykepleierstudent)

Dette tyder på at det har skjedd en bevisstgjøring og at det er ens egen rolle som sykepleier den enkelte har reflektert over. Det var en person som mente han/hun ikke hadde hatt noen

refleksjoner i selve veiledningen, jeg velger å ta med et sitat fra denne også for å få frem variasjon. Flere var enige i at det var tilfeller hvor de hadde hatt følelsen av at de ikke kunne ta opp det de ønsket:

«(...) har heller ofte reflektert mer rundt det lærerne prøver å trykke ned, det de ikke vil ha snakk om, det har jeg reflektert mye mer om i ettertid (...) du skal ikke snakke om ting som er vanskelige (Sykepleierstudent)

Oppsummert vil jeg si at det viser seg at det er den enkelte veileders kunnskap, kompetanse og evne til å skape tillit i relasjonen som er viktig. Det kommer an på om veisøker føler det er trygt å være åpen, og dette kan ligge i maktforholdet som finnes i at veileder skal vurdere veisøker. Det som datamaterialet tydelig viser, er at det har skjedd en refleksjon hos samtlige respondenter, enten på den ene eller andre måten. Den ene som har reflektert over veiledningens mangler har også reflektert.

5.4 Forskningsspørsmål – Har veiledningen vært viktig?

De aller fleste kunne fortelle at de hadde hatt nytte av veiledningen, mange fordi det hadde vært en trygghet i at det var et kjent ansikt fra skolen som de kunne forholde seg til. I de tilfeller de hadde opplevd å få støtte hadde det hatt en verdi i seg selv. Dette kan vise betydningen av støtte og kan illustreres slik:

Jeg opplever det at i situasjoner hvor jeg har tenkt det og fått støtte, så har jeg lært veldig mye, når vi har hatt en åpen dialog så har det vært (pause) da har jeg vært flink til å spør så har jeg lært ekstremt mye ut av praksisperioden, men i situasjoner hvor jeg føler at jeg ikke kunne spør om masse ting så kunne jeg like gjerne klart meg uten veileder fra skolen (Sykepleierstudent).

Når veisøker har opplevd å få støtte, positiv oppbacking, konkrete råd og svar og fått muligheter til å lese seg opp på fagstoff, hadde veiledningen vært viktig.

5.5 Forsknings spørsmål – Å koble teori og praksis sammen

De fleste svarte nei når de fikk spørsmål om veiledningen hadde gjort at de klarte å koble teori og praksis. De gangene dette hadde fungert, var når veileder hadde bidratt med kunnskap og de hadde fått tid til å lese seg opp, men ofte hadde de opplevd at det som skjedde i praksis ikke hadde stemt med teorien, fordi det ikke gikk an å forutsi situasjonene som de kom opp i. Jeg har valgt å ta med to sitat for å belyse begge sider:

Det er lettere å se sammenhengen i praksis, og det er kanskje derfor det er viktig at lærer hjelper oss, sånn som, at litt vet hvor teorien er da, i de situasjoner hvor vi er litt usikker eller trenger å lese oss opp litt, så har de på en måte, hva skal jeg si, kunnskap om det da (Sykepleierstudent).

Flere ga uttrykk for at de hadde hatt nytte av henvisninger fra veileder til hvor de kunne finne litteratur eller bekræftelser på at de var på rett vei når de selv hadde gitt uttrykk for hvordan de hadde tenkt å sette seg inn i fagstoff relatert til praksis. Mange hadde hatt nytte av å få konkrete tips om hvor man kunne finne teori, og så på det som bra for egen læring.

« (...) jeg opplever i stor grad det at når jeg leser meg opp så klarer jeg å ta med den kunnskapen i praksis» (Sykepleierstudent).

Flere pekte på at de opplevde at det var liten grad av forståelse for at de trengte å sette seg inn i teorikunnskaper, og at de ikke hadde blitt møtt på dette verken av praksisstedet eller av veileder. Det var heller ikke alltid naturlig sammenfall mellom det de hadde lært på skolen og det som skjedde i praksis. Noe av årsaken til dette var nevnt ved at det noen ganger var teori som kom i etterkant av praksis, som de mente de hadde hatt nytte av å vite om før praksis. Det at det var lite kunnskaper og forståelse hos veileder for hva som skjedde i praksis, ble nevnt mange ganger, og jeg vil si det var fremtredende i datamaterialet. Et sitat er tatt med for å forklare deres synspunkt på hvorfor det var slik:

«Men det kommer jo tilbake til at mange lærere ikke har vært ute i klinikken på mange, mange år, og det er mye som har endret seg» (Sykepleierstudent).

5.6 Tilleggsinformasjon – God og dårlig veiledning

Det kan være nyttig å ta med hva studentene legger i begrepet god og dårlig veiledning, her var det mange synspunkt med sterkt sammenfallende argumenter. Det som i stor grad kjennetegnet en god veiledning var når det var etablert tillit i relasjonen til veileder, når veilederen viste støtte og når det var mulig å snakke åpent, og at man hadde turt å ta opp ting. Det andre hovedtrekket som kjennetegnet en god veiledning, var i de tilfeller hvor veileder ga god tilbakemelding og konkrete råd. Her er noen sitat som belyser dette:

Jeg kjente meg igjen i det du sa om å sensurere seg selv, vi føler vi må være perfekte hele tiden, det er vi ikke og da setter jeg veldig pris på veiledere som sier, som formidler at du er ikke ferdig utlært og bare still de dumme spørsmålene og så skal jeg gi deg gode råd (Sykepleierstudent).

Dette viser at de setter pris på å bli møtt der de er som studenter med behov for å spørre uten å være redd for at dette skal få konsekvenser, noe som igjen krever at det er tillit mellom partene. Et annet sitat forklarer noe av det samme om støtte:

« Det kommer tydelig fram de som er, de veilederne som er interessert i å høre på hva du faktisk har opplevd da (...) de støtter deg men samtidig så gir de råd» (Sykepleierstudent)

Det som i hovedsak kjennetegnet en dårlig veiledning, var når det ikke var etablert tillit i relasjonen til veileder. I disse tilfellene førte det til at studentene sensurerte seg selv. Det som også kjennetegnet en dårlig veiledning, var når veileder ikke viste interesse for studenten og det studenten hadde å si. Altså ikke overaskende det motsatte av en god veiledning.

5.7 Oppsummerende kommentarer

Dette er utvalg av datamaterialet, og det er gjort med streng hånd. Jeg mener de eksemplene over med beskrivelser fra analysen er et konkret utvalg som belyser noen faktorer i veiledningen som kan ha hatt betydning for mestring. Det er betydelige funn hva angår støtte, tillit, kobling mellom teori og praksis og kunnskaper hos lærer. Det at respondentene også har satt ord på hva som har kjennetegnet en god og en dårlig veiledning, er tatt med for å vise styrken i utsagnene. Oppsummert vil jeg si at det kommer

frem at mange dessverre hadde hatt noen negative erfaringer med veiledningen i form av at de ikke hadde tillit i veiledningsforholdet, at de ikke hadde en god nok relasjon basert på åpenhet og trygghet for at de kunne ta opp det de måtte ønske, og dermed hadde sensurert seg selv. Dette kan ha fått svært negativt utfall for den enkeltes læring som vil bli drøftet i neste kapittel. Det som imidlertid er positivt er at det viser seg at alle har reflektert i veiledningen eller av selve veiledningen, de har hatt stor nytte av den i de tilfeller hvor det har fungert bra og de har fått konkrete råd. Det som ikke overrasket meg var at det kom frem at veiledningen er forskjellig fra person til person, og dette viser at det er en den menneskelige faktoren som har betydning for samhandling. Dette kommer jeg også tilbake til i drøftingen i det følgende kapitlet.

