

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad

Studentveiledning i praksisfeltet

Fokus: veiledningstimen

Om studentveiledning og erfaringer med bruk av fast ukentlig veiledningstime i helse- og sosialfag studenters praksisperioder : en rapport med spørsmål til refleksjon for studenter, veiledere og lærere.

Forskningsrapport nr 82, 2001

Forord

Denne rapporten inneholder resultatene av en undersøkelse vedrørende bruk av avtalt veiledningstime i forbindelse med praksis for grunnutdanningsstudenter ved avdeling for Helse-og Sosialfag (AHS) ved Høgskolen i Lillehammer (HIL). Rapporten er en del av det arbeidet som foregår for å legge til rette for et kvalitativt godt studietilbud for studentene ved barnevern, sosionom og vernepleiestudiet.

Rapportens første del inneholder bakgrunn for undersøkelsen, problemstilling og metodevalg.

I rapportens andre del presenteres veiledningsteori som er aktuell i forhold til studentveiledning. Teoriegrunnlaget er valgt ut på grunnlag av materialet fra rapportens tredje del. Vi har tatt med et bredt referansegrunnlag for å gi leseren et grunnlag for videre fordypning i forhold til veiledning generelt og studentveiledning spesielt.

I tredje del som er presentasjon av funn – har vi rammet inn spørsmål til refleksjon og diskusjon. Rapporten kan leses uten å ta hensyn til disse. Leseren kan gjerne foreta et utvalg av relevante spørsmål for seg – eller legge til nye. Spørsmålene er tatt med for at rapporten skal kunne brukes som et arbeidshefte. Dette kan skje på ulike nivåer og i ulike sammenhenger som f. eks. i forbindelse med for og etterpraksis-seminarer - i planlegging, gjennomføring og evaluering av veiledning i praksis - og i etter/videreutdanning i veiledning.

Rapportens kan hjelpe studenter og veiledere til å utnytte de muligheter for læring som ligger i de faste veiledningstimene. Den er ment som et innspill til studenter, veiledere fra praksis, skolens lærere og andre med interesse for veiledning i studentenes praksisstudier. Vi har valgt i hovedsak å henvise til tilgjengelig norsk litteratur i håp om å stimulere målgruppa til videre lesning.

Gjennom denne undersøkelsen har vi fått del i erfaringer med den faste veiledningstimen i praksis fra studenter og veiledere ved AHS. Gjennom å systematisere og reflektere over disse erfaringene - ønsker vi å bidra til en positiv utvikling av kvaliteten på studentenes studier med praksis og veiledning i praksis som en viktig del.

Vårt prosjekt er ment som ett bidrag – blant mange – som kan styrke og utvikle det nødvendige og viktige samarbeidet mellom skolen og praksisfeltet. Dette som ledd i en stadig pågående prosess for at vi sammen skal kunne utdanne dugelige helse- og sosialarbeidere.

Lillehammer 19.09.2001
Anne-Marie Aubert

Marit Kollstad

Publisert på nett av Biblioteket, Hil.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Om forfatterne

Anne-Marie Aubert er høgskolelektor, utdannet fysioterapeut med videreutdanning i psykiatrisk og psykosomatisk fysioterapi og veiledning. Hovedfag i helsefag fra Universitetet i Oslo. Ansatt ved avd. for Helse- og Sosialfag i 1995 med videre- og etterutdanning i veiledningspedagogikk som arbeidsområde. Modulansvarlig for pedagogikk og veiledning ved Kombinerte Trygdestudier.

Marit Kollstad er amanuensis, utdannet sykepleier og helsesøster, hovedfag i sosialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Ansatt ved avdeling for Helse- og Sosialfag 1994. Studieleder for vernepleierutdanninga i perioden 1997-2000. Delansvarlig for A og B kurs for praksisveiledere.

Oppsummering av funn

Våre informanter skiller mellom to former for veiledning; fortløpende veiledning som en del av studentens arbeid ved praksisplassen - og den faste veiledningstimen. Så vel studenter som praksisveiledere oppfatter veiledningstimen som viktig, samtidig som praksisveilederne spesielt peker på at fortløpende veiledning er like viktig. Så vel studenter som praksis-veiledere viser til erfaringer med problemer i forhold til å bruke veiledningstimen.

Det kom fram ulike synspunkter på betydningen av å bli veiledet av egen eller annen faggruppe. Det kan se ut som det er slik at jo bedre veilederkompetanse, jo lengre studentene er kommet i studiet, jo mindre betydningen har det om veileder tilhører studentens egen framtidige profesjon eller en annen.

Arbeidsmåtene i den faste veiledningstimen er først og fremst samtalen. Samtalen har forskjellig karakter. Den dyktige veileder er omtalt som den som får studentene til å tenke videre selv. Video opptak og prosessreferat inngikk også som arbeidsmåter.

Utover tidspunkt, synes det som om veiledningstimen i liten grad er forberedt, men vi har eksempler på ulike måter det kan gjøres på med prosessreferat og refleksjonsnotat.

Veiledningstimenes innhold tar utgangspunkt i 1) konkrete situasjoner studentene har eller skal arbeide med. 2) temaer av generell karakter og 3) Oppgaver fra skolen.

Kvaliteten i veiledningsrelasjonen omtales som viktig – men en god relasjon må kombineres med innhold skal veiledning bli meningsfull. Er veiledningsrelasjonen dårlig, får det negativ innvirkning på studentenes læringsutbytte i praksis.

Evaluering synes å foregå kontinuerlig. Dialogen er utgangspunktet og læring målet. Skolekontakten omtales som et viktig bindeledd mellom praksisfeltet og høgskolen.

Kontakt med andre veiledere og veiledning på egen veiledning etterspørres av veiledere.

1.1. Bakgrunn for undersøkelsen

Høgskolen i Lillehammer (HIL) Avdeling for helse- og sosialfag (AHS) ble etablert i 1991. Her utdannes studenter til helse- og sosialfagprofesjonene: barnevernspedagog, sosionom og vernepleier. Fra 1993 har avdelingen hatt videreutdanning for helse- og sosialarbeidere i veiledningspedagogikk (10 vekttall) og fra 1995 har AHS i samarbeid med høgskolene i Agder, Bodø og Volda hatt et landsdekkende videreutdanningstilbud til ansatte i Trygdeetaten i pedagogikk og veiledning (5 vekttall). Til sammen tas det opp ca. 220 full tids studenter pr år på grunnutdanningene pluss ca. 40 på deltid i vernepleie. Ca. 90 deltidsstudenter tas opp på viderutdanningene ved HIL hvert år. Ved AHS er det også utviklet A, B og C-kurs for praksisveiledere som gjennomføres 1 – 2 ganger årlig med 30 – 50 deltagere.

Høsten 1999 ble studentene ved grunnutdanningene tatt opp etter ny ramme- og fagplan. Informantene i vår undersøkelse fulgte den gamle fagplanen. I løpet av den treårige utdanningen (60 vekttall), gjennomgikk disse studentene (barnevern og sosionom) to og (vernepleie) tre praksisperioder i 2. og 3. studieår. Praksisperiodenes omfang var mellom 6 og 10 vekttall. I praksisstudiene hadde studentene to veiledere; en skolekontakt (lærer fra HIL) og en praksisveileder. Praksisveileder er ansatt på praksisplassen og har vanligvis en 3 årig helse- og sosialfaglig utdanning. I det daglige er det praksisveileder som veileder studentene. Veilederne har ansvar for veiledning og evaluering. Etter ny fagplan er det innført en kort praksisperiode i 1. studieår. I denne praksisperioden er lærere fra skolen veiledere for studentene. Studentene har ikke en egen praksisveileder og fast veiledningstime med denne i praksisen.

Ramme- og fagplanene legger føringer for praksisstudiene på et generelt plan. Planer for praksisstudiene er konkretisert i "Informasjonshefte om praksis" som er utarbeidet ved AHS - 2000. Etter ny fagplan gjelder dette heftet for praksis i 2. og 3. studieår. For praksis i første studieår er det utarbeidet egne retningslinjer. I "Informasjonshefte om praksis" finner en informasjon om skolens forskrifter og reglement for praksisstudiene og forslag til innhold og gjennomføring av praksis. Her står det blant annet at en time pr uke skal settes av til fast veiledningstime. Praksisveileder og student skal ha et felles ansvar for innholdet i veiledningstimen.

I vårt arbeide ved AHS har vi fattet interesse for den faste veiledningstimen som foregår ved praksisstudiene ved barnevernspedagogikk, sosionom og vernepleie studiet på HIL. Praksis utgjør en viktig del av studentenes utdanning. Flere (Killen Heap 1979, Askjem 1985 og 1996, Jensen 1985, Kollstad 1987, Bjerknes og Bjørk 1994, Hombø 1997) har pekt på betydningen av veiledning i tilknytning til praksisstudiene. I praksis møter studentene eksempler på reelle arbeidssituasjoner og framtidige arbeidsplasser, som de på skolen kan høre, lese og snakke om, men ikke erfare. Veiledning anses som viktig for å få et reflektert forhold til framtidig yrkespraksis (Reynolds 1942, Killen 1992, Handal og Lauvås 1990, 2000 og Lauvås, Lycke og Handal 1999).

Studentene ved grunnutdanningen ved AHS gjennomgår for- og etterpraksis seminar på skolen i tilknytning til praksis. I disse er bruk av veiledning og veiledningstimen tema. Gjennom disse legger HIL til rette for at studentene skal kunne ta ansvar for egen læring i praksis og forberede seg på å motta og nyttiggjøre seg veiledning. Høgskolen tilbyr også praksisveilederne en kursrekke i veiledning – A, B, C kurs – tilsvarende 40 timer. Denne kursrekken er utviklet og drevet av lærere ved AHS med spesiell kompetanse innen veiledning. Kursrekken er godkjent av Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO). Den gjelder som den teoretiske delen av kvalifiseringen til å bli FO godkjent veileder. I arbeidet med studenter og praksisveiledere, bidrar HIL til å kvalifisere begge grupper i veiledning.

1.2. Problemstilling og avgrensning

Vår antagelse var at veiledningstimens gjennomføring og betydning henger sammen med flere forhold. Skolens oppfatning av og holdning til praksisstudiene har betydning. Praksisfeltets oppfatning av og holdning til høgskolen, vil spille en rolle. Dette er forhold som kommer til uttrykk gjennom det samarbeidet som finner sted – blant annet i møtet mellom skolekontakter, praksisveiledere og studenter ute i praksis. Skolen påvirker veiledningstimen gjennom å arrangere for- og etterpraksisseminar for studentene, og veilederkurs for praksisveilederne. Praksisplassen påvirker veiledningens innhold og gjennom sine arbeidsforhold og oppgaver. Veiledningstimen er tett knyttet til arbeidssituasjonen og arbeidsoppgavene på praksisplassen. Dette betyr at både skole og arbeidsplass legger rammer som får betydning for veiledningstimen. Praksisveilederens og studentens forutsetninger har betydning for mulighetene til å utnytte veiledningstimen. Det er gjensidig og viktig samspill mellom skolen, praksisplassene, arbeidsoppgavene og aktørenes forutsetninger. Vårt hovedfokus i dette komplekse samspillet har vært på veiledningstimen med studenter og veiledere som informanter.

Vi var interessert i å undersøke hva slags erfaringer praksisveilederne og studentene har i tilknytning til den faste veiledningstimen. I utgangspunktet stilte vi et ganske åpent spørsmål som kan formuleres som følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har praksisveileder og studenter med den faste veiledningstimen i praksisstudiene?

Som avgrensning og presisering stilte vi følgende underspørsmål:

Hvordan blir veiledningstimen brukt?

Hva kommer til uttrykk gjennom observasjon av, refleksjoner over og fortellinger om veiledningstimen?

1.3. Metode

Undersøkelsen retter seg mot erfaringer med veiledningstimen slik 8 praksisveiledere og 8 studenter ved HIL har erfart den. Vi ønsker å beskrive erfaringer med veiledningstimen slik vi observerte den, og slik de utvalgte praksisveiledere og studenter ved HIL omtaler sine erfaringer og forteller om andres. I den anledning har vi benyttet oss av observasjon og intervju basert på Hammersley og Atkinson's (1983) framstilling av etnografisk metode. Vi støtter oss også på språkfilosofi og teori knyttet til bruk av narrativer.

1.3.1. Metodevalg

Som følge av undersøkelsens problemstilling, har vi valgt å støtte oss til etnografisk metode, der vi konkret har brukt feltobservasjon kombinert med halvstrukturerte intervju basert på Hammersley og Atkinson's (1983) framstilling av etnografisk metode. Hammersley og Atkinson framstiller etnografisk metode som en måte å studere folks sosiale liv på. Etnografen, eller feltarbeideren som kanskje er et bedre uttrykk på norsk, deltar i folks daglige liv over en periode. Hun eller han ser hva som hender, lytter til hva som sies, stiller spørsmål og samler alle former for informasjon som kan kaste lys over spørsmål og problemstillinger. Her har også formidling av erfaringer gjennom fortellinger en plass.

Metoden har i følge Hammersley og Atkinson mye til felles med folks evne til å tolke og forstå sin vanlige hverdag. Målet er å avdekke eller tolke og forstå strukturer og mønster til tenkende og handlende personer i sosiale prosesser. I denne sammenheng, studentenes veiledningstime i deres praksisstudier.

Etnografisk metode setter ingen betingelser til hvor utviklet en problemstilling skal være før datainnsamlingen starter. Men det vil alltid være en forforståelse, stor eller liten. Denne forforståelsen har

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

innvirkning på hva forskeren ser og oppfatter og er - i følge Hammersley og Atkinson - viktig å ha en bevissthet om. Målet er ikke en nøytral forskerrolle, men en bevisst forskerrolle.

Ut fra etnografisk oppfattelse er det liten kontroll over de data som skal innhentes. Som forsker søker en å fange inn det sosiale livet som foregår. Kontroll og etterprøving lar seg ikke gjennomføre. Det oppfattes heller ikke som det sentrale i denne form for studier. Det er derimot viktig å få informanter som har informasjon og evne til å formidle den - det Hammersley og Atkinson kaller "gatekeepers" eller nøkkelinformanter. Her er det snakk om mer enn fysisk tilstedeværelse. Det sentrale er at forsker og informant kommer på talefot.

Vår hensikt var å formidle erfaringer med veiledningstimen sett gjennom noen studenters og praksisveilederes "øyne", det Hammersley og Atkinson kaller sosiale liv. For oss virket dette som en god metode for å få et innblikk i hvilke erfaringer noen studenter og praksisveiledere ved AHS hadde med veiledningstimen i praksisstudiene. Det er med disse tankene om metodisk tilnærming, vi har studert den faste veiledningstimen.

1.3.2. Datagrunnlaget

Datagrunnlaget er innhentet i to faser:

- 1) Feltobservasjons-og intervjunotater fra våren 1999.
- 2) Intervjunotater fra våren 2000.

Fase 1, feltobservasjon:

Våren 1999 observerte vi fire veiledningstimer - ved ulike praksis plasser - der praksis-veileder og student gjennomførte en veiledningstime. Hver av observasjonene ble supplert med påfølgende intervju. I intervjuet fulgte vi opp det som skjedde med spørsmål som utdypet veiledningstimen. Vi benyttet også en halvstrukturert intervjuguide - basert på egen forforståelse - i det påfølgende intervjuet.

Fase 2, intervju:

Våren 2000 intervjuet vi 4 studenter og 4 praksisveiledere etter halvstrukturert intervjuguide. Temaene til denne intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i feltobservasjonsnotater fra våren 1999 og våre drøftinger og refleksjoner i forhold til disse.

Utvalg:

Hammersley og Atkinson trekker fram betydningen av å få informanter som har informasjon og evne til å formidle den. Vi søkte derfor etter informanter med disse egenskaper og erfaring som praksisveiledere. Forslag til informanter fikk vi ved å henvende oss til praksiskoordinatorerne og lærerne ved høgskolen som hadde kjennskap til både studenter og praksisveiledere. Disse ga oss navn på studenter og praksisveiledere som de trodde hadde viktige erfaringer og evne til formidle disse. Vi hadde et relativt stort utvalg som utgangspunkt (ca 20). Vi valgte ut studenter og praksisveiledere som representerte alle tre utdanningene ved Avdeling for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Lillehammer. Det endelige utvalg ble foretatt etter hvem som først ga positiv tilbakemelding i forhold til å delta i vårt prosjekt.

1.3.3. Informantene

Første fase, feltobservasjon :

Praksisveilederne og studentene fra de fire veiledningstimene vi observerte, var tilknyttet andre studieår i praksisperiodens siste uker. De ble valgt ettersom det var disse studentene som hadde praksisstudier på denne tiden. Praksisplassene var; sosialkontor (prosjekt), kriminalomsorg i frihet, tiltakssenter og bolig for utviklingshemmede. De fire praksisveilederne var henholdsvis to sosionomer, en barnevernspedagog, og

en vernepleier. Alle fire hadde lang fartstid ved praksisplassen. De var alle erfarne, det vil si de hadde vært praksisveileder mer enn tre ganger.

De fire studentene var; to fra barnevern-, en fra sosionom-, og en fra vernepleierstudiet. For vernepleierstudenten var det andre praksisperioden, men hennes første med utviklingshemmede. For de tre andre var det deres første praksisperiode. Vernepleierstudenten var ung og hadde startet på sin yrkesutdanning rett fra videregående skole. De andre studentene var voksne kvinner med egen familie og erfaring fra andre yrker.

Andre fase, intervju:

Praksisveilederne fra intervjuene våren 2000 arbeidet ved praksisplassene; akutt/utredningsinstitusjon for fylket under barnevernet, sosialkontor, barneverntjeneste, videregående spesialskole med internat og arbeids/opptrenings senter for psykisk utviklingshemmede.

Praksisveilederne var henholdsvis barnevernspedagog, sosionom, vernepleier og førskole-lærer. Barnevernspedagogen var utdannet i 1998, de andre tre hadde lang fartstid i yrket og på sin nåværende arbeidsplass. Praksisveilederne var erfarne praksisveiledere, dvs. de har vært praksisveiledere minst tre ganger. Flere hadde videreutdanning, deriblant en med 10 vekttall i veiledning. En annen hadde skolens veilederkurs for praksisveiledere (a,b,c).

Studentene som ble intervjuet, to vernepleierstudenter, en barnevernspedagog og en sosionomstudent, var i sitt tredje studieår. Vernepleierstudentene var i sin tredje praksisperiode, de to andre studentene i sin andre praksis. Alle fire hadde yrkeserfaring og/eller annen utdanning før de startet på sin treårige helse- og sosial arbeiderutdanning. Flere hadde barn og egen familie.

1.3.4. Gjennomføring og framstilling

Vi foretok observasjonene sammen og hadde utveksling av notater og drøftinger etter og mellom hver observasjon. For oss var det viktig for å samkjøre oss i forhold til prosjektet og skape et felles grunnlag for videre arbeid med intervjuene i fase 2 (våren 2000). Vi intervjuet 2 studenter og 2 veiledere hver. Intervjuene varte fra 1 ½ til 2 timer, og ble tatt opp på bånd og skrevet ut. Vi gjorde det slik for at vi begge skulle intervjuer både praksisveilederne og studentene. Hammersley og Atkinson hevder det er viktig å kunne komme på talefot med informantene. Vi anså det for viktig at vi begge kunne komme på talefot med begge grupper – slik at vi ikke ensidig identifiserte oss med en av dem. Vi antok vi ville få bedre forståelse for undersøkelsens problemstilling gjennom at vi begge forholdt oss til veiledere og studenter som de to partene i veiledningsforholdet. Vi har i framstillingen anonymisert personer og praksisplasser. Sitater med dialekt er skrevet om til bokmål. I noen grad har vi omgjort muntlig språk, til skriftlig for å lette forståelsen i skriftlig framstilling.

1.3.5. Analyse

Analysearbeidet startet allerede i datainnhentingfasen i det tanker, ideer og spørsmål "slo" oss som interessante. Det skjedde under feltobservasjon av de fire veiledningstimene, når vi intervjuet, og når vi skrev ut feltnotatene og intervjuene. Spørsmål og tanker om hva vi så og hørte ble nedtegnet og samtalt om. Hoveddelen av analysen har likevel foregått etterpå - våren 2001.

Etter datainnhenting ble datagrunnlaget lest om og om igjen i sin helhet. Vi lette etter mønster og variasjoner i de fire veiledningstimene og fra intervjuene. Først en gjennomlesning, deretter ny gjennomlesning. Denne gangen mer systematisk etter tematiske mønster som vi fant ved første gjennomgang av datagrunnlaget. Vi møttes, delte tanker om hva feltnotatene og intervjuene fortalte om veiledningstimen, og sammenholdt dette med skolens dokumenter og litteratur om veiledning, gikk tilbake til datagrunnlaget og leste det flere ganger. En fram og tilbake prosess. På denne måten har vi arbeidet fram noen temaer som representerer hva vi fant av mønstre og variasjoner i datagrunnlaget. Det er altså datagrunnlaget som har vist oss temaene vi har valgt å presentere praksisveiledernes og studentenes gjennomføring og erfaring med veiledningstimen etter. Deretter har vi trukket inn teori som kan være med

belyse våre funn. Denne undersøkelsen er først og fremst en beskrivelse av erfaringer knyttet til veiledningstimen gjort av noen studenter og praksisveiledere ved HIL, en empirisk studie.

Temaene er ikke gjensidig utelukkende. De går snarere noe i og om hverandre. Fortellinger om gjennomføring av veiledningstimen, berører også innhold og muligheter til å gjennomføre veiledningstimen. Historiene om veiledningstimen handler også om praksisplassene, arbeidsoppgavene, andre former for veiledning m.m. Å framstille veiledningstimen ved å presentere den gjennom ulike tema i den sammenheng den foregår i, kan vise forskjellige sider ved veiledningstimen. På denne måten har vi forsøkt å gi et bilde av veiledningstimen i det "landskap" den har sin plass.

1.3.6. Noen tanker om metode

Viktigere enn å tilstrebe kontroll over data og representativitet er - i følge Hammersley og Atkinson - evne til å komme på talefot med informanter og være bevisst den forforståelsen som finnes. Vi vil derfor trekke fram noen tanker om disse to forhold og denne undersøkelsen.

Vi mener vi kom på talefot med informantene. Det var lett å finne informanter og etter vår oppfatning syntes kontakten god. Vi møtte informanter med mange erfaringer og tanker om veiledningstimen. De fortalte om egne synspunkter på veiledningstimen. Men også hva de hadde hørt og sett hos andre studenter og praksisveiledere. For å se om feltnotatene fra de veiledningstimene vi observerte var i overensstemmelse med informantenes oppfatning, sendte vi notatene til informantene til gjennomsyn med anledning til å supplere og korrigere. Erfaringene med dette viste oss at våre feltnotater var i overensstemmelse med våre informanters oppfatning av de observerte veiledningstimene. Feltobservasjonene fikk betydning for hva vi gikk videre med i andre fase av undersøkelsen – intervjuet.

Våre (det vil si vi to som gjennomførte undersøkelsen) samtaler underveis, var et nyttig hjelpemiddel både i datainnhenting - og i analysefasen. Gjennom disse samtalene fikk vi bearbeidet hva vi hadde sett og hørt, hjelp til å se hva vi oppfattet var sentrale poeng og hva som kunne være relevant å finne mer ut av. Slik sett var våre samtaler underveis også et hjelpemiddel i å komme på talefot med informantene. At vi gjennomførte feltobservasjonene sammen (begge var tilstede på de samme veilednings-timene), samt at begge intervjuet både praksisveiledere og studenter, mener vi også var en hjelp i å komme på talefot med informantene.

Vår forforståelse, stor eller liten, har i følge Hammersley og Atkinson innvirkning på hva forskeren ser og oppfatter og er derfor viktig å ha en bevissthet om. Målet er i derfor ikke en nøytral forskerrolle, men en bevisst forskerrolle. Vår bakgrunn som er presentert innledningsvis, har betydning. Anne-Marie Aubert praktiserer fortsatt som fysioterapeut og er kollegaveileder for grupper i regi av Norske Fysioterapeuters Forbund. Hun har deltatt og deltar stadig i nye veiledningsprosjekter. Marit Kollstad har i tidligere prosjekter studert både studenter og praksisveilederrollen i tilknytning til studenters praksisstudier. Begge har erfaring som studentveiledere både ved høgskolen og ute i praksisfeltet. Begge har bred erfaring fra mottatt veiledning både under studier og ute i praksis. Vi er slik sett to "forskere" med erfaring og kunnskap om veiledning. Dette har vi med oss som "et sett briller" å se veiledningstimen gjennom i vår undersøkelse. Det er en del av vår forforståelse, og var med på å utforme prosjektets problemstilling og tilnærming. Vår forforståelse har også betydning for hva vi har sett i våre informanters erfaringer med veiledningstimen. Andre med en annen bakgrunn ville kanskje sett de samme trekk ved veiledningstimen som oss, men ville kanskje trukket fram andre tema eller framstilt dem på en annen måte.