6 DRØFTING

Perspektivet på veiledning i denne sammenhengen er sammensatt. Det er ingen enkel oppgave å se på alle delene hver for seg uten å kjenne den fulle og hele historien i forkant, i selve situasjonen og i etterkant av en veiledningssituasjon. Denne studien begrenser dette i denne omgang, men det er noen tanker hos meg som tilsier at det skulle være interessant å se på alle delene i en gitt veiledningsprosess. Alt henger sammen med alt, og det er innenfor dette systemteoretiske perspektivet (Bateson, 1988) at jeg har forsøkt å danne meg et bilde og beskrive noen faktorer ved veiledningen som kan ha betydning for mestring. Jeg ser på det som viktig arbeid. Det viser seg utfra fremtidige tall om mangel på sykepleiere (Roksvaag & Texmon, 2012, s. 50) at det er svært viktig at sykepleierne blir i yrket sitt og har motivasjon til å fullføre studiene sine. Det kommer også frem at de ikke er tilstrekkelig fornøyde med utdanningen sin i dag (Heggen, 2010; Heggen, 2014). Dersom veiledningen som gjennomføres er god, vil det slik det ser ut for meg ha betydning for læringsutbytte og mestring, og dermed også sannsynligvis for motivasjonen hos studentene. Rammeplanen for sykepleierstudenter (Kunnskapsdepartementet, 2008) setter standarder for hvordan veiledningen skal foregå og fordelingen av praksis og teori, og jeg ser på dette som et dokument som skal sikre at studentene får kvalitetsmessig opplæring. Likevel kan det tenkes at det er sprik mellom teori og praksis, og jeg støtter meg til det som Heggen (2014) trekker frem i sin artikkel om akademiseringen av utdanningene, og tenker vi må passe på at vi går i riktig retning. Den konteksten (Kristiansen, 2008) denne veiledningen foregår i er innenfor denne fremskridende akademiseringen, og det er viktig å forstå at sykepleieryrket er en arena som er i stadig forandring, og som dermed trenger omstillingsvillige mennesker. Heggen (2014) legger vekt på at den praktiske delen av læringsprosessen bør komme tidlig, slik at studenten har noe å relatere teorien til. Dette kan være fornuftig, men kan på den annen side føre til at de møter enda flere situasjoner hvor de mangler teoretisk bakgrunn. Det kommer helt an på den aktuelle situasjonen og hvilke utfordringer de møter i praksis. Veiledningen, slik jeg ser det, er et godt sted å sammenbinde noe av forståelsen og koblingen mellom teori og praksis. Det er i alle fall en arena hvor det burde være mulig for den enkelte student å skape en profesjonell identitet (Heggen, 2014), gjennom å få sette ord på sin egen motivasjon for å bli sykepleiere og legge frem sine forventninger med studiet. Jeg ser det slik at min forskning befinner seg i spenningsfeltet her – i det å se på relevante møtepunkt slik som veiledningen kan være. Denne spesifikke veiledningen som jeg har forsket på befatt seg da midt mellom praksis og

teorifeltet. Det å reflektere kan i seg selv ha betydning for å se mening, noe som er viktig for mestring (Antonovsky, 2000) og for å knytte praktiske situasjoner til teoretisk kunnskap (Heggen, 2014), slik at den enkelte kan utvikle sin praktiske yrkesteori, og dermed sitt eget skjønn (Handal, 2007; Heggen, 2014). Dette kan gjøres gjennom å bli bevisst hvordan en selv tenker og handler.

Veiledningsbegrepet, slik det er fremstilt hos Tveiten (2011), viser at det er fundert i å styrke mestringskompetansen. Dette utgangspunktet er med på å forsterke min tro på at veiledning i seg selv kan føre til mestring. At man skal styrke noe, tolker jeg som at noe er der fra før, altså er dette en kompetanse som kan styrkes. I dette tenker jeg mye av teorien til Handal og Lauvås (2014) kommer inn med den praktiske yrkesteorien. Med den som bakteppe for sykepleierstudenters utgangspunkt i det å skulle utvikle seg til å bli profesjonelle yrkesutøvere med et godt utviklet skjønn, ser jeg at veiledning kan bidra til at disse blir mer reflekterte over sin egen handlingsberedskap. Dette gjøres gjennom refleksjon over handling og utvikling av praksis (Skagen, 2011; Handal & Lauvås, 2014).

Det at veiledningen er en relasjonell prosess som skal sette sykepleieren i stand til å mestre (Tveiten, 2011), viser at det er viktig å sette fokus på denne relasjonen. Dialogen skal være forankret i humanistiske verdier (Tveiten, 2011), og i det kan ligge gode argumenter for at den som skal veilede bør innta en reflektert holdning til sin egen praktiske yrkesteori (Handal & Lauvås, 2014; Handal, 2007) med tanke på sine egne verdier, holdninger og menneskesyn (Larsen, 2011, s. 52). Slik som Handal og Lauvås (1999, s. 19) definerer PYT er det et system av kunnskaper, erfaringer og verdier som til stadighet er i forandring, og dette har betydning for veileders. Denne vil naturlig nok variere fra person til person, og det kan muligens gjøre det vanskelig å utarbeide en standard for hvordan veiledningen skal være. Noen av studentene poengterte at det manglet en felles struktur på veiledningen, og at den opplevdes som forskjellig.

Jeg er svært enig i at veiledning er en moralsk virksomhet (Afdal, 2011), og det er slik jeg ser det viktig at den som skal veilede har utviklet en god moral innenfor mange av de faktorene i veiledning som kan ha betydning for studentens mestring. Det er personen som skal veilede som skal sørge for å etablere et støttende klima i en veiledningsgruppe, (Gjems, 1995) og som skal sørge for å være et godt «reisefølge», slik som Gjems (1995) beskriver det. Det at veileder er i stand til å etablere en god relasjon basert på tillit, ser ut til

å være avgjørende for utbyttet som veiledningen har for den enkelte (Lassen & Breilid, 2011; Høihilder, 2011; Bjørndal, 2011; Aasland, 2008). Etter min mening kan det oppsummert også kalles omsorgsprofesjonalitet for å bruke begrepet til Eide og Eide (2007).

Selve mestringsbegrepet, slik det er fremstilt viser at det er en kognitiv og handlingsrettet prosess, og jeg tolker den slik at den skal bidra til å redusere utfordringer. Dette kan også forstås som å redusere stress eller motvirke at det blir en stressreaksjon (Lazarus, 2006). Når det gjelder forsøkene på å redusere stress, tenker jeg at de er basert på den enkelte sykepleierstudents praktiske yrkesteori (Handal & Lauvås, 2014). Man tar utgangspunkt i den enkeltes ståsted både med tanke på erfaringer i lignende situasjoner, verdiene som er lagt til grunn for handlingsvalg og kunnskaper i den gitte situasjonen. Slik som veiledning er tenkt å fungere ut fra handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås (2014), kan det skje en bevisstgjøring omkring den praktiske yrkesteorien til den enkelte, noe som igjen kan føre til at man både for eksempel kan bli bevisst sitt eget handlingsmønster og hvilke handlingsmuligheter som finnes. Dette kan styrke handlingsrommet til den enkelte, fordi man i veiledning får hjelp til å sette lys på og reflektere rundt sin egen praktiske yrkesteori. Dette kan føre til en mer innsiktsfull praksis (Handal & Lavås, 2014; Afdal, 2011).

Når det gjelder mestring er det også en sammensatt prosess som det har vært vanskelig å si noe konkret om. Det er svært kompliserte menneskelige prosesser som skjer i mestring, og denne studien har sine begrensninger på dette området. Det har derfor vært meningsfullt å ha Antonovsky (2000) sine komponenter innenfor OAS – begrepet å forholde seg til. At komponentene begripelighet, meningsfullhet og håndterbarhet har vært benyttet i mange sammenhenger og kan anses som valide (Eriksson og Lindstöm, 2005), har gjort det viktig for meg å bygge videre på denne teorien og forskningen. Dette har også gitt meg en god del motivasjon underveis.

6.1 Mestringsfaktorer

Vi skal nå gå nærmere inn på hovedkategoriene som er spesifisert i forrige kapittel, og drøfte disse opp mot teori og forskning. Jeg vil se på hvordan veiledningsfaktorene forholder seg til faktorer for mestring, slik som håndterbarhet, meningsfullhet og begripelighet. I en vurdering av omfanget, har jeg valgt å ikke gå dypere inn på den enkelte student sin oppfatning av mestringsbegrepet og den enkeltes mestringstro. Dette er noe som må tas hensyn til og som har betydning, og som kunne være relevant å gå inn på i et mer inngående intervju i et større forskningsarbeid. Den enkeltes mestringstro vil ha betydning for selve mestringsforsøket (Bandura, 1997; Lazarus, 2006), og hvordan den enkelte gjør seg nytte av de ressurser som er til rådighet (Lazarus, 2006), vil ha betydning for den enkeltes mestringsstrategi. Likevel har jeg gått inn i de faktorer som kan anses som relevante for å unngå at den enkelte får en stressreaksjon, og de faktorer som ser ut til å styrke den enkeltes mestring gjennom OAS. Dersom jeg tar utgangspunkt i at stress og mestring forholder seg gjensidig til hverandre (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006), vil jeg kunne sannsynliggjøre at mestring har stor betydning for å redusere stress, og ressurser spiller her en avgjørende rolle ifølge vippeanalogien til Lazarus (2006). Selve mestringsbegrepet, slik det fremkommer hos Lazarus (2006) viser til at ytre eller indre krav kan oppleves som plagsomme eller at de overskrider den enkeltes ressurser for å håndtere dem. Mestring dreier seg om å gjenvinne balansen, slik jeg tolker den. Det som kan skje om man ikke vipper tilbake til balansepunktet, men ender over i en ubalanse mot for mange utfordringer og for lite ressurser, er at det kan utløse en stressreaksjon. Vi skal derfor gå inn på de faktorene i studien som fremkommer som relevante for mestring.