Informantene i denne undersøkelsen var voksne og motiverte studenter. Praksisveilederne var alle erfarne veiledere. Informantene brukte veiledningstimen. Praksisveiledere og studenter som ikke bruker, eller bruker veiledningstimen i svært liten grad, er ikke med i denne undersøkelsen. De praksisveiledere og studenter som synes veiledningstimen er vanskelig, har i liten grad kommet til orde i denne undersøkelsen. Utvalgsriteriet "erfaringer med veiledningstimen og evne til å fortelle" - samt vår bakgrunn som ansatte ved HIL, er en medvirkende årsak til dette. Våre informanter og våre egne erfaringer, tilsier at det finnes en del studenter og veiledere som - av ulike årsaker - ikke alltid gjennomfører veiledningstimen. Disse ville kanskje gitt oss annen informasjon om erfaringer med veiledningstimen. En av praksisveilederne som ble intervjuet hadde erfaringer med at veiledningstimen ikke alltid ble gjennomført. Hun hadde noen tanker om hvorfor. Kanskje kunne hennes erfaringer sagt oss

mer om hva som kan ligge til grunn når veiledningstimene ikke brukes. Dette har vi i liten grad berørt i vår undersøkelse.

Våre informanter fortalte også om andre studenter og praksisveilederes erfaringer med praksistudier, veiledning og veiledningstimen. På denne måten har undersøkelsen også informasjon om andres studenter og andre praksisveilederes erfaringer. Vi kan ikke si at denne undersøkelsen er representativ for alle studenter og praksisveiledere. Det erfaringsmateriale som kommer fram legger et grunnlag for å stille spørsmål og gir studenter, veiledere og lærere en mulighet til å bli kjent med sine egne erfaringer og synspunkter i møtet med undersøkelsens materiale.

Del II

2.1. Veiledning

Veiledning er et begrep som brukes i mange sammenhenger med varierende innhold og form. Veiledning er gjerne knyttet til yrkesutøvelse og utdanning. Denne undersøkelsen setter søkelyset på veiledning i helse- og sosialarbeiderutdanningenes praksisstudier. Det er i dette perspektivet veiledning omtales her. I Norge har forskjellige utdanningssystem bygget opp sin egen veilederkompetanse på ulikt vis. Stort sett har veiledere lært å veilede gjennom å få veiledning på eget arbeide. Slik har veiledere utviklet sin kompetanse både innen sitt fag/yrke og som veiledere. I fag der arbeid med mennesker står sentralt, er mye av fagets innforståtte kunnskap videreført gjennom veiledning.

Fra begynnelsen av 1990-tallet har det vært en rivende utvikling innen veiledningsfeltet. Høgskoler og universitetsutdanninger har supplert/erstattet tradisjonelle fagtilknyttede veilederutdanninger. Utdanningene er blitt mer formalisert med hensyn til godkjenning av innhold og form. Veiledning anses som et viktig hjelpemiddel for å sikre god kvalitet og skikkethet i utdanning av helse- og sosialarbeidere.

Veiledningens form og innhold vil være nært knyttet til kompetansen til de som deltar i veiledningen. Menneskesyn og læringsyn vil ha betydning for hvordan veiledning planlegges, gjennomføres og evalueres. I det følgende vil vi trekke fram deler av teoristoff fra veiledningsfeltet som vi mener er relevant ut fra de tema datagrunnlaget i undersøkelsen viste oss. I fremstillingen har vi brukt "hun" om veileder og "student" eller "han" om den som mottar veiledning. Denne teoridelen er ment som et grunnlagsmateriale i veiledning og vil slik kunne være med å belyse og utdype de temaer i veiledning som våre informanter har vist oss. Vi skisserer noen trekk fra veiledningsteori som vi synes er vesentlige i denne sammenhengen. Men vi gjør oppmerksom på at vi bare berører deler av eksisterende fagstoff om veiledning. Dette kan forhåpentligvis inspirere leserne til selv å søke videre til kildene - og derigjennom utvide sitt teorigrunnlag om veiledning.

2.2. Veiledningstradisjoner

En måte å framstille ulike tilnærminger til veiledning, er gjennom: Mester/svenn veiledning, handling/refleksjons veiledning og veiledning med grunnlag i terapitradisjoner. (Lauvås og Handal 1990, Johannessen Kokkersvold og Vedeler, Sveum 1991, Tveiten 1998).

2.2.1. Mester/svenn

Mester/svenn veiledning har sin basis i håndverk og kunsthøgskole. Den er effektiv i forhold til å ivareta og videreføre fagtradisjoner fra generasjon til generasjon. Mesteren demonstrerer, svennen øver og blir korrigeret. Profesjonssosialiseringen foregår ved at nykommere blir vist hvordan ting gjøres. Veileder i denne tradisjonen er en mester som vet og kan faget. Veileder demonstrerer, kontrollerer og vurderer i forhold til fagets normer. Den som mottar veiledning er ikke utlært, men skal sikres nødvendig kunnskap, erfaring og ferdighet gjennom å se, lytte og gjøre slik som mesteren demonstrerer og godkjenner. I en slik tradisjon kan et fag stagnere (Lauvås og Handal 2000). Det forutsettes ett riktig svar, og nytenkning og kreativitet kan bli hemmet. Begrunnelser for faglig atferd blir ofte glemt, og handlingene gjentas rutinemessig fordi det alltid har vært gjort slik. Fokus er på mesterens kunnskaper, ferdigheter og det ferdige produkt.

Kvale(1999) med flere har beskrevet mesterlære som en læringsform der yrkessosialisering foregår og læring skjer gjennom "deltagelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over lengre tid (s 24)". Opplæring foregår i den sammenheng hvor det lærte skal brukes etter prinsippet "å lære ved å gjøre". Lærlingen lærer ved å se hvordan mesteren utfører håndverkets aktiviteter. Mesteren kan og besitter fagets kompetanse. Læring skjer gjennom observasjon, imitasjon og identifikasjon, og kan skje uten direkte formell verbal undervisning. Slik læres fagets implisitte viten. Denne form for veiledning skiller seg fra annen veiledning ved at veiledning foregår i

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

praksisfellesskapet, mens de andre formene for veiledning vanligvis foregår isolert fra praksisfellesskapet. Situert læring – det vil si læring på det stedet der handlingene utføres - anses som viktig i . (Lave og Wenger 1991, Skagen 2000)Våre studenter er ikke lærlinger i den forstand at de har en berettiget plass innen arbeidsfellesskapet som noe annet enn studenter. De er kanskje i en mellomposisjon der de både skal delta i arbeidet, men samtidig være studenter og i noen grad frikoblet handlingstvungen.

Fornytt interesse for mesterlære og situert læring, har ført til en nyansering av veiledningsbegrepet innen mester/svenn. Det sees mer på muligheter for læring enn faren for faglig stagnasjon.

2.2.2. Handling og refleksjons veiledning

I handling og refleksjonstradisjonen står studentens læring i fokus for veiledningen. Studenten sees på som en person som har ressurser og muligheter for videre utvikling og læring. Han har kunnskap, erfaring og en personlig forståelse av hvordan ting kan gjøres. Veileders oppgave er å bidra til refleksjon over handling - og derigjennom legge forholdene til rette for en videre utvikling av kandidatens kompetanse. Veileder blir en som bevisst legger til rette for "handling og refleksjon over handling". Hun tar utgangspunkt i kandidatens praksis og forsøker å forløse læringspotensiale og utvikle egen innsikt hos den som mottar veiledning. Dette skjer i forhold til faglige utfordringer - praktisk, teoretisk og etisk. Veileder er fortsatt en som vet og kan, men her er det ikke ett riktig svar. Veileder har et syn på læring som innebærer en forståelse for at innsikt, ferdigheter, kunnskaper og holdninger skal utvikles hos og av studenten.

Refleksjonsveiledning har stått fram som en sentral modell innen pedagogisk veiledning (Skagen 2000, Lauvås, Lycke og Handal 1999, Handal og Lauvås, 1990, 1999, 2000). Refleksjonsveiledning er utviklet som et supplement til mester/svenn veiledning og veiledning med røtter i terapitradisjoner. I refleksjonsveiledning er refleksjon over handling sentral. Utgangspunktet er som i håndverkstradisjon handlingene. Men mens håndverket forutsetter noen rette og gale måter å gjøre arbeidet på, der mesteren gir svennen eller lærlingen råd om hva som er rett og godt, er det innen helse- og sosialt arbeid ikke entydig hva som er rett eller galt, godt eller dårlig. Godt helse- og sosialarbeid for mennesker i en situasjon er ikke nødvendigvis godt for andre i en annen situasjon. Refleksjon over handlingsvalg med begrunnelser i teori, erfaring og verdigrunnlag anses viktig.

Grunnlaget for handlinger kaller Handal og Lauvås (1990, 1999, 2000,) for praktisk yrkesteori. Praktisk yrkesteori er våre begrunnelser for hvorfor vi handler som vi gjør i en gitt situasjon. Den er ikke alltid uttalt og heller ikke alltid bevisst. Tilgang til og bevisstgjøring av studentens praktiske yrkesteori står sentralt i denne typen veiledning. Veiledningens oppgave er etter denne modellen:

"Å hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon (Handal og Lauvås 1990 s 111)".

Veiledningens hensikt er med andre ord at studentene skal ende opp med større innsikt i eget teoretisk, erfaringsbasert og verdimesig grunnlag som basis for handlingsvalg i framtidig yrkespraksis. I denne form for veiledning er undring like sentralt som formidling. Fokus er på studentens og dennes lærings/utviklingsbehov. Denne typen veiledning krever - i følge Handal og Lauvås - et frirom. Det vil si at veiledning ikke skjer sammen med det øvrige arbeidet, men at det settes av egen tid og sted til veiledning. De mener at veiledning som skjer i tilknytning til arbeid, har en tendens å forsvinne inn i arbeidet og ikke muliggjør den refleksjon over handling som modellen legger opp til.

2.2.3. Terapitradisjoner

Et annet viktig grunnlag for veiledning finner vi i det som i litteraturen omtales som "terapi-tradisjonen" (Handal og Lauvås 1990, Johannessen Kokkersvold og Vedeler 1994, Tveiten 1998). Dette er ikke en enkelt tradisjon, men et mangfold av tradisjoner basert på ulike terapeutiske retninger. Følelser og relasjoner tillegges vekt. Den som skal veilede må kjenne "sitt eget" og arbeide med seg selv som person – med tanker (Teslo 2000), kropp (Aubert 1998/2001) og følelser (Vetlesen og Nortvedt 1996). Skau (1998) trekker fram betydningen av personlig kompetanse som en viktig del av den samlede profesjonelle kompetanse. Denne er nødvendig både for å bli dyktig som veileder og som terapeut.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

I terapitradisjonene er utgangspunktet for veiledning at studenten er behandlingstrengende på en eller annen måte. Oppmerksomheten rettes gjerne mot studentens private/personlige forhold. Dette for å avdekke mangler og behov. Deretter kan nødvendige tiltak settes inn. Ulike retninger innen terapeutisk veiledning, kan ha forskjellige type tiltak - og begrunnelser for disse - alt etter teoretisk forankring. Slike tilnærminger til veiledning av studenter er begrunnet i den betydning personlig utvikling har for læring – spesielt innen fag som er knyttet til utøvelse av terapi.

2.3. Veiledning som relasjonelt arbeid

Veiledningsrelasjonens betydning for gjensidig utvikling og læring beskrives av Løvlie Schibbye (1995). Hennes tanker og teorigrunnlag utdypes av Bae og Waastad (1992). Løvlie Schibbye beskriver veiledning som en pedagogisk relasjon som forener instruksjon og relasjonelle prosesser. For at dette skal være mulig må veileder, i følge henne, ha en klar opplevelse av seg selv, slik at hun blir i stand til - gjennom sin måte å være på - å tydeliggjøre kandidatens ståsted. Anerkjennelse er et viktig begrep i denne sammenhengen som Løvlie Schibbye skriver følgende om: (1995 s.33).

”Anerkjennelse er et begrep som inngår i Hegels dialektikk hvor det brukes i en abstrakt, filosofisk forstand. Anerkjennelse er mer enn lytting, mer enn bekreftelse, aksept, forståelse og respekt. Den er mer enn å kommunisere at studentens opplevelse er gyldig, mer enn ikke å være dømmende. Min hypotese er at anerkjennende holdning bidrar til personlig refleksjon hos studenten.”

Kandidaten lærer å bli anerkjennende ved å bli møtt med anerkjennelse, han lærer å lytte ved selv å bli lyttet til. Han lærer å bli tydelig gjennom å møte en tydelig veileder. Som mennesker er vi ikke upåvirket av hverandre som personer. Vi er medskapende i hverandres liv gjennom alle mellommenneskelige møter. Møter i veiledning kan være spesielt betydningsfulle da det gjerne står noe på spill. Enten det gjelder en forestående eksamen eller veiledning knyttes til kompetanseoppbygging på andre områder, kreves det at den som mottar veiledning, våger seg fram med sin usikkerhet og sine spørsmål. Dette innebærer å våge seg fram med fare for å bli avvist. Veiledning kan beskrives som ”jordmorkunst” (jfr. Sokrates – Grendstad 1986). Veileder er fødselshjelper, men ikke mor til barnet. Hun legger forholdene til rette og tar imot. I denne handlingen ligger en klar anerkjennende holdning med evne og vilje til å ta imot det som kommer.

2.4. Roller i veiledning

Veileder kan - alt etter situasjon og hensikt med veiledningen - ha ulike roller: katalysator, prosesshjelper, problemløser, avgrenser, ressursformidler, modell og kontrollør (Sveum 1991). Disse rollene kan delvis komme i konflikt med hverandre, men vil også kunne avløse hverandre i veiledningen ettersom kandidatens behov endres. Balansen mellom en støttende og en utfordrende veilederrolle kan være vanskelig for veileder, som må kunne tåle motstand og være forberedt på konflikter. I forhold til studenters kompetanseoppbygging, vil graden av utfordring - som fører til videre læring - blant annet være avhengig av den grunnleggende følelsesmessige kvaliteten i veiledningsrelasjonen. (Herrick Hutt, Scott og King 1983, Løvlie Schibbye 1995) Det kan være vanskelig å endre sin rolle som veileder (Aubert 1995) Rolleavklaring og aksept av egen rolle i veiledning er viktig - ikke bare for veileder - men også for student. Der dette ikke er klart, vil det gjerne føre til usikkerhet og konflikter. (Herrick Hutt, Scott og King 1983, Sveum 1991, Killen 1992, Lauvås og Lauvås 1994, Askjem 1996).

I praksisveiledning av studenter og annen veiledning knyttet til utdanning, kan forholdet mellom veileder som henholdsvis ”kontrollør” og ”prosesshjelper” være vanskelig å forholde seg til både for veileder og student. Veileder kan eksempelvis akseptere rollen som prosesshjelper og underkommunisere sin rolle som kontrollør. Resultatet kan bli dobbeltkommunikasjon. På den ene side oppfordres studenten til å komme med det han strever med, på den annen side opplever han at dette brukes mot ham for å vise at han ikke holder mål. Kandidaten for sin del, kan - med en gjennomført støttende veileder - bli usikker på

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

hvor han står faglig. Veiledning i utdanning vil alltid innebære både kontroll og prosess. Det er viktig at begge/alle i veiledningsrelasjonen er klar over dette, og at de er enige om hvordan materialet kandidaten bringer fram skal brukes - og hva slags materiale som er relevant i forhold til veiledningens mål.

Med en rolle både som instruktør og veileder (Holmboe 1997) kan veiledningen lett bli preget av undervisning med stor vekt på instruksjon. Dette tilhører mester/svenn tradisjonen. Veileder kommer i fokus med sin fagkompetanse og kandidatens materiale kommer i bakgrunnen. Det betyr ikke at veileder aldri skal instruere, men det er viktig å være klar over når det har en hensikt i forhold til veiledningens mål.

Å skille mellom rollen som terapeut og veileder kan være vanskelig - kanskje spesielt i veiledning som har terapeutisk yrkessosialisering som mål. Den vekt som legges på følelser, tanker eller handling - knyttet til det personlig profesjonelle eller det private - må plasseres der det hører hjemme - henholdsvis i veiledning og terapi. Det betyr ikke at veiledning ikke kan få konsekvenser for kandidatens private liv, men det er ikke det som tillegges størst vekt (Sveum 1991 m.fl.).

Kjønn og alder er også forhold som vil ha påvirkning på veiledningsrelasjoner og rolleutforming i veiledning. Thore K. Aalberg - høgskolelektor Trondheim - har (i et foreløpig upublisert materiale) kommet med eksempler fra studentveiledning som viser kjønn og alder som betydningsfulle for veiledningsrelasjonen. Han skriver om en veileder som er "mester" og blir mer autoritær og sterk når han også er en eldre mann overfor en ung kvinnelig student. Den unge kvinnelige veileder i et annet eksempel får problemer med å ivareta sin autoritet i forhold til den voksne mannlige student. Det finnes mange mulige sammensetninger. Betydningen av alder og kjønn er ikke entydig. Dette er et perspektiv blant flere som det kan være nyttig å tenke gjennom både som veileder og student. Veiledning av studenter foregår ofte i "lukkede rom". Sporadisk dukker det opp rapporter om seksuelle overgrep og annen maktmisbruk i tilknytning til veiledning av studenter både i dagsaviser og fagtidsskrifter.

2.5. Konflikter i veiledningsrelasjoner

Sharon A. Moskowitz og Patricia A. Rupert har foretatt en undersøkelse om forekomst av konflikter og konfliktløsning i veiledningsforhold (1983). 158 studenter ble observert og intervjuet i forhold til forekomst, håndtering og resultat av konflikter i sin veiledning. Hele 38 % av studentene rapporterte konflikter av et slikt omfang at det gjorde læring vanskelig.

Konfliktløsning i veiledningsrelasjonen er i følge undersøkelsen viktig. Dette fordi kandidaten vil holde tilbake materiale - som er vesentlig for videre læring og utvikling - i en konfliktpreget veiledningsrelasjon. Klargjøring av roller og kontinuerlig evaluering gjennom åpen dialog (Müller Indrebø, Aubert, Nøhr 2001) er viktig for å redusere forekomsten av konflikter og vanskeligheter i et veiledningsforløp. Veiledning etablert på frivillighet og motivasjon med avklarte forutsetninger, roller, mål, innhold, arbeidsmåter og rammer, har forutsetninger i seg til å føre til økt kompetanse - ikke bare hos student, men også hos veileder.

2.6. Den "gode" veileder

På tvers av veiledningstradisjoner og situasjoner, vil vi fokusere på veileder som person. Hva er det som kjennetegner den "gode" veileder og hva sier litteraturen om hva "god" veiledning er? Når vi setter "god" i anførselstegn, er det fordi det nødvendigvis må knyttes en del betingelser til oppfatningen av hva som er godt for hvem - og når. Forskning har søkt å finne ut hva som karakteriserer god/dårlig veiledning. Vi vil legge fram noen forskningsresultater og teoretiske betraktninger fra ulikt hold.

Michael S. Carifio og Allan K. Hess (1987) presenterer i en oversiktsartikkel resultater fra undersøkelser foretatt i USA fra 1944 - 1984 med hensikt å finne ut: "Who is the Ideal Supervisor?". I denne artikkelen gjennomgås forskning knyttet til veiledning i psykoterapi. Undersøkelsene har et felles siktemål: å

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer:

Forskningsrapport nr 82, 2001

avdekke egenskaper eller karakteristika ved "den gode" veileder som person og hvilke arbeidsmåter hun bruker. Det synes som den gode veileder er en person som viser respekt, empati og ekthet. Hun er konkret og tydelig i sin omgang med den som veiledes. Hun er dessuten tilstedeværende - åpen og utforskende interessert i forhold til veiledningens tema.

Den samme forskningen understreker at den "gode" veileder - for å kunne fylle sine mange oppgaver som veileder - må være både kunnskapsrik og erfaren. Det gjelder i forhold til tema/sak og til selve den oppgaven det er å skulle veilede. Viktigheten av det første møtet med kandidaten - som basis for videre veiledning - understrekes. I det legges grunnlaget for å sette opp en veiledningskontrakt med avklaring av forventninger, forutsetninger hos veileder og kandidat, rammer, mål, arbeidsmåter, innhold og evaluering. Gjennom hevder den samme forskningen at dette legges et grunnlag for veiledningsrelasjonen, samspill og dynamikk i veiledning.

Betydningen av tydelig uttalte mål med veiledningen anses som grunnleggende for den videre prosessen. Det at begge er enige om målsettingen med veiledningen, er en forutsetning for konstruktiv evaluering i prosessen. Bruk av direkte og systematisk tilbakemelding (feedback) kjennetegner "god" veiledning.

En veileder skal i følge Skau (1998 s.66) ha profesjonell kompetanse som innebærer teoretisk kunnskap fra fagområder som pedagogikk, kommunikasjonsteori, veiledningsteori, psykologi og sosialpsykologi. I tillegg må hun ha ferdigheter i å utøve veiledning i praksis – for eksempel gjennom kommunikative ferdigheter. Skau vektlegger også empati og interesse for andre mennesker som del av veileders personlig kompetanse.

2.6.1. Studenters opplevelse av "positiv" og "negativ" veiledning

Christine Herrick Hutt, Judith Scott og Mark King (1983) har studert opplevelser og situasjoner i studentveiledning. Kandidatene ble bedt om å fortelle om sine opplevelser knyttet til det de hadde opplevd som henholdsvis "positiv" og "negativ" veiledning. Artikkelen konkluderer med at i det som oppleves som positiv veiledning, er relasjonen viktig, men ikke tilstrekkelig - den må kombineres med faglig dyktighet. I spenningsfeltet mellom relasjonelle faktorer og faglig saksveiledning utvikles kandidatens kompetanse best. Veileders evne til å tre fram tydelig, både faglig og personlig - slik det er hensiktsmessig i forhold til kandidatens læring - synes å være bindeleddet mellom det relasjonelle og faglige. Dette understøttes av Carkhuff (1969) som anser "self-disclosure" for å være en utvidelse av begrepet "genuiness" - ekthet som er en viktig dimensjon i alt arbeid med mennesker. Veileders evne til å tre fram tydelig og ekte med seg selv på en slik måte at det passer til kandidatens læringsbehov, vil bidra til dypere selverkjennelse og læring hos kandidaten. Den gode relasjonen er imidlertid ikke tilstrekkelig i seg selv som grunnlag for opplevelsen av positiv veiledning. Den gode relasjonen og samspillet med veileder bidrar til kandidatens læring og personlige utvikling, uavhengig av veileders teoretiske forankring.

Det er i opplevelsen av "negativ" veiledning at kvaliteten i relasjonen blir bestemmende for at veiledningen oppleves negativt. I følge undersøkelsen får det negative følelsesmessige engasjement knyttet til relasjonen, avgjørende betydning. Veileders manglende evne til å se og møte kandidatens læringsbehov skaper en dårlig relasjon, og står i veien for kandidatens utvikling og læring. En dårlig relasjon vil kunne hindre læring, mens den gode skaper muligheter for læring, uavhengig av de metoder veileder ellers måtte benytte seg av.

2.7. Veiledning – ensretting eller åpen for mangfold

Eric Friis Jørgensen (1988) tar opp dette spørsmålet i en artikkel. Hans utgangspunkt er psykoterapiveiledning. Spørsmålet knyttes til om veileder skal påvirke kandidaten, slik at han blir faglig mest mulig lik veileder. Friis Jørgensen bygger på den norske psykolog Einar T. Dannevig's tenkning og lansering av begrepet "teorinøytral supervisjon". Han beskriver en veiledningsmetode utviklet etter flere års praksis med veiledning av andre faggrupper og kollegial veiledning i psykoterapi.