6.1.1 Støtte

Ved spørsmål om studentenes forventninger og opplevelse av veiledningen, kom oppgavens hovedfunn frem. I helt åpne spørsmål kom det frem at flesteparten av studentene hadde hatt store forventninger til at veileder skulle fungere som en støtte for dem, og flesteparten rapporterte om at de opplevde det motsatte. Jeg vet imidlertid lite om hva den enkeltes subjektive oppfatning av begrepet støtte er, men like beskrivelser og utsagn i datamaterialet har gitt noen samlede indikasjoner på dette, og har derfor gjort det mulig å sannsynliggjøre hva det dreier seg om. Det å oppleve støtte kan ha både med relasjonen, tilliten og symmetrien i maktforholdet å gjøre. Det at veileder også skal vurdere den enkelte student, kan i seg selv ha ført til en ubalanse i maktforholdet, ettersom at

veileder har posisjonsmakt (Näslund, 2007, s. 147). Dette kan ha påvirket den andre i negativ retning, og fått veisøker til å sensurere seg selv. Når det er sagt, kan det være andre faktorer slik som kjemi mellom partene i veiledningsforholdet, dagsform, humør, grunnleggende tillit til andre mennesker og andre faktorer som også kan ha vært årsaker til dette. Det at den studenten opplever støtte i veiledningen er viktig å ta frem, fordi det kan vise seg å ha betydning for den enkeltes læringsutbytte (Lassen & Breilid, 2011), og veiledning i seg selv kan være viktig i forhold til å finne sin egen rolle i yrket som sykepleier og utvikle sin handlingskompetanse (Frandsen & Mortensen, 2011). Dette velger jeg å se opp mot PYT (Handal & Lauvås, 2014). Veiledning kan føre til at den enkelte sykepleierstudent får utvikle sin PYT, som igjen kan bidra til å utvikle refleksjoner som er viktig for å utvikle skjønn (Afdal Wågås, 2011; Grimen, 2008), og som har betydning for den enkelte sin mestring (Antonovsky, 2000). Slik jeg tolker definisjonen til Antonovsky (2000, s. 37), er støtte direkte omtalt som ressurser til rådighet. Det er den enkelte sykepleierstudent sin egen oppfatning av om han eller hun har tilstrekkelige ressurser til rådighet for å håndtere stressende situasjoner i praksis, som er avgjørende for mestring (Lazarus & Folkman, 1984). En annen faktor som er avgjørende for mestring, er hvordan den enkelte gjør seg nytte av den støtten de har rundt seg, slik jeg tolker litteraturen (Antonovsky, 2000; Lazarus, 2006). Da er det viktig at sykepleierstudenten har et klima hvor han eller hun føler det er trygt å ta opp etiske og moralske spørsmål omkring situasjoner som oppstår i praksis. Det å få sette ord på situasjoner i praksis kan redusere stress – og dette kan igjen bidra til mestring fordi OAS blir styrket gjennom støtte (Borge, Nedberg & Vråle, 2017; Antonovsky, 2000). En veiledningsgruppe er et sosialt støttesystem i seg selv, og kan i seg selv være viktig dersom den fungerer slik for studentene at de kan være åpne og dele det de har på hjertet, som det fremkommer i forskning, kan en slik veiledningsgruppe ha stor betydning for studentenes opplevelse av stress og egen mestringstro, og til og med tilfredshet med livet sitt i studietiden (Coffman & Gillian, 2002; Råholm & Thorkildsen, 2009). I datagrunnlaget for min studie kommer det tydelig frem at det er sprik mellom forventet og opplevd støtte fra veileders side, men det betyr ikke at de ikke har opplevd selve veiledningen og den sosiale gruppen som støttende.

Det kan tenkes at det samme som kom frem hos Bjørndal (2009) gjelder for veilederne i min studie, at de har et forbedringspotensiale i å styrke veisøker og bidra med hjelp for

veisøker til å håndtere utfordringer. Mangel på dette kan sannsynligvis gi studentene en opplevelse av mangel på støtte. Dette sier mine resultater ikke nok om.

I selve samhandlingen mellom veisøker og veileder skal det vektlegges å formidle støtte og gi råd (Gjems, 1995). Det fremkommer av datamaterialet at de gangene man har fått til en god kommunikasjon basert på tillit og en kombinasjon av gode råd og gode spørsmål, har studentene opplevd veiledningen som god. Den som veileder må ha kompetanse i oppmerksomt nærvær (De Vibe, 2010), og ha evne til å gi støtte med sin kompetanse og omtanke (Lazarus, 2006). Veileder kan ha et ønske om å være noe for den andre, gjennom å gi støtte og anerkjennelse. Dette kan gjenspeiles som en god erfaring for den som mottar slik støtte og anerkjennelse, og det er det er slik jeg ser det og slik Aubert (2009) fremstiller det, mulig å gi anerkjennelse til andre gjennom å erfare dette selv. Det er derfor viktig at den veiledning som gis er noe den enkelte sykepleierstudent kan ta med seg videre som en god erfaring, og som en utvikling av sin egen PYT, da de selv skal være veiledere i yrket sitt både for pasienter, pårørende og kanskje også kolleger.

Det er viktig at sykepleierstudentene får anledning til å utvikle seg som profesjonelle fagfolk. Dette kan gjøres gjennom bistand til refleksjon fra andre slik at den blir mer rikholdig (Handal & Lauvås, 2014, s. 37), og dette kan skje gjennom den støtten de får i veiledningsgruppene. Når det er sagt er det mange måter å vise støtte på. Som det fremkommer av resultatet, er det av betydning at veileder viser interesse. Dette kan være en måte å vise støtte på. Et annet moment som kommer frem, er det å gi tilbakemelding og gode råd og kan også være en annen måte å vise støtte. Slik jeg tolker litteraturen til Afdal Wågås (2011), vil gode råd være en del av veileders oppgave, og det kan tenkes at måten dette gjøres på, om det gjøres eller om det ikke gjøres kan ha betydning for opplevelsen av støtte. Handal og Lauvås (2014, s. 131 – 137) sier at veileder skal hjelpe veisøker til selv å finne veien eller mulige veier å gå, for å løse et problem eller utfordring gjennom handlings- og refleksjonsmodellen. Denne metoden kan brukes for å bidra til at studenten finner løsning på sine utfordringer, og sannsynligvis er dette er en hensiktsmessig måte å gjøre det på. Det viktigste er at det foregår en prosess i veiledningen som bidrar til økt bevissthet og hjelp og støtte til å mestre den gitte situasjonen en student står i, enten det er et etisk dilemma eller en krevende situasjon med alvorlig sykdom, for å nevne eksempler. Det kan vise seg å hjelpe å få sette ord på det man tenker for å få et klarere bilde, det kan hjelpe å få høre flere mulige handlingsalternativer, det kan hjelpe å få henvisninger til

teoretisk kunnskap og konkrete råd. I datamaterialet kom det frem at slike henvisninger og konkrete råd ble betegnet som nyttig for mange av sykepleierstudentene.

Når studentene var i situasjoner hvor de trengte støtte, viser datamaterialet at de ikke opplevde at veileder gjorde noe for å løse problemet. Dette momentet i datamaterialet har med studenten sine forventninger å gjøre, men det kommer ikke frem av materialet hvilken informasjon studentene på forhånd hadde fått om veileders oppgaver.

Datamaterialet viser at det var veldig forskjell på veilederne og den kunnskapen de hadde om det som faktisk foregikk ute i praksis. Veileders praksiskjennskap er vesentlig for hvorvidt denne kan fungere som et godt bindeledd mellom skolen og praksisfeltet. Råholm & Torkildsen (2009) setter også søkelyset på dette gjennom sin forskning, ved at de legger det som en grunnleggende forutsetning at det er et samarbeid mellom høyere utdanning og praksis.