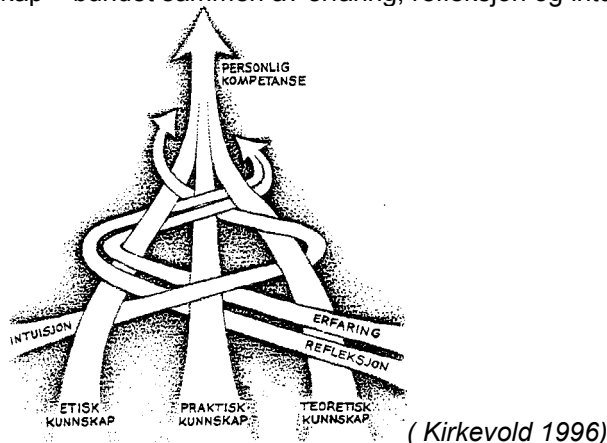
Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

I arbeid med mennesker, finnes det ikke ett riktig svar som gjelder for alle. Friis Jørgensen mener derfor - med bakgrunn i egen praksis som veileder - at utgangspunktet i veiledning må bli kandidatens eget arbeid og utvikling. For å møte kandidaten og følge ham på veien, forutsetter Friis Jørgensen at veileder har et bredt teoretisk fundament. Hun må kunne spille på mange strenger og ikke være låst i egne "kjepphester". Hun bør tilstrebe å være teorinøytral. Friis Jørgensen kommer inn på hvordan veileder må bruke sitt skjønn i forhold til hva slags innspill kandidaten til enhver tid vil kunne dra nytte av.

Denne diskusjonen som har sin basis i psykoterapiveiledning, trekkes fram da den bryter med et statisk syn på så vel veiledning som terapi. Veiledning må tilpasses i forhold til studentens kompetanse og veileders kunnskap og erfaring. Studentens læring settes i sentrum, og det blir mindre viktig å kopierer veileders fagutøvelse. Veiledningen beveger seg fra en tradisjonell mester/svenn modell til å fokusere mer på selve læringsprosessen. Dette muliggjør en utvikling mot selvstendig yrkesutøvelse. Veiledning kan ifølge Sveum (1991) være rettet mot en spesiell profesjon eller rettet mer generelt mot kompetanseutvikling. Diskusjonen som refereres over, viser at det også innen samme profesjon kan være store variasjoner i yrkesutøvelsen og også i måten veiledning foregår på.

2.8. Kompetanse

Kompetanse er et begrep vi har brukt mye og som vi ville ulike referanser til. Kompetanse er kunnskap som kan anvendes til noe. Den som har kompetanse er i stand til å handle adekvat i forhold til det situasjonen krever (Kirkevold 1996, Sveum 1995, Skau 1998). Kunnskapen må kunne brukes til noe for at det kan sies at den gir kompetanse. Marit Kirkevold legger i begrepet: "personlig kompetanse", etisk, praktisk og teoretisk kunnskap – bundet sammen av erfaring, refleksjon og intuisjon. Se modellen:

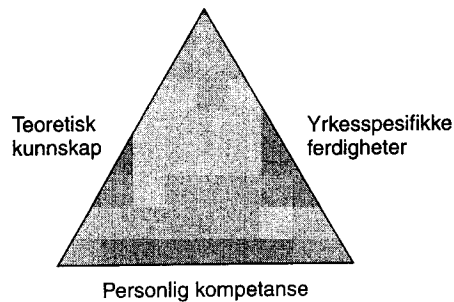


(Kirkevold 1996)

Kunnskapstilfanget er mangfoldig, og det innebærer en personlig komponent. Kompetanse er ikke en egenskap en har, men en evne som kan utvikles, og hvor kognitive, sosiale og handlingsmessige aspekter er involvert. Sveum (1995/2000) knytter kompetansebegrepet til tro på studentens evner og muligheter til læring, både hos veileder og kandidaten selv. I tillegg kommer vilje og innsats fra studenten i forhold til ansvar for egen læring.

Skau (1998) bruker begrepet samlet profesjonell kompetanse som en kompetanse der teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse gjensidig stimulerer og videreutvikler hverandre. Denne treklangen mellom personlig kompetanse, yrkeskunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, er noe av det høgskolen ønsker at studenter skal utvikle ved hjelp av skolens teori, praksisfeltets ferdigheter og refleksjon over praksis og seg selv som framtidig yrkesutøver. Treklangen vises i følgende modell:

Samlet profesjonell kompetanse



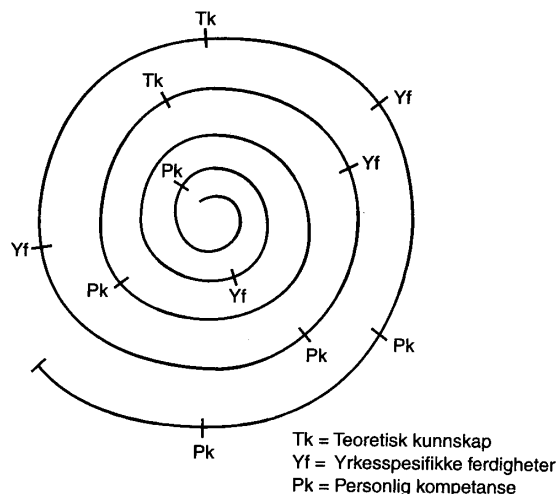
(Skau 1998 s. 59)

Skau utdyper utviklingen i samlet kompetanse videre og setter på (s. 74) opp en modell som viser hvordan det gjennom yrkeslivet vil være en stadig utvikling av de ulike aspektene ved vår profesjonelle kompetanse.

Skau skriver:

"Hver gang vi erkjenner at noe vi en gang lærte, det være seg bestemte ferdigheter, kunnskaper eller tenke- og væremåter, ikke lenger fungerer tilfredsstillende, er tida inne til å gi slipp og utvikle noe nytt i stedet... Vi kan tenke oss hele livet som en spiral."

Samlet kompetanseutvikling i en person over tid



2.8.1. Kompetanse i veiledning

I veiledning er det nødvendig med både faglige og relasjonelle ferdigheter. Kontakt og dialog er viktige arbeidsredskaper. Veiledning handler om kompetanseoppbygging, derfor er det også viktig for veiledere å ha en viss innsikt i hvordan læring skjer. Oppfatningen av læring henger sammen med menneskesyn og vil virke inn på hvordan veiledningen foregår. Vi har tidligere vært inne på betydningen av refleksjon, avgrensning og anerkjennelse i veiledningsrelasjonen (Løvlie Schibbye 1995). Holdninger og verdier vil prege det relasjonelle i veiledning. Et menneskesyn som legger vekt på individets ressurser og muligheter for læring, betinger en veileder som viser respekt og anerkjennelse og hvor kandidatens læring settes i fokus.

Veiledning er et felt der teoretisk kunnskap, kunnskap fra egne/andres erfaringer og etisk refleksjon er grunnleggende. Veiledning krever handlingsklokskap (Aristoteles: phronesis) Kroppen, sansene og følelsene våre har betydning for læring. Forståelsen av læring og hvordan læring foregår vil være med å prege veiledning og hva slags kunnskap som anses viktig i veiledning. Ulike veiledningstradisjoner bruker ulike tilnærminger. Felles for mange har vært fokus på underviserens/veilederens kunnskap og erfaring på saksområdet. Dette kommer spesielt klart til syne i en del av terapitradisjonene og i håndverkstradisjonen. Erfaringslæring anses som sentral i veiledning. Læring skjer gjennom oppdagelse

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

og refleksjon. Dialog handler om å gjøre noe felles - kunne inspirere og følge hverandres tanker. Den gode dialog er mer enn toveiskommunikasjon - den har spiren til nyskapning og kunnskapsproduksjon i seg.

For at dialogen i veiledning skal bli kunnskapsproduserende, kreves skjønn, teoretisk viten og evne til samhandling.

2.9. Læring

Nils Magnar Grendstad (1986) knytter læring til oppdagelse. Dette er ikke noe nytt. Helt tilbake til Sokrates' jordmorlære finner vi en pedagogisk form som la vekt på oppmerksomhet og oppdagelse (Grendstad 1995 s.22-23).

"Sokrates la vekt på å stille spørsmål som kunne vende oppmerksomheten hos dem han samtalte (førte dialog) med i en bestemt retning. Med dette ville han vekke deres oppmerksomhet imot noe han mente var viktig for dem å oppdage."

Grendstad igjen (1995 s.23).

"Det er forskjell på å bli fortalt hva som er problemet mitt, og selv oppdage problemet."

Problembasert læring (Bjørke 2000) benyttes i dag i mange pedagogiske sammenhenger, og oppdagelsesaspektet er på ingen måte forbeholdt veiledning. Men oppdagelsene har en viktig plass i veiledning da utgangspunktet ofte er erfaringer med oppmerksomhet knyttet til disse. John Dewey (Grendstad 1995 s.24) knytter læring til handling med sitt begrep: "Learning by doing". Vi handler - får erfaring og endrer eller gjentar handlinger. Læring er en individuell prosess. Vi tar i bruk ulike metoder for å lære avhengig av hva som skal læres, hvem vi er og i hvilken sammenheng vi befinner oss.

Mennesker har et stort potensiale for læring og utvikling. Dreyden og Vos (1994) hevder at læring er mest effektiv når den samtidig er morsom og fremhever motivasjonens betydning for læring. Det kan være mye hardt arbeid - men er motivasjonen tilstede, arbeider man lettere. Det er mange måter å lære på, og det er ikke bare avhengig av hva slags stoff som skal læres. Læring er en virksomhet som har både individuelle og mer allmenne sider. Intelligensformer rubriseres av Dreyden/Vos som lingvistisk, logisk-matematisk, visuell-spatial, musikalsk, kroppslig-kinestetisk, interpersonal eller "sosial", og intrapersonlig eller "intuitiv". Forfatterne er opptatt av sanselæring. Jo flere sanser som er aktive i læringsprosessen - jo lettere og bedre lærer vi. Avslappet konsentrasjon fremheves som viktig for læring - likedan bruk av musikk, rytme og bevegelse.

Mennesker lærer forskjellig og har ulike læringsstiler. I varierende grad tar vi våre ulike intelligensformer i bruk, og blant annet dette medfører at vi lærer på forskjellig måter. I veiledning kan det være vanskelig for veileder å møte studenten i forhold til dennes læring og læringsstil. Vi lærer forskjellig, ingen kan lære for oss - vi må lære selv. Veileder og kandidat kan være forskjellige på mange måter, også i måten å lære på. Forskjeller kan berike og utvide kunnskapsproduksjonen i veiledning. Men blir ulikhetene for store, kan de hindre og vanskeliggjøre kommunikasjonen og dermed læringsutbyttet.

Faser i læring.

Læring foregår i faser. Forskjellige teoretikere (Killen 1992, Reynolds, 1932, Flyvbjerg 1990, Kvale 1999 m fl.) har presentert ulike faser i læringsprosessen. Vi vil kort gjengi faser i læring slik Bent Flyvbjerg (1990) legger dem fram ut fra Dreyfusbrødrenes inndeling. Dette er læringsfaser som har sitt utgangspunkt i læring av ferdigheter.

- Nybegynner - her er handlingene styrt av regler. Studenten er selvsentrert.
- Avansert begynner - har fått erfaring i tillegg til regler, men klarer ikke å prioritere hva som er viktig i forhold til handling. Briste eller bære fasen – kaster seg ut i det (Reynolds)
- Kompetent utøver - ser hva som er viktig og kan prioritere, planlegger bevisst, men mangler den fleksibilitet og dyktighet som den kyndige utøveren har. (Studenten er ferdig utdannet)

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

- Kyndig utøver - mer helhetlig forståelse for situasjoner, handler intuitivt, men reflekterer over sine valg og begrunnelser for disse.
- Ekspert - intuitiv, holistisk og synkron identifikasjon av problem, mål, plan, beslutning og handling. Flytende utvungen prestasjon som ikke avbrytes av analytisk overveielse.

For nybegynneren er det behov for styring, instruksjon, demonstrasjon, øving og korreksjon. Mester/svenn-modellen er på sin plass. Det er imidlertid ikke snakk om en lineær læring fra A til Å, men en prosess der delområder kan kreve instruksjon, mens andre - der kompetansen er høyere - vil egne seg for refleksjon. Slik vil en mer støttende og reflekterende veilederstil være naturlig når studentens kompetanse øker. Veiledningen vil da kunne ta utgangspunkt i studentens erfaringer. Studentens handlingsvalg - med refleksjon over begrunnelser for disse - står i fokus

Donald Schön (Rosberg 1996 s.23) skriver om den reflekterte praktiker som både har "kunnskap-i-handling" og "refleksjon-i-handling". Dette kjennetegner Dreyfus brødrenes "ekspert" som i handling viser en: "intuitiv, holistisk og synkron identifikasjon av problem, mål, plan beslutning og handling." (Flyvbjerg1990)

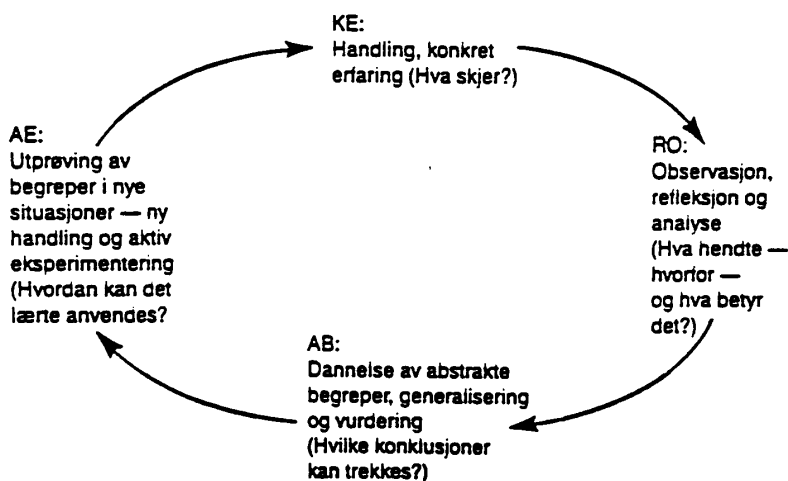
2.9.1. Erfaringslæring

Veiledning tar ofte utgangspunkt i erfaringer. Den prøver å heve kunnskapen fra et taust erfaringsnivå til et språklig nivå gjennom refleksjon over handling. Dette er ofte vanskelig og i følge Michael Polanyi (Rolf 1995) vil all kunnskap ha en taus dimensjon som ikke lar seg uttrykke språklig. Erfaringsbasert læring krever refleksjon over praksis for at praksis skal kunne endres, utvikles og tilpasses nye situasjoner. Det er ikke det vi gjør som gjør endring mulig, men refleksjon over opplevelser, oppdagelser og betydningen av det vi gjør.

Kolb og medarbeidere (1986) har laget en modell som beskriver erfaringslæring som en prosess bestående av:

- Konkret erfaring: Handling - hva skjer?
- Denne etterfølges av observasjon, refleksjon og analyse: Hva hendte - hvorfor - hva betyr det?
- Deretter dannes abstrakte begreper, det skjer en generalisering og vurdering. Spørsmålet blir: Hvilke konklusjoner kan trekkes?
- Deretter skjer en utprøving av begrepene i nye situasjoner. Det blir ny handling og aktiv eksperimentering. Hvordan kan det lærte anvendes?

Modellen under viser hvordan erfaringslæring er en sirkulær prosess der kompetanseutvikling skjer ut fra blant annet refleksjon over handling:



Kolb 1986.

Vi vil i denne forbindelse trekke inn et sitat fra Bent Molander som uttaler om veiledning (Bergland m.fl. 1997 s.100)

"Veiledning er en kunnskapsoppbygging med dialogisk struktur som kan beskrives gjennom følgende punkter:

- *Eksperimentering*
- *Tid*
- *Oppmerksomhet mot hva de gjør.*
- *Veksling mellom innlevelse og distanse."*

Her legges vekt på oppmerksomhet som grunnlag for refleksjon og utvikling av kompetanse gjennom veiledning. Vekslingen mellom nærhet og distanse anses som nødvendig for å se temaet, seg selv, den andre og relasjonen.

I forhold til veiledning er det viktig at kunnskap gir kompetanse. Veiledning utføres i praksis og innebærer et møte mellom mennesker. Det som skjer i praksis, i samhandlingen, i relasjonen - skaper et vesentlig grunnlag for kunnskapsutvikling. Uansett øvrig faglig bakgrunn, vil all veiledning ha en fellesnevner i det relasjonelle med dialogen som virksomt element i forhold til kunnskapsproduksjon. Her vil erfaringer fra det unike møtet danne basis for kunnskap om det allmenne i veiledning - og til en viss grad forberede til neste unike møte slik det beskrives av Kristin Heggen (Bergland m.fl. 1997 s.14).

2.9.2. Etisk refleksjon i veiledning

Refleksjon over egne holdninger og verdier er viktige ikke bare i forhold til selve veiledningsrelasjonen, men er også meget aktuelt i forhold til veiledning knyttet til i etiske dilemmaer i helse- og sosialfag. Det er utarbeidet ulike modeller for etisk refleksjon i veiledning (Teslo/Aadland 2000, Vaags1999).

Arne Johan Vetlesen og Per Nortvedt (1996) trekker inn følelsene som betydningsfulle for utvikling av moralsk skjønn og tar et oppgjør med den gjengse oppfatning at fornuften er følelsene overlegen i forhold til utvikling av moralsk skjønn (1996 s.5).

"Mot den ensidige vektlegging av fornuften, hevder vi at moral springer ut fra fornuft og følelser, nærmere bestemt ut fra et samspill mellom intellektuelle og følelsesmessige evner...Den sentrale følelsesmessige evne er evne til empati eller innlevelse i andres situasjon. Empatievnen gir oss tilgang til det moralske univers, til situasjoner der andres ve og vel står på spill. For å kunne dømme og handle moralsk rett i en situasjon, må vi først se at situasjonen har moralsk karakter, altså at andres ve og vel står på spill i den. For å kunne se dette, trengs empatievnen."

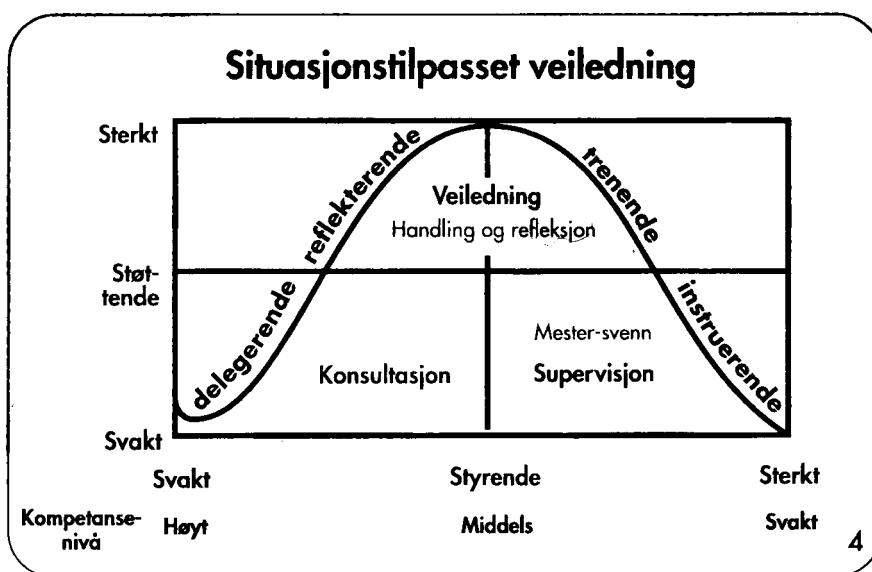
Det ligger en mulighet for refleksjon i følelser. Gjennom å reflektere over våre følelser, vil vi ha mulighet til å sette oss inn i den andres følelser uten selv å overta dem. Slik utvikles empatisk evne. Forutsigbarhet anses som et viktig trekk ved empatisk respons. Eget følelsesliv blir en klangbunn for forståelse og innlevelse i den andres situasjon. Persepsjon - forstått som vår evne til å komme i kontakt med verden - antas å ha betydning for muligheten for empatisk respons.

Etisk overveielse og begrunnelse er viktig i veiledning hvor ulike roller og funksjoner kan komme i konflikt med hverandre. Etisk refleksjon er med i begrunnelser for handlingsvalg, arbeidsmåter og praksis. Studenter må bli møtt med tillit og anerkjennelse for å kunne komme med sin usikkerhet, sårbarhet og sine tvil. Dersom dette ikke skjer - vil som tidligere nevnt - læringsutvikling stoppe opp. Det negative i relasjonen kan bli overskyggende.

2.10. Situasjonstilpasset veiledning

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Situasjonstilpasset veiledning er en modell som plasserer ulike veiledningstradisjoner, faser i læring og ulike roller i veiledning. Modellen tar utgangspunkt i kompetansen hos studenten og knytter veileders rolle til grad av styring og støtte (Sveum 1995/2000). Med lav kompetanse hos studenten kreves stor grad av styring fra veileders side. Instruksjon og supervisjon er aktuelt, og mester/svenn tradisjonen gjenkjennes. Når kompetansen hos studenten øker, vil veileder kunne bruke en mer støttende, trenende og reflekterende veilederstil. Det er i dette området veiledning etter handling/refleksjonsmodellen finner sted sin plass. En student med høy kompetanse, trenger liten grad av støtte og liten grad av styring. På dette nivået vil studenten være ferdig utdannet og veiledning vil bære preg av konsultasjon. Den som ber om konsultasjon, er selv i stand til å vurdere om eventuelle råd som gis, er gode for seg og kan bruke eller forkaste dem uten videre begrunnelse. Konsultasjon er gjerne kortvarig, mens supervisjon og andre former for faglig systematisk veiledning, gjerne går over lengre tid (Sveum 1995).



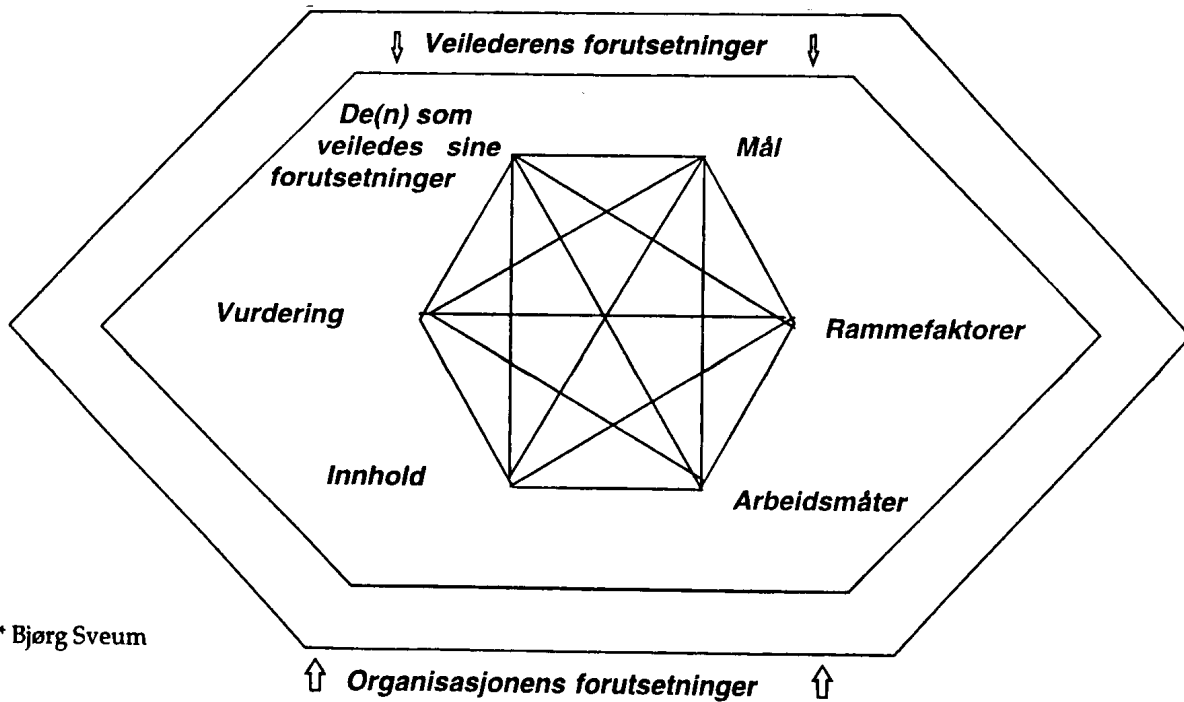
Modellen kan leses ved å følge kurven fra høyre mot venstre med start på svak/lav kompetanse hos studenten og sterk grad av styring fra veileder.