6.1.2 Meningsfullhet

I begrepet som handler om sammenheng – OAS – finner vi det å oppleve noe som meningsfullt, at man deltar i de prosesser som er med på å forme ens skjebne (Antonovsky, 2000). Dette velger jeg å trekke inn i sammenheng med at det er viktig for den enkelte å få ta del i en meningsfull prosess, slik som veiledning kan være, og da blir det igjen viktig å føle at det er en arena hvor man kan snakke åpent om det man føler for å ta opp. Det kom frem i datamaterialet at mange sensurerte seg selv, når de ikke hadde tillit til veileder. De var redde for å stryke, noe som skildrer maktforholdet et slikt veiledningsforhold er preget av. Dette er et urovekkende moment, da det er selve hensikten med veiledningsgruppene, at man skal reflektere åpent sammen. Jeg velger her å trekke inn advarsler fra Handal og Lauvås (2014) og se det opp mot veiledningsbegrepet til Tveiten (2011). Veiledningen skal være en maktfri samtale, men det fremkommer at det sannsynligvis vil være en asymmetri i relasjonen i en situasjon hvor veileder skal vurdere en student i praksis (Handal, 2007). Det kan være vanskelig å oppnå en slik maktfrihet, men idealet ligger der, og som veileder bør man tilstrebe å få til dette. Det kan være at studentene opplever det vanskelig å ta opp ting fordi de vet at de skal bli vurdert. De kan være redde for å ikke være reflekterte nok, redde for å ikke være reflektert rundt de «riktige» situasjonene, eller at de føler de stiller dumme spørsmål. Det fremkom av studien at når tilliten ikke var etablert, var de redde for

å ta opp ting fordi de var redde for å stryke. Näslund (2007, s. 147) viser til posisjonsmakt, og i slike tilfeller vil jeg si at den makten som følger med den posisjonen veilederen har overfor studenten kan ha konsekvenser for veiledningsprosessen. Dette kan oppheve dialogen (Karlsen, 2011), og studentene kan da mangle det å se mening med veiledningen. En av studentene ga uttrykk for at han/hun like gjerne kunne klart seg uten i de tilfellene hvor dette oppsto. Det å være i en veiledningsgruppe i seg selv, kan slik jeg ser det, imidlertid bidra til det å se mening. Man kan utvikle sin egen praksisteori gjennom refleksjon over praksis i veiledning. Dette kan gjøres ved at man tar utgangspunkt i den enkeltes praktiske yrkest teori (Handal & Lauvås, 2014, s. 25), og får sette ord på egne nivå i denne gjennom gjennom samtaler i en slik gruppe. Veiledningsgruppen kan i seg selv ha vært meningssskapende, i det at man deltok og hørte på det andre sa og reflekterte over egen praksis. Det kom også frem i datamaterialet at de fleste hadde hatt nytte av veiledning gjennom studiet. Det er da nærliggende å tenke at de har sett mening i dette tiltaket som veiledningen er.

6.1.3 Begripelighet

Forståelse er viktig for mestring (Antonovsky, 2000). Det som kom frem av studien er at de fleste ikke kjente til formålet med veiledningen, selv etter at de fikk ledetråden om å bli reflektert. Det kan være at de ikke skjønnte begrepet formål og at jeg muligens kunne ha brukt et mer forståelig uttrykk, men ettersom jeg ga såpass mange ledetråder hadde jeg en forventning om flere konkrete svar. Jeg tar det med her, ettersom det også kan henge sammen med deres forventning til veiledningen.

Det kom fram av datamaterialet at sykepleierstudentene hadde hatt en positiv opplevelse av veiledningen når veileder hadde gitt konkrete tilbakemeldinger og råd. I de tilfeller hvor sykepleierstudentene hadde fått tid til å sette seg inn i fagstoff og fått konkrete tips om hvor de kunne finne teori, ga de uttrykk for at det vært svært lærerikt. Disse funnene kan indikere at noe av det som skjedde i veiledningen hadde hjulpet studentene til å forstå mer. Sett opp mot OAS – begrepet til Antonovsky (2000), kan det handle om hvordan man oppfatter de utfordringene man står overfor. Hvis en student har et problem eller en utfordring i praksis, som han eller hun tar opp i veiledningen og veileder har gitt konkrete tips til teoristoff om temaet som studenten har tatt opp, kan dette ha ført til en større forståelse hos veisøker. Dette kan ha ført til en større begripelighet og dermed en sterkere

OAS, som igjen kan ha ført til mestring. Studentene rapporterer imidlertid om noe av det som kan ha forhindret det. I mange tilfeller var det lite kunnskap fra lærer sin side om hva som foregikk i praksis, og studentene begrunnet det med at lærer ikke hadde vært ute i praksis på mange år. Råholm og Thorkildsen (2009) sier at veileder må ha både teoretisk grunnlag og klinisk erfaring. De skal også formidle dette gjennom en god dialog med studenten, og igjen – da blir det viktig at det finnes en dialog basert på at studenten tør å ta opp ting. Mange av respondentene i min studie formidlet at de ikke turte å ta opp ting, noe som kan ha ført til at viktig kunnskap og refleksjon kan ha gått tapt. I en studien til Haddeland og Söderhamn (2013) kom det frem at i de tilfeller hvor studenten hadde reflektert over reelle læresituasjoner, hadde det vært en positiv opplevelse. Jeg velger å tenke det samme i disse situasjonene, og overfører det til den veiledningssituasjonen som det refereres til i min studie. Studenten bør ha en arena hvor aktuelle læresituasjoner kan bli gjenstand for refleksjon, og da må nødvendigvis veileder vite noe om hva som skjer i praksis og være oppdatert med en klinisk erfaring. Dette er nødvendig for en felles forståelse og for refleksjon over aktuelle situasjoner for studenten. Heggen (2010) tar frem krav til praktisk og teoretisk kunnskap og at det kan være vanskelig for studentene å se for seg at teorien skal komme til nytte i yrkesfeltet. Jeg ser ikke bort fra at på det stadiet hvor intervjuene fant sted kan mine respondenter ha hatt problemer med nettopp dette, og gitt uttrykk for det gjennom sine uttalelser i fokusgruppeintervjuet. Det er ikke alltid man klarer å koble teori til praksis før man selv har opplevd slik praksis. Yrket i seg selv er preget av forandringer og omstillingsevne, og innebærer stort ansvar, dette kan i seg selv være frustrerende og kan også ha bidratt til at den enkelte student ikke følte de hadde nok støtte. Frustrasjon og press kan gi seg utslag på flere områder.

Et annet aspekt her, er at veileder må vite noe om hvordan utgangspunktet til veisøker er for å kunne bidra til at den enkelte utvikler sin egen PYT (Afdal Wågås, 2011; Handal & Lauvs, 2014; Grelland, 2008). Det første som da må skje, er at veileder viser interesse for veisøker. Det kom frem av studien at mange opplevde tilfeller av at veileder ikke viste dem tilstrekkelig interesse. Når interesse finner sted, kan veileder få svar på hvor veisøker befinner seg hvordan den enkeltes PYT (Handal & Lauvås, 2014) ser ut. Dette sier Grelland (2008) er viktig selv i de tilfeller hvor veiledningen er kortvarig. Jeg er enig, og det er et viktig utgangspunkt for å kunne bedrive veiledning.

Språket og diskursen (Aakvaag, 2008) er med på å danne en felles plattform for samtalen og et utgangspunkt for veien videre, og da må nødvendigvis både veisøker og student snakke samme språk, og være kjent med utgangspunktet for utviklingsområde for at det skal skje en refleksiv utvikling i veiledningen. Det å snakke samme fagspråk kan slik sett være avgjørende for begripeligheten.

6.1.4 Refleksjon i veiledningen

I undersøkelsen kom det frem at veiledningen hadde ført til refleksjon de gangene de hadde hatt en veileder de kunne åpne seg for. Det å bli reflektert er selve kjernen i det å utvikle sykepleiekunnskaper (Frandsen & Mortensen, 2011; Handal & Lauvås, 2014). I arbeidet med å jobbe kunnskapsbasert, må sykepleiere også ha kompetanse i faglig refleksjon (Erichsen, Røkholt & Utne, 2016, s. 67). Jeg velger her å diskutere veiledningens kvalitet i forhold til hva som fremkommer i studien. Veiledningen leder veien frem til at studentene skal bli reflekterte og bevisste sykepleiere, det er derfor viktig at selve kvaliteten over veiledningen er god og legger til rette for slik refleksjon. Det kan være mange årsaker til at man ikke oppnår gode resultatet av veiledningen. I tilfeller hvor studentene har valgt å ikke åpne seg opp eller i tilfeller hvor den enkelte sykepleierstudent ikke har hatt tillit nok til veileder, kan det tenkes at årsaker, slik som Bjørndal (2011) fremstiller kan ha hatt betydning i min sammenheng. Dette kan dreie seg om tidspress, manglende veilederutdanning, eller manglende felles kollegial samhandling når det gjelder hvordan man skal opptre som veileder. Studentene ga uttrykk for at det var stor forskjell på lærerne. Det kan være en indikasjon på at det trengs et løft i den samlede kvaliteten på veiledningen som foregår, slik at det ikke oppstår så store forskjeller. Denne studien har imidlertid ikke avdekket hvilken bakgrunn eller kompetanse den enkelte veileder har.

6.1.5 Betydningen av tillit og relasjon

Betydningen av tillit og relasjon har allerede vært tatt frem, men det er et særdeles viktig område å bearbeide fordi det har betydning for læringsutbyttet (Aigeltinger, Haugan & Sørli, 2012a). Det som er viktig i kommunikasjon er å anerkjenne den andre (Eide & Eide, 2007, s. 17), og det at veileder viste interesse var et kjernepunkt som ble tatt opp av studentene. Mange hadde opplevd å ikke bli vist interesse, og i dette legger jeg manglende anerkjennelse til grunn. Det å ha respekt for den rollen man har som veileder er viktig for

kommunikasjonen. Dette fordi veiledning har påvirkning på veisøker (Aigeltinger, Haugan & Sørli, 2012a; Haddeland & Söderhamn, 2013; Karlsen, 2011; Aasland, 2008, s. 13; Gjems, 1995). Man har et stort ansvar, slik som Løgstrup (2008) sier det, med å holde noe av den andres liv i sin hånd. Man har man makt til å påvirke den andre gjennom sin egen væremåte og valg av handlinger. Måten relasjonen skapes og hvordan det legges opp til et tillitsforhold, eller mangel på sådan, kan være med på å innvirke på den andre mer enn man er klar over. Det å bli møtt på en god måte anses som svært viktig for alle mennesker, i dette ligger respekt, toleranse, likeverd og ansvar for den andre i møtet. Dette vil slik Lassen og Breilid (2011, s. 97) formulerer det stille krav til klokskap og kompetanse hos veileder i tilknytning til relasjon og kommunikasjon. Det er her den som skal veilede sin PYT (Handal & Lauvås, 2014) igjen kommer inn, tenker jeg. Tveiten (2011) vektlegger at veileders eget syn på veiledning har betydning, slik også Handal og Lauvås (2014) gjør gjennom handlings- og refleksjonsmodellen og den praktiske yrkesteorien. Det som er viktig er at veileder er sitt ansvar bevisst, og er i en utviklingsprosess med refleksjoner omkring sitt eget arbeid. Bakgrunn, slik som oppfatning av andre mennesker, verdisyn og etisk bevissthet er sentrale her for å kunne skape en god relasjon basert på tillit. Aasland (2008) bidrar med like synspunkt i det at veileders holdninger, væremåte, personlighet og tilnærming i det å ta imot veisøker kan spille en rolle. Det blir da viktig at veileder viser respekt (Grelland, 2008, s. 144) og er sitt ansvar bevisst i forhold til det etiske ved å veilede andre mennesker (Løgstrup, 2008; Aasland, 2008; Afdal, 2011, s. 126), og ansvaret det innebærer å bygge en god relasjon (Råholm & Thorkildsen, 2009).

Hvordan studentene hadde opplevd veiledningen hadde med veileder som person å gjøre, både med hensyn til kunnskaper og evne til å skape tillit. I de tilfeller hvor veileder ikke hadde nok kunnskap om det som skjedde i praksis, kan en tenke seg at det også kan være bidrag til å svekke tilliten. Det ligger en forventning til en lærer om at man skal ha kunnskaper. I de tilfeller hvor veiledningen bar preg av at studentene sensurerte seg selv, hadde de ikke særlig utbytte av veiledningen annet enn at det var en trygghet i at det var et kjent ansikt som kom fra skolen. Det å skape tillit og relasjon kan også ses i sammenheng med den interessen som veileder viste. Mange følte at når veiledningen ikke var god, så hadde det å gjøre med mangel på interessen hos veilederen for det studentene hadde å si. I studien til Haddeland og Söderhamn (2013) kom det frem at studenter som følte seg sett og hørt, opplevde både veiledningen som positiv og de opplevde mestring. Det er viktig å vise interesse for den man skal veilede for å styrke forholdet mellom tenking og praksis, slik

som Handal og Lauvås (2014) beskriver det. Kjernen i god kommunikasjon er å anerkjenne den andre og lytte til den andre (Eide & Eide, 2007), og opplevelsen av å bli møtt og bli forstått (Bjørndal, 2009) er essensielt i veiledning, slik jeg ser det.

Når vi vet at etisk refleksjon bidrar til å redusere stress (Borge, Vråle & Nedberg, 2017), og at veiledning kan føre til at studenter kan få hjelp til å mestre (Råholm & Thorkildsen, 2009) er det svært viktig at samtaleklimaet er så godt at studenten tør å ta opp ting. Det at mange av informantene sensurerte seg selv, sier noe om betydningen dette kan ha hatt for hele opplevelsen og målsettingen for veiledningen. Dette kan selvsagt også handle om veisøker og hans eller hennes personlige kvalifikasjoner, slik som Aasland (2008) fremlegger det. Kommunikasjon er et samspill hvor begge parter har innvirkning på den andre, men jeg tenker at hovedansvaret for å tilrettelegge for et åpent og godt veiledningsklima ligger på veileder. I en veiledning legges det til grunn at veileder har grunnleggende samtaleferdigheter innenfor det å rette oppmerksomhet mot veisøker (Handal & Lauvås, 2014) og det å ivareta den andre (Aasland, 2008) på en god måte. I dette kan det også ligge hvordan man går inn og påvirker den andre med sine egne synspunkt, og kan stå i fare for å tvinge veisøker inn i ens egen personlighet (Grelland, 2008). Dersom dette skjer kan det føre til at veisøker kan føle seg lite respektert. Et annet moment er selve innholdet i veiledningen, hvordan klimaet for å ta opp ting er. Dersom det ikke blir tatt opp etiske spørsmål om rett og urett, kan det føre til at dialogen blir opphevet (Karlsen, 2011), og det kan ha betydning for hvor åpen veisøker ønsker å være i flere veiledningsmøter. Dersom veileder møtte studenten på en måte som ga rom for å spørre og å ta opp ting, viste det seg at det var en god opplevelse for veisøker. Dette ble satt ord på i tilknytning til hva som kjennetegnet en god veiledning. Veiledning er beskrevet som en maktfri og deltakerstyrt samtale (Gjems, 1995), og det er viktig å tilstrebe at det skal være symmetri i relasjonen. Det er vanskelig å oppnå, og desto viktigere at veileder forsøker å balansere dette på en så god måte som mulig. Det at veileder også er den som skal vurdere studenten har slik som det fremkommer ført til at studenten har sensurert seg selv i redsel for å stryke. Det har skjedd når tilliten ikke har vært tilstede. Det at man er veileder i seg selv har også betydning, fordi man har posisjonsmakt (Näslund, 2007, s. 147) og særskilt kompetanse knyttet til veiledningsprosessen (Kristiansen, 2008). Det er viktig at man viser holdninger og verdier som får studentene til å åpne seg opp i et veiledningsforhold. Den enkelte veileders menneskesyn og kunnskapssyn (Larsen, 2011) kan spille en avgjørende rolle for å få dette til.