Modellen kan være en hjelp til å vurdere hvilken veilederrolle som er hensiktsmessig. Den viser hvordan veilederrollen kan tilpasses studentens kompetanse i forhold til det aktuelle tema. Slik avgjøres grad av styring eller støtte ut fra studentens behov. Modellen kan også brukes direkte i veiledning i forhold til kandidaten for å bevisstgjøre både veileder og student på veiledningsbehovet og den utvikling av kompetanse som skjer hos studenten. I tillegg kan modellen være nyttig for veileder for å klargjøre egen rolle. Er veileder fleksibel slik at studentens ulike behov kan møtes? Eller sitter veileder fast i en bestemt veiledningstradisjon, eller veilederrolle - slik at hun ikke klarer å møte skiftende behov hos studenten?

2.11. Helhetstenkning i veiledning:

Studentveiledning i praksis er en del av studentenes utdanning til yrkesutøvere innen helse- og sosialfag. Den er en del av høgskolens planlagte tilrettelegging for læring som det framgår i heftet om praksis (HIL 2000). For lettere å se hvilke rammer veiledningen skal fungere innenfor og hvilke forutsetninger som ligger der, vil modellen for helhetstenkning i veiledning (Sveum 1991) inspirert etter Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell - være aktuell som bakteppe. I vår undersøkelse kompliseres modellen av at det er to organisasjoners forutsetninger som møtes – nemlig utdanningsinstitusjonen og praksisplassen. Begge legger føringer som virker inn på veiledningstimen. Veileders forutsetninger legger også rammer

for måten veiledning foregår på i praksis. Punktene i modellen henger sammen og får betydning for hverandre. Målene for veiledning henger sammen med forutsetninger hos studenten, innholdet og arbeidsmåter bestemmes delvis av praksisplassens egenart, rammer - både av organisatorisk og praktisk art - har betydning. Evaluering vil blant annet være nært knyttet til mål. Modellen kan brukes som tankestøtte i planlegging, gjennomføring og evaluering av veiledning. Den kan også være nyttig for å huske at veileders og organisasjonens forutsetninger er viktige ytre rammer som har betydning for mulighetene for læring som ligger i veiledning.



* Bjørg Sveum

3. Presentasjon av funn

Hva forteller så praksisveilederne og studentene? Som vi har pekt på innledningsvis, antok vi at erfaringer med veiledningstimen har sammenheng med andre forhold enn veiledningstimen alene. I møtene med informantene kom det fram mer enn vi hadde ventet. Vi har derfor valgt å inkludere informantenes erfaringer med veiledning i praksis i mer generell forstand. Veiledningstimen er hovedperspektivet, men rammene for veiledning og andre former for veiledning i praksisfeltet er med å utfylle bilde av veiledningstimen. Uten dette bakteppet ville praksisveilederne og studentenes erfaringer med veiledningstimen se »fattigere» ut.

Vi fikk innblikk i at det på noen praksisplasser foregikk kollegaveiledning. I noen grad deltok studenter på dette, men vi har ikke grunnlag for å si at det var en viktig del av studentenes veiledning i praksis. Vi velger derfor å konsentrere oss om studentveiledning og de to hovedmåter den foregikk på: gjennom veiledning i tilknytning til arbeidet - som vi også kaller fortløpende veiledning - og veiledning i veiledningstimen. Hvilken betydning deltagelse i kollegaveiledning mellom de ansatte ved praksisplassene har for studentenes læring, sier imidlertid ikke vår undersøkelse noe om. Vi vil anta at der studentene ser at det foregår systematisk kollegaveiledning som en del av praksisplassens arbeid, vil det skape forventninger om slik veiledning på framtidig arbeidsplasser. Slik kan veiledning bli et virkemiddel i kompetanseheving for dem også ut over studietiden (Skau 1998, Aubert 2001).

I framstillingen har vi blant annet brukt kategoriene i modellen for helhetstenkning i veiledning som referansegrunnlag. Temaene henger sammen, går gradvis i hverandre og påvirker hverandre. Det vil bli derfor en viss tematisk overlapping i framstillingen. Under ulike temaer i framstillingen har vi satt inn ei ramme med spørsmål til refleksjon og diskusjon som forhåpentligvis kan være nyttige både for studenter, veiledere og skolekontakter.

3.1. To former for veiledning

Her vil vi presentere erfaringer med fortløpende veiledning. Det er den veiledningen som forgår direkte i tilknytning til arbeidet ved praksisplassen med studenten som deltager. Deretter fokuserer vi på den avtalte ukentlige veiledningstimen og den veiledninga som foregår der. Underveis kommer vi inn på forholdet mellom de to formene for veiledning.

3.1.1. Fortløpende veiledning

En student sa:

"Jeg fikk lede klientsamtaler etter hvert. Jeg fikk være med på masse hjemmebesøk – så fikk jeg luftet mine tanker. Slik sett fikk jeg veiledning der og da."

Praksisveilederne fortalte:

"Det holder ikke bare med en type veiledning i en time eller to. Refleksjon og samtale er noe som ikke er frigjort fra praksis, men som skjer underveis".

Og:

"Hvis jeg skal veilede direkte, så ser jeg på det som skjer og bruker ryggmargs-refleksjonen. Diskusjon og refleksjon får vi i etterkant".

Og:

"Den læringa som foregår i handling er viktig – ikke bare det som skjer i veiledningstimene. Jeg tror det skal være en kombinasjon av begge deler".

Denne form for gjennomføring av veiledning var annerledes enn den veiledning som ble gjennomført i den faste veiledningstimen. Den foregikk i det daglige i tilknytning til arbeidsoppgaver på praksisplassen.

Studentene utførte arbeidsoppgaver på arbeidsplassen. Rett forut, under - eller rett i etterkant av arbeidet - hadde studentene spørsmål som de tok opp med praksisveilederne der og da. Eller det kunne være praksisveilederne som spurte og forklarte studentene ut fra hva de trodde studentene trengte veiledning i forhold til. Denne form for gjennomføring av veiledning har vi kalt fortløpende veiledning. Den kan ha basis i ulike veiledningstradisjoner - fra mesteren som vet og kan og forklarer og viser det som trengs - til veiledning med utgangspunkt i studentens spørsmål og erfaringer, med åpen undring og felles refleksjon.

Alle praksisveiledere og studenter i vår undersøkelse hadde erfaringer med fortløpende veiledning. Hovedinntrykket er en klar oppfatning av at det ikke holder med en type veiledning i praksis. En praksisveileder mente fortløpende veiledning var vel så viktig som den faste veiledningstimen. Samtidig har vi uttalelser fra studenter og veiledere som mener at det er viktig med den fortløpende veiledning, men at den faste veiledningstimen er nødvendig for å få reflektert mer over praksis. Hvis studentene ikke fikk veiledningstimen, følte de at de gikk glipp av noe.

En veileder uttrykker det slik og kommer da samtidig inn på forholdet mellom mester/ svenn veiledning og refleksjonsveiledning:

"Det er litt forskjellig hvor alvorlig de tar veiledinga. De går jo sammen med meg hele tida og de får veldig mye underveis. De synes derfor ikke det er så nødvendig med den andre veiledinga – . Men det er nødvendig å ha veiledningstimen også – for å få reflektert mer over praksis. For når du går ute blant brukerne, er det mester/svenn veiledning som skjer. Den er på mange måter fastlåst. - Når de skal følge oss i arbeidet, må de gjøre slik vi har sagt. De må lære det."

Dette utsagnet tolker vi dit hen at iallfall på denne praksisplassen foregikk mye av den fortløpende veiledninga etter mester/svenn tradisjon mens veiledningstimen bar mer preg av refleksjon over handling. Den avstand fra praksis som veiledningstimen gir rom for, legger til rette for en dypere refleksjon – slik vi oppfatter dette. Mens ferdighetstrening lettere læres gjennom den fortløpende veiledning. Det var også avhengig av praksisplassens egenart hvilken vekt som ble tillagt den faste veiledningstimen. Praksisveileder ved akutt/utredningsinstitusjon for fylket under barnevernet oppfattet at timen var viktig, men mente samtidig at fortløpende veiledning i tilknytning til det daglige arbeide kanskje var vel så viktig.

3.1.2. Den faste veiledningstimen

Hvordan gjennomføres veiledningstimen? Hvilke erfaringer og tanker har studenter og praksisveilederne med veiledningstimen? Informantene i denne undersøkelsen mente alle at den faste veiledningstimen var nyttig og vesentlig i praksisstudiene. Dette kom blant annet fram gjennom ulike utsagn.

En av studentene sa:

"Dersom veiledningstimen ikke gjennomføres, er det som om vi har mistet noe. Vi skal jo ha den."

For å gi et bilde av hvordan den faste veiledningstimen kan oppleves, vil vi gjengi hva en av studentene fortalte om sine erfaringer med veiledningstimen:

"I første praksisperiode – da skjønte jeg ikke hva veiledning var. Det jeg hadde med meg fra skolen om veiledning var uklart. Skolen sa vi hadde krav på en veiledningstime i uka. Det var opp til meg og veileder hvordan vi ville legge opp timen. Om vi legger opp tema, om veilederen(studenten) skal lede – at vi kan avklare. Men jeg tror vi er litt usikre hvis ikke veileder er skikkelig klar på dette. Du er tross alt student... Vi satte opp en tidsplan for veiledningstimen fram til slutt – og den fulgte vi. Jeg fikk mer veiledning enn den ene timen. Når vi hadde satt opp at vi skulle ha veiledning – så gikk det ofte lenger tid enn veileder hadde betalt for. Men innholdet i veiledningen ..."

Her kommer det fram at studenten var usikker på hva veiledning var og skulle være, og hun møtte tydeligvis en veileder som også var usikker. Studenten mener at veileder bør være hovedansvarlig for å legge en plan for innhold og arbeidsmåter i veiledninga.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer:

Forskningsrapport nr 82, 2001

Hun fortsetter:

"Jeg fikk lede klientsamtaler etter hvert. Jeg fikk være med på masse hjemmebesøk – og fikk jeg luftet mine tanker på veien fram og tilbake. Slik sett fikk jeg veiledning der og da. Når jeg kom til veiledningstimen så hadde jeg snakket om det jeg var opptatt av. Vi satt og prata og hadde det hyggelig, men jeg var veldig usikker på hva mer vi skulle gjøre - og det frustrerte meg litt. Da bestemte jeg meg for at når jeg skal ha veiledning i andre praksisperiode, skal jeg klargjøre hva vi skal gjøre her."

Denne studenten beskriver hvordan hun fikk snakke om det som opptok henne i forbindelse med konkrete arbeidsoppgaver underveis. For henne innebar det at det ikke var noe viktig å snakke om i veiledningstimen. De hadde det hyggelig, men det var tydeligvis ikke nok. Carkhuffs (1969) undersøkelse om veiledningsrelasjonens betydning peker på de samme forhold. En god relasjon er i seg selv ikke nok for at læring skal kunne skje. Det må også være et meningsfullt innhold å jobbe med.

Hun forteller videre om det som skjedde i neste praksisperiode:

"Det som hjalp meg var et hefte jeg fikk av praksisveileder på første veiledningstime. (Knut Lundquist: Hva må til for at veiledning virker?) Der sto det veldig klart at jeg er veilederen og må være aktiv og klargjøre roller fra begynnelsen. Jeg skreiv et brev til veileder om hvem jeg var... Veilederen min sa at hvis jeg hadde spørsmål, så kan du komme og spørre i løpet av uka etter hvert som det dukker opp. Men hun sa samtidig at jeg kunne skrive ned spørsmåla, selv om vi hadde snakket litt om det. Og da følte jeg det var mine problem – tema – tanker som dukket opp – og det ble mye mer lys over det enn akkurat den uformelle praten. Det syntes jeg var veldig bra. Jeg hadde et A4 ark i permen min – og om det var små ting eller store ting - så skrev jeg det ned. I veiledningen tok jeg det opp. Jeg spurte veileder om jeg skulle gi henne det på forhånd – slik at hun kunne være forberedt – men det syntes ikke veilederen var nødvendig. Vi reflekterte sammen ut fra det jeg hadde. Vi hadde snakka litt om det ellers, men jeg fikk tatt det opp skikkelig i veiledningstimen... Veilederen var dyktig. Hun hadde svar og var flink til å kaste tilbake til meg. Det merket jeg. Hennes svar kom slik at jeg måtte reflektere selv også. Det er vel en metode veilederne ofte lærer."