6.1.6 Å koble teori og praksis

Å koble teori og praksis sammen er noe som skjer over tid, og med erfaringer. Når dette skjer, kan det gi mening slik jeg tolker OAS begrepet. Det kan også føre til en større håndterbarhet og begripelighet. Jeg vil forklare det første med at det å koble sammen teori og praksis kan ha sammenheng med det å se mening med det man skal kunne i yrket sitt. Slik som Grimen (2008) forklarer det, er det ikke noe klart skille mellom teori og praksis, men et sammensatt og komplekst bilde hvor man bruker delelementer fra ulike kunnskaper i utøvelsen av yrket. Det er ikke slik at man alltid trenger all kunnskapen, og noen ganger trenger man enkelte kunnskaper mer enn andre, den kunnskapen som tilhører personen er handlingskunnskapen slik han sier det. Her kommer PYT inn, og det er selve koblingen her som er essensiell. Dette kan skje i handlings- og refleksjonsmodellen (Handal & Lauvås, 2014), hvor man reflekterer over handling. Den refleksjonen som foregår i gruppeveiledningen eller i individuelle samtaler med veileder, skal hjelpe en til å sette sammen den kunnskapen. Det som ble interessant var å se om de opplevde at dette skjedde i veiledningen. De svarte at det opplevde de ikke. Når det er sagt er det viktig å poengtere at refleksjon er noe som skjer over tid, det er ikke sikkert at studentene på dette tidspunkt kunne sette ord på dette på en god måte. En erkjennelse av at man klarer å koble teori og praksis skjer mest sannsynlig i en gitt situasjon (Grimen, 2008; Handal & Lauvås, 2014). Men, når det er sagt svarte de fleste nei på at de hadde klart å koble teori og praksis i veiledningsprosessen av flere grunner. Det hadde å gjøre med at lærer ikke hadde kunnskaper om det som skjedde i klinikken eller de ikke hadde fått tid til å lese seg opp på teori. Det med å lese seg opp til teori vil jeg også knytte opp mot det å oppleve forståelse og støtte. Dersom man føler at man ikke har tilstrekkelige ressurser til rådighet (Antonovsky, 2000) til å mestre utfordringene. Dette kan igjen bidra til at man ikke mestrer situasjonen slik jeg ser det.

Det kan også handle om selve situasjonen som studentene befant seg i, de var ikke helt ute i yrket enda og hadde mye fagstoff som skulle bearbeides. Undersøkelsen til Dillern og Frøysa (2008) som viser at det tok lang tid før studentene mestret tilværelsen med å være studenter og at arbeidsmengden kom overraskende på dem, kan nok sannsynligvis overføres til disse sykepleierstudentene. Det å være student i seg selv innebærer mange arbeidskrav på en gang, og det er mange inntrykk som skal fordøyas i praksis. Dette kan ha ført til at de ikke helt klarte å få til den koblingen som var nødvendig på dette tidspunkt da undersøkelsen ble gjort, de sto også foran en eksamen og det kan også ha påvirket

resultatet. Heggen 2010) peker også på at det kan være vanskelig å se for seg at teorien skal komme til nytt i yrkesutøvelsen. I undersøkelsen som gikk ut på at det å forholde seg til flere sykepleiere ute i praksis (Devold, Dihle & Strand, 2013) gjorde det vanskelig, fordi de ikke kjente til hva sykepleierstudenten kunne fra før, kan også trekkes inn her, da det kan ha ført til at det oppsto sprik mellom forventninger fra skolen til hva de skulle gjennom i praksis og det som faktisk skjedde ute i praksis. Andre undersøkelser (Andreassen & Magnussen, 2015; Aigeltinger, Haugan & Sørli, 2012b) viser også et behov ute i praksis hos den som skal være praksisveileder for mer støtte og samarbeid med lærer fra skolen. Dette indikerer for meg, sammen med faktorer som fremkommer i datamaterialet at lærer også trenger mer kunnskaper om det som skjer ute i praksis, at det sannsynligvis ligger et forbedringspotensiale i det å ha et tettere samarbeid mellom skole og praksissted. Det er også i tråd med det som er beskrevet hos Heggen (2010, 2014), som jeg tolker som det å se mening med teori og klare å sette det i sammenheng med konkrete situasjoner i praksis. Heggen (2010) peker på at det kan tenkes at det er et misforhold mellom det som skjer ute i yrket og innholdet i utdanningen.

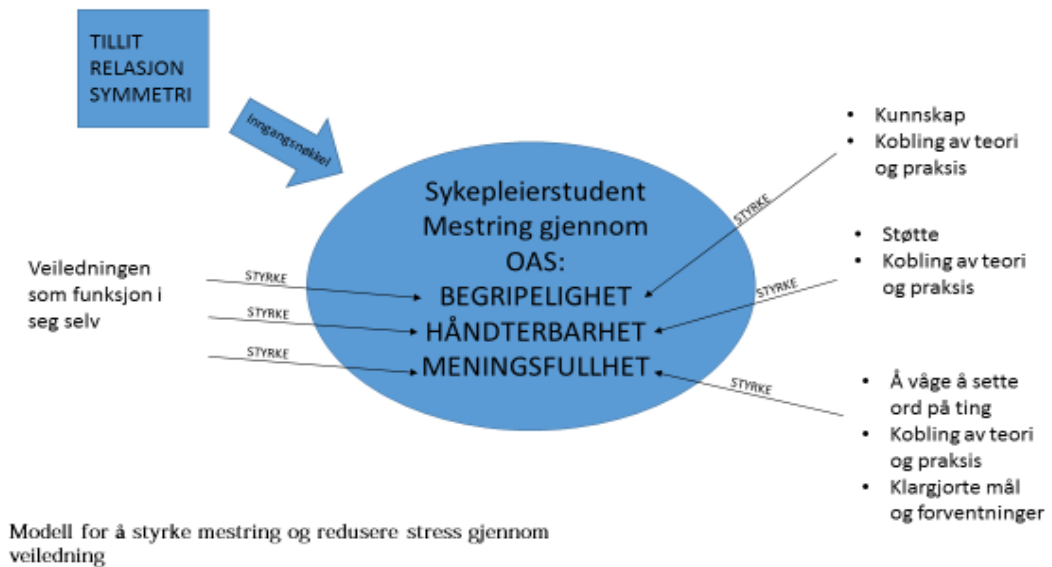
6.1.7 Andre betraktninger

Sykepleierstudentene har gjennom å delta i veiledningsgrupper fått nyttige erfaringer med refleksjon slik jeg ser det. Det fremkommer av datamaterialet at de har reflektert, og jeg støtter meg til Severinsson (2010), som sier at veiledningen gjør sykepleiere tryggere i jobben sin. Jeg tenker det samme kan være tilfellet her, disse studentene skulle snart ut i en hektisk hverdag hvor slike muligheter for veiledning kommer sjeldnere – det kan også hende at man må sørge for å få veiledning selv i enkeltsituasjoner, og dette skjer vanligvis ved at man henvender seg til andre kolleger. Det at man har hatt veiledning og kjenner til prinsippet for gruppeveiledning kan være en viktig og nyttig erfaring i seg selv, slik at terskelen for å oppsøke slik veiledning når man trenger det i yrkessituasjoner blir lavere. Man kan også slik jeg ser det bli en bedre samtalepartner for både andre kolleger og pasienter enn om man ikke hadde erfaring med slik veiledning. Jeg har tatt med at det er behov for en mer reflektert veiledningspraksis (Søndenå, 2009), og det kan synes som at det er her noe av sakens kjerne ligger. Det denne studien har avdekket, er viktig informasjon om hvordan veiledningen har fungert for den enkelte. Dette er, slik jeg ser det relevant som gjenstand for refleksjon hos de som bedriver veiledning av sykepleierstudenter. Det har etter all sannsynlighet stor innvirkning på både mestring og

læringsutbytte, og jeg tenker at det muligens er enkle grep som kan gjøres for å bidra til å styrke OAS hos den enkelte student. Dette kan gjøres i veiledning, men det kommer an på den enkelte veileders kompetanse og evne til å bygge relasjoner, eller slik som Eide og Eide (2007) kaller det omsorgsprofesjonalitet. Det er sykepleierstudentens opplevelse av å bli møtt og samhandlingen mellom veileder og student som er avgjørende for et godt resultat. Det å bli hørt, sett og vist oppmerksomhet handler om å ta ansvar i møte med den andre og være bevisst sin egen påvirkning på den andre. Denne studien tar for seg veiledningen, og sett i sammenheng med funn fra undersøkelsen hvor det kom frem at sykepleierne var de som var minst fornøyd med utdanningen sin (Heggen, 2010; Heggen, 2014), kan det tenkes at veiledningens forbedringspotensiale kan bidra til å styrke utdanningen dersom den blir gjenstand for forandring eller refleksjon.

6.2 Modell for mestring

Med bakgrunn i teori om mestring og veiledning som er presentert, samt noe av forskningen og egne funn i undersøkelsen vil jeg herunder presentere en modell. Denne er utarbeidet av meg utfra et salutogenetisk perspektiv og med OAS som grunnlaget for mestring. Altså, hva kan i veiledningen bidra til at sykepleierstudenten mestrer sett fra min synsvinkel i forskningsprosessen. Jeg har tatt meg den frihet å være fullstendig fri fra henvisninger til andre forskere eller teoretikere, da dette er min oppfatning i etterkant av denne studien, og understreker at dette må ses på som et individuelt bidrag fra min side. Det som imidlertid må nevnes, er at begrepet OAS og kategoriene tilhørende dette fra Antonovsky (2000) ligger i modellen:



Beskrivelse av modellen

Dette er en modell som for det første tar for seg relasjonen som skal til for å nå inn til sykepleierstudentene. Det må være en relativ god relasjon mellom veisøker og veileder i denne situasjonen. Forholdet må være basert på mest mulig symmetri, altså at det ikke skal oppleves som en stor ubalanse i maktforholdet, slik at den enkelte føler seg fri til å snakke. Det må være opparbeidet tillit mellom partene. Når dette er på plass kan man nå inn til sykepleierstudenten, og da kan veiledningen være med å bidra til å styrke den enkeltes opplevelse av sammenheng. Veiledningen som metode er i seg selv nok til å styrke studentens begripelighet – gjennom for eksempel å få satt ord på situasjoner og bli oppmerksom på hvordan en selv handler og tenker i forhold til en gitt situasjon. Tar man handlings- og refleksjonsmodellen i bruk, kan det bidra til at man blir bevisst sin egen praktiske yrkest teori, og når man blir kjent med seg selv har man også sterkere forutsetninger for å utøve skjønn. Veiledningen kan styrke håndterbarheten ved at man får sette ord på, reflektere sammen med andre og kanskje få gode råd og tips til hvordan man kan se på situasjonen. Det å ha en veileder eller en veiledningsgruppe som sosial arena kan også i seg selv bidra til at man føler at man har støtte. Det kan være en ressurs som man har tilgjengelig når ting oppleves vanskelig å håndtere. Gode råd om hvor man kan finne teori kan også bidra til at man får en større oversikt over utfordringen man står i og dermed en styrket begripelighet. Når det gjelder meningsfullhet vil jeg si at det å diskutere i en gruppe sammen med andre innen samme fagfelt eller individuelt sammen med en veileder kan være meningsfullt i seg selv. Man reflekterer sammen med andre i en

veiledingssituasjon og kan komme frem til ny kunnskap, annet syn enn man hadde i utgangspunktet på en sak, og man kan også få oversikt over mulige handlingsstrategier. Dette kan bidra til å skape mening.

Når det gjelder modellens høyre side finner jeg det naturlig å hevde at det å øke kunnskapen om noe også kan øke begripeligheten. Det at studenten kan få tid og veiledning til å finne relevant fagstoff for å sette seg inn i en situasjon i praksis kan styrke begripeligheten. Det at det legges til rette for relevante situasjoner i praksis og at det er disse som blir gjenstand for refleksjon, kan føre til at man klarer å koble sammen teori og praksis og får en økt forståelse, altså en økt begripelighet. Det å få støtte kan bety mye for den enkeltes mestring og motivasjon. Det at man har en veiledningsgruppe eller en veileder i seg selv som oppleves som velfungerende kan være en støtte for sykepleierstudenten. Dette kan øke håndterbarheten hos den enkelte, da denne funksjonen kan ses på som en ressurs som sykepleierstudenten kan ta i bruk når han eller hun står i en problematisk eller utfordrende situasjon. Dersom studenten føler seg fri til å sette ord på ting og artikulere gjennom språket sitt, kan dette også gi mening for den enkelte. Det er meningsfullt å bli hørt, anerkjent og sett som et enkeltindivid og som en del av en gruppe. Til slutt vil jeg nevne at det å ha klare mål for veiledningen og innsikt fra begge parter i forventninger til veiledningen, kan også bidra til å øke meningsfullheten for den enkelte. Når sykepleierstudenten føler at han eller hun ønsker å investere tid og energi i veiledningen og anser den som betydningsfull, vil det kunne føre til mening.

7 AVSLUTNING

Nedenfor vil det bli en oppsummering av kritiske tilbakeblikk i tilknytning til denne forskningen, en midlertidig konklusjon og betraktninger omkring fremtidig forskning på området.

7.1 Kritiske tilbakeblikk

Det som denne studien ikke kommer nærmere inn på, er hvordan respondentene oppfatter støtte, og mer inngående og detaljerte beskrivelser av dette. Det kan være en retning denne forskningen kunne gått videre innenfor, også sett opp mot begrepet opplevelse av sammenheng. Studiens omfang har gjort det nødvendig å begrense tidsbruken og dekningsgraden. En side av saken er belyst, men det kunne med fordel gjøres undersøkelser som avdekker hva veilederen selv mener i forhold til de tema som er tatt opp. Hva en veileder selv legger i metoden som er brukt, hvilken bakgrunn vedkommende har, hvilke forventninger veileder har og hva en selv vektlegger som viktig i en veiledningssamtale kunne vært nyttig å få svar på.

7.2 Konklusjon

Det er noen faktorer i veiledningen som er fremtredende i denne studien som sannsynligvis har betydning for mestring hos sykepleierstudenter. Dersom de kontekstuelle faktorene slik som strukturene, planene og rammene for veiledningen er gode, kan dette bidra til å gi sykepleierstudentene håndterbarhet, meningsfullhet og begripelighet. Veileders personlige egenskaper knyttet til å skape symmetri i maktbalansen, evne til å skape en god relasjon basert på tillit og interesse kan også bidra til mestring for sykepleierstudentene. Evne til å vise støtte er særdeles viktig. Når studentene får konkrete råd og tips kan dette øke håndterbarheten, likedan dersom det blir lagt til rette for at de kan innhente teoretisk kunnskap. Det kan være nyttig å klargjøre mål og forventninger til veiledningen, slik at det gir mening for studentene, noe som kan øke muligheter for å mestre. Den enkelte sykepleierstudent sin evne til å ta i bruk og få oversikt over egne ressurser, ser også ut til å spille en vesentlig rolle for mestring, dersom veiledningen kan bidra til dette er det positivt. Alt dette har sannsynligvis innvirkning på den enkelte sykepleierstudent sin mestring, og motsatt når disse faktorene ikke er tilstede. Dessverre var det funn i denne studien som

indikerer at mange hadde opplevd det motsatte, noe som gir et uttrykk for at det er finnes forbedringspotensiale i den eksisterende veiledningspraksisen.

7.3 Fremtidig forskning

Veiledning som utøves fra skolene bærer preg av mangel på forskning generelt. Dette kan være fordi begrepet veiledning er et relativt nytt begrep og fagfelt, men omfanget av veiledning øker, og behovet for å vite mer på området i takt med dette. Sykepleiere gjør en særdeles viktig jobb i vårt samfunn, det er en god nok grunn i seg selv til å prioritere å finne mer ut av hva som skal til for at denne yrkesgruppen skal mestre studiene, praksisen og til syvende og sist arbeidet sitt. Likedan er mestring noe som bør fokuseres videre på, da det også kan ha stor betydning for om denne yrkesgruppen blir i yrket sitt.

Med bakgrunn i denne studien sin konklusjon kunne det være interessant å forske videre på konkrete erfaringer omkring støtte, og hva den enkelte opplever som støttende faktorer mer spesifikt rett i etterkant av en veiledningssamtale. Likedan kunne det være interessant å se dette opp mot veileders perspektiv, og hvilken bakgrunn og oppfatninger veilederne har.

8 LITTERATURLISTE

- Afdal, G. (2011). Veiledning som moralsk virksomhet. I Karlsen, J. T (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (124-137). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Afdal Wågås, H. (2011). Profesjon som kunnskapskultur. I Karlsen, J. T (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (159-172). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Aigeltinger, E., Haugan, G. & Sørli, V. (2012a). Relasjonen til veilederen betyr mye for sykepleiestudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien nr. 2. (7)* (152-158)
- Aigeltinger, E., Haugan, G. & Sørli, V. (2012b). utfordringer med å veilede sykepleiestudenter i praksisstudier. *Sykepleien nr. 2. (7)* (160-166)
- Andreassen, A.J. & Magnussen, I-L. (2015). Lærer anerkjennende veiledning. *Sykepleien nr. 3.* (68-71)
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag
- Aubert, A-M. (2009). Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning!. I Brekke, M. & Søndena, K. *Veiledningskvalitet* (Red.), (44-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bateson, G. (1988). *Ande och Natur*. Stockholm: Symposium Bokförlag & Tryckeri AB
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I Brekke, M. & Søndena, K (Red.), *Veiledningskvalitet* (174-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Hva er kvalitet i veiledning?. I Karlsen, J. T (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (174-194). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Borge, L., Nedberg, K. & Vråle, G. (2017). Etisk refleksjon og bevisstgjøring i veiledning. *Sykepleien nr 4*. Hentet fra: <https://sykepleien.no/forskning/2017/04/etisk-refleksjon-i-veiledning>.
- Coffman, D.L & Gillian, T.D. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: effects on students' satisfaction. *College student retention. Vol. 4. (1)* (53-66)
- De Vibe, M. (2010). Tilstedeværelse i veiledning. I Karlsson, B. & Oterholt, F (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (40-56). Oslo: Universitetsforlaget
- Denscombe, Martyn. (2010). *Ground Rules for Social Research. Guidelines for good practice* (2. utg.). Buckingham: Open University Press
- Devold, K., Dihle, A. & Strand, K. (2013). Sykepleierstudenters erfaringer med praksisstudier organisert som studenttett post. *Sykepleien nr. 1. (8)* (54-60)
- Dillern, G. & Frøysa, K.J. (2008). Dagens høyskole – en smeltedigel. En heterogen studentgruppe med en kompleks hverdag skaper utfordringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Vol. 92 (01)* (4-12)
- DNFK (De nasjonale forskningsetiske komiteene). NESH, *Samfunnsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Erichsen, T., Røkholt, G. & Utne, I. (2016). Kunnskapsbasert praksis i sykepleierutdanningen. *Sykepleien/Forskning nr 1. (11)* (66-76)
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense og coherence scale: a systematic review. *J Epidemiol Community Health. Nr. 59* (460-466)

- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Frandsen, A. & Mortensen, A. (2011). Tryghed og inbyrdes støtte i unitforløb for nyutdannede sygeplejersker. *Klinisk sygepleje nr 3*. (62-72)
- Grelland, H. H. (2008). Om følelsene og deres betydning i veiledning. I Botnen, Eide, S., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. *Til den andres beste*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), *Profesjonsstudier* (71-86). Oslo: Abstrakt forlag
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haddeland, K. & Söderhamn, U. (2013). Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis – En fenomenologisk studie. *Nordisk sykepleieforskning Vol. 3*. (01) (18-32)
- Haklier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Handal, G. (2007). Veileder – guru eller kritisk venn?. I Krogsmark, T. & Åberg, K. (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (23-32). Bergen: Fagbokforlaget
- Handal, G., & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag

- Heggen, K. (2014). Kloke hender – også i profesjonsutdanningene?. *Gjallerhorn nr. 19* (21-27)
- Helse- og omsorgsdepartementet (2014). *HelseOmsorg21. Et kunnskapssystem for bedre folkehelse*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/HelseOmsorg21/id764389/>
- Høihilder, E. K. (2011). Spørsmålstyper og kommunikasjon. I Høihilder, E. K. & Olsen, K-R. *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnæringsmåter* (6-12). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Karlsen, J. T. (2011). Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledning. I Karlsen, J. T. (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (19-31). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler?. I Botnen, Eide, S., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. *Til den andres beste*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Hentet fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I: Karlsen, J. T. (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (50-62). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lassen, L.M. & Breilid, N. (2011). Elevsamtaler som veiledningsverktøy i arbeidet med elevens selvutvikling og læringsutbytte i skolen. I Skagen, K. (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company Inc.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk forlag
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forsking nr. 3* (3) (172-175) hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2009/02/bruk-av-fokusgruppeintervju>
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring* (3 utg.). Viborg: Gyldendal Fagboksredaksjonen
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Näslund, J. (2007). Sosialpsykologiske aspekter på makt i veiledning. I: Krogsmark, T. & Åberg, K. (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (141-151). Bergen: Fagbokforlaget
- Roksvaag, K. & Texmon, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot år 2035: Dokumentasjon av beregninger med HELSEMOD 2012*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå
- Råholm, M-B. & Thorkildsen, K. (2009). The essence of professional competence experienced by Norwegian nurse students: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice Vol. 10* (183-188)
- Severinsson, E. (2010). Veiledning gjør sykepleiere tryggere. *Forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/helsepolitikk-helsetjeneste-helseadministrasjon-sykepleievitenskap-kommunikasjon/2010/12/veiledning>
- Skagen, K. (2011): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (Red.), (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Søndenå, K. (2009). Absoluttveiledning- om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I Brekke, M. & Søndenå, K. (Red.), *Veiledningskvalitet* (17-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Tveiten, S. (2011). Veiledning – en definisjon, et perspektiv og et pragmatisk eksempel. I Skagen, K. (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (149-166). Bergen: Fagbokforlaget

Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag

Aasland, D. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I Botnen, Eide, S., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. *Til den andres beste* (11-23). Oslo: Gyldendal Akademisk

9 VEDLEGG

9.1 Søknad NSD



Kåre Heggen
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 07.03.2017

Vår ref: 52518 / 3 / LUJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52518	<i>Veiledning av sykepleiestudenter</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kåre Heggen</i>
Student	<i>Nancy Walderhaug</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 24.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

9.2 Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Veiledning av sykepleiestudenter”

Bakgrunn og formål

Sykepleiestudiet er preget av modning og refleksjon over handling, det er en kompleks profesjonskvalifisering fra man starter som student og til man gjennom både teori og praksis modnes til å bli en kvalifisert sykepleier. I studiet inngår praksis og veiledning i forbindelse med denne.

Formålet med studien er å se på hvilke faktorer i veiledning som kan ha betydning for sykepleiestudenter. Dette er en mastergradsstudie ved Høgskolen I Volda

Utvalget som representeres er tredjeårs studenter som har vært i praksis og gjennomgått veiledning i forbindelse med denne.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det er ønskelig at respondentene deltar i et gruppeintervju med andre studenter i en mindre gruppe. Dette krever aktiv deltakelse i ca 30-60 minutt. Opplysningene som samles inn vil oppbevares på en lydfil og transkriberes før det ender opp i forskningsmaterialet. Forsker vil presentere spørsmål som diskuteres i gruppen. Spørsmålene vil omhandle veiledningssamtalene som studentene har gjennomgått i forbindelse med praksis og den subjektive opplevelsen av denne.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskeren som vil ha tilgang til person opplysninger og det er kun navn som blir oppbevart. Disse navnene omgjøres til fiktive navn og oppbevares på egen adskilt datafil inntil de makuleres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 24. 01. 2018. Personopplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Nancy Walderhaug tlf:

40488363 eller Kåre Heggen tlf: 70 07 50 00

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE / TEMA:

Hvilke forventninger har du hatt til veiledningen?

Kjenner du til formålet med veiledning i tilknytning til praksis?

Har veiledningen fått deg til å tenke over noe spesielt?

Hvordan ser du for deg at det hadde vært uten veiledningen?

Hva skiller god og dårlig veiledning?

Hvilken nytte har du hatt av veiledningen?

Har veiledningen fått deg til å koble sammen teori og praksis?

9.4 Henvendelse til forskningsfeltet

Viser til dagens telefonsamtale og sender herved en formell forespørsel i tilknytning til mitt planlagte forskningsarbeid.

Sykepleiestudiet er preget av modning og refleksjon over handling, det er en kompleks profesjonskvalifisering fra du starter som student og til du gjennom både teori og praksis modnes til en kvalifisert sykepleier. I denne prosessen foregår det møtepunkt som er viktige, og feltet jeg da tenker spesielt på er veiledningsmøter i forbindelse med praksis.

Mastergradsløpet som jeg tar heter meistring- og myndiggjøring og ansvarlig for studiet og forskningen jeg vil presentere er Høgskolen i Volda, min veileder der er professor Kåre Heggen. Jeg er interessert i å forske på veiledningsmøtet som studenter har mellom skole og praksissted, da fortrinnsvis 3 års studenter.

Håper på et positivt svar, og ser frem til å kunne samarbeide med dere.

Vennlig hilsen

Nancy M. Walderhaug

Adjunkt ved Borgund vgs

Avdeling for HO

tlf:40488363