Vi tolker utsagnet dit hen at det sier noe om betydningen av en felles forståelse av hva veiledning er og skal være i denne sammenhengen. En slags kontrakt med klargjøring av mål, forutsetninger, rammer, innhold, arbeidsmåter, prosess og evaluering synes viktig for utbytte av veiledningen i studentens praksis. Det å ha veiledningstimen som et frirrom for dypere refleksjon med utgangspunkt i studentens erfaringer og nedtegnet materiale, ble viktig for denne studentens læring. Det ble tydeligvis noe annet og mer enn den veiledningen som skjedde underveis i arbeidet.

<p>Hvordan ser du på forholdet mellom fortløpende veiledning og veiledningstimen? Hvilke veiledertradisjon mener du er mest aktuell i fortløpende veiledning? Hvorfor? Gi eksempler? Hvordan er da veilederrollen? Og studentrollen? Hva slags erfaringer har du med en fast avtalt veiledningstime? Hvilke fordeler og ulemper ser du ved en obligatorisk veiledningstime pr. uke?</p>

3.2. Mål

Praksisstudiene er en viktig del av studentenes utdanning til helse- og sosialarbeidere. Gjennom praksis formes kunnskap, ferdigheter og holdninger i forhold til framtidig yrkesrolle. Dette skjer i et samarbeid med skolen og utgjør det totale utdanningstilbudet. Skolen har satt opp noen mål for praksisperiodene. Student og veileder setter seg mål for den veiledninga som foregår og evaluerer i forhold til disse. Mål i praksis trenger ikke være konkret oppsatte mål som en med sikkerhet kan si er nådd eller ikke, men kan like gjerne være en utvikling i retning av et mål. Særlig holdningsmål kan være av den siste art.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

En av veiledere sa:

"Det jeg håper og tror jeg får fram i studentene er at de er spørrende – og at de står på selv i forhold til hva de har lyst til å lære på denne plassen. En må jo innskrenke det, en kan ikke lære om alt... Få dem fram på om hva som er viktig og hva de tenker om åssen vi prøver å utvikle elevene – gi dem læring."

Vi forstår dette dit hen at en bevisstgjøring og prioritering av mål, er en viktig del av veiledninga både for student og veileder i forhold til det praksisplassen har av muligheter.

En student uttalte seg sterkt om betydningen av den læringen som foregikk i praksis:

"Jeg er jo nyutdanna og har respekt for det. Men uten de to praksisplassene, så hadde jeg ikke tørt å ta den jobben jeg har fått."

Slik - vi tolker dette og andre utsagn - er praksis og veiledningen som foregår der, en vesentlig del for å nå målet med utdanninga: ferdig utdannet vernepleier, sosionom eller barnevernspedagog – i stand til å fylle en jobb.

<p>Hvilke mål setter du deg som veileder/student? Hvilke mål synes du din veileder eller student burde sette seg? Er det samsvar mellom disse? Hvis nei – hva kan det komme av?</p>
--

3.3. Rammer/kontrakt

Foruten fagplanene som gir retning for studentenes praksisstudier, har AHS utarbeidet et hefte med føringer for praksisveiledere og studenter i praksisstudiene. Studentene skriver også en lærekontrakt som gir føring. Praksisveileder og skolekontakt veileder på - og godkjenner denne lærekontrakten. I heftet med informasjon for praksisstudier og studentenes lærekontrakt er det mange trekk som gjenkjennes som vanlige i veiledningskontrakter.

En veileder uttaler følgende:

"Hele praksisplassen er klar på at den har student – og det er enighet om at studentene har krav på skikkelig opplegg. Hvor skikkelig det er og innholdet skal jeg ikke si så mye om, men at de har faste avtaler og at de vet når de kan treffe veileder. At det er avsatt tid. Og jeg synes at det er fint at vi har samme rommet. Jeg tror det betyr mye at en føler en blir tatt vare på. En har jo vært ute i praksis en annen en også – og har opplevd litt forskjellig og vet hvor mye det betyr å bli møtt på en ok måte. Så en har det litt i minne. Jeg har iallfall praktisert 1 time i uka."

Utsagnet illustrerer også noen typiske trekk ved gjennomføring av veiledningstimen som ble synlige i vårt materiale: Veiledningstimen var planlagt og foregikk til en avtalt tid. Tid for veiledningstimen ble avtalt mellom praksisveilederne og studentene ved praksisperiodens start. Veiledningstimen - vi observerte og ble fortalt om - foregikk i hovedsak i rom hvor det ikke foregikk annet arbeide av annet personale. Det kunne være kontoret til praksisveileder, eller annet rom hvor en kunne være uforstyrret – også i forhold til telefoner og andre henvendelser. I dette tilfellet blir det framhevet at "hele arbeidsplassen" har student. Dette synes å være en styrke både for veileder og student. Det er mer å spille på – det er avtalt i organisasjonen. Vi hørte også om praksisplasser der veileder opplevde seg veldig alene om ansvaret for studenten. Dette kunne være problematisk både i forholdet mellom student og veileder, men også i forhold til det øvrige personalet og brukere.

Når det gjelder kontrakt, er det vår oppfatning at student og veileder i noen grad la en plan for hva som skulle være innholdet i veiledningstimen og hva slags arbeidsmåter som skulle brukes. Formell evaluering og tilbakemelding underveis, var også med. Men det som var klarest var rammene – tid, sted og hyppighet.

**Hvilke rammer vil du si er viktige i veiledning?
Hvis du skulle sette opp en kontrakt for veiledningstimen – hva ville du legge vekt på da?
Hva slags forhold har arbeidsplassen til det å ha student?**

3.4. Forutsetninger

I følge helhetstenkning i veiledning (Sveum 2000/2001) vil både studentenes og veiledernes forutsetninger ha betydning for hvordan veiledning vil planlegges og gjennomføres. I tillegg kommer de rammer og forutsetninger som legges av organisasjonene: skolen og praksisplassen. Vi vil her konsentrere oss om forutsetninger hos våre informanter.

3.4.1. Studentene

Motivasjon:

De tre voksne studentene som vi observerte gjennom en veiledningstime våren 1999, hadde alle startet på en utdanning de hadde hatt et sterkt ønske om. Alle tre var svært motiverte til å ta sin yrkesutdanning. Motivasjon til den fjerde studenten som var ung, fikk vi ikke vite noe om. De fire studentene som ble intervjuet våren 2000, ga alle uttrykk for å være motiverte for utdanningsvalg og sitt kommende yrke. Det var det de hadde ønske om å bli. Vernepleierstudenten uttrykte imidlertid til spørsmålet om utdanningen har svart til forventningene, at hun var kritisk til den atferdsteoretiske tradisjonen innen vernepleie. Tilsvarende synspunkter på temaer innen sin utdanning var det ingen av de tre andre studentene som ga uttrykk for.

Alder, utdanning og yrkeserfaring:

Arbeidserfaring ble sett på av flere som betydningsfull for studentenes utbytte av praksisstudiene.

En av praksisveilederne sa:

"Men jeg kan nå si det at stort sett så har de mer nytte av praksisen de som har arbeidserfaring – en ser jo at de har ballast."

En annen sier noe av det samme når hun sammenligner studenter med og uten arbeidserfaring:

"De takler ungdommene på en helt annen måte og blir ikke så lett manipulert. De kan sette mer grenser. Slike ting blir vanskeligere for de som ikke har vært i jobb."

Disse uttalelsene om arbeidserfaring gjaldt praksisstudiene generelt, ikke veiledningstimen spesielt. Men vi vil anta at det også gjelder veiledningstimen. Det kommer fram i vårt materiale at studentenes kompetansenivå varierer blant annet i forhold til alder - med tilsvarende lengre livserfaring - og i forhold til tidligere arbeidserfaring. Med et høyere kompetansenivå synes det som muligheten til å nyttiggjøre seg refleksjonsveiledning - i veiledningstimen - øker. Studentene har et bredere grunnlag til å forstå og fortolke situasjoner de kommer opp i – og har også et annet handlingsreportoar – slik det beskrives i forhold til takling av ungdommene (se over).

**Hvilke tanker har du om betydningen av studentens forutsetninger?
Hvilke er dine forutsetninger som student?**

3.4.2. Veilederne

Motivasjon:

De veilederne vi møtte, oppfattet veiledning av studenter som et positivt innslag i arbeidet. De krevde at de holdt seg faglig ajour og reflekterte over egen praksis – samtidig som de lærte mye av studentene – som var "ferske i teorien". Studentene stilte spørsmål i forhold til det som foregikk – og fikk iblant veileder

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer:

Forskningsrapport nr 82, 2001

til å se ting med nye øyne. Slik vi oppfatter det, var det en gjensidighet i forholdet mellom veileder og student der de vekselvis inspirerte og motiverte hverandre.

En veileder uttrykte det slik:

"Det er jo kjempespennende – og så er det for meg å ha noen diskusjonspartnere. Alle – hele personalet – er veldig innstilt på å ha studenter. Det kommer jo ifra ledelsen – og jeg opplever det som en veldig støtte som veileder - at arbeidsplassen synes det er flott å ha studenter. Det kan kanskje ta litt tid fra personalet ellers, men at man ser det positive i det – at det gir oss mye også".

Her illustreres et vår mening et viktig poeng når det trekkes inn at hele arbeidsplassen har student – og at det kommer fra ledelsen. Vi fikk ikke inntrykk av at det alltid var slik, det var noen veiledere som oppfattet seg som "privatpraktiserende veiledere". Med dette uttrykket forstår vi at veileder var ganske overlatt til seg selv i forhold til hvordan studentveiledninga skulle foregå med blant annet innhold og arbeidsmåter. Vi antar at det vil være en fordel for studenten og dennes læringsutbytte at hele praksisplassen er innstilt på ha og møte studenter. Vi vil også anta at det kan være en viktig støtte for veileder at hele arbeidsplassen samarbeider om det å ha studenter i praksis.

Alder, utdanning og yrkeserfaring:

Disse faktorenes innvirkning på forutsetningene for å veilede ble trukket fram. En av praksisveilederne sa:

"Jeg har jo tenkt at jeg er for gammel til å være veileder. Jeg har tatt det opp med disse unge arbeidskollegaene mine. De skjønner ikke helt tanken, for de mener vi trengs så absolutt. Vi framkaller en trygghet, kanskje en morsfølelse for disse ungdommene, som de kanskje ikke kan få andre steder. Det er vel noe i det... Sosionomen her på 23 år – sa at hvis han skulle være veileder for studentene som kommer fra Lillehammer nå, ville han følt det usmakelig. Men jeg tenker at han er mer oppdatert på det faglige. Studentene er ivrige på det også. De skal jo skrive oppgaver ut fra teorier... Nei, det er vel stort sett det det går på – om de ser på meg som et gammelt fossil eller... Jeg 10 vekttall på yrkesfaglig veiledning. Den utdanninga tok jeg mens jeg hadde en veilederjobb i pleie og omsorg. Det var spennende - det var sentralt og ny mark. Veldig nyttig – både i jobben da og etterpå. Jeg fikk et mye mer bevisst forhold til hva det vil si være veileder og ikke bare en som gir råd og informasjon og forteller hvordan ting skal gjøres."

Her kommer det fram at både alder, erfaring og utdanning er av betydning for veileder, selv om det stilles spørsmål ved om man kan bli for gammel (fossil) i denne sammenhengen. Den støtten som gis fra yngre kollega, virker som den er med på å sette perspektiv på betydningen av alder/erfaring i forhold til å være veileder. Betydningen av videreutdanningen fremheves også i sitatet overfor. Det virker som veileder gjennom veilederutdanning er blitt klarere i sin veilederrolle.

Studentene hadde også synspunkter på betydningen av praksisveiledernes bakgrunn i forhold til veiledning. En student sa:

"Veileder kan ikke alltid alt om alt. Du vil alltid finne temaer som veileder ikke kan. Det er ikke nødvendig at veiledere skal være de som kan alt om alt. Det viktige er at de er åpne. En som en kan diskutere med. Få støtte av og så videre... Noen tror de skal kunne så mye. Være oppdatert. Men det er ikke det vi forventer. Vi trenger en å diskutere med og en som hjelper oss til å finne ut av praktiske ting som telefonnummer, kontakter osv."

Her trekker studenten fram betydningen av å ha en veileder som er tilstede for seg – og kan møte studenten der han/hun er – og som også kan komme med praktisk informasjon der det etterspørres.

Vi spurte også studentene om de kunne tenke seg å gå inn i veilederrollen når de var ferdig-utdannet. Vi fikk til svar at det kunne de godt, men de måtte først jobbe noen år for å få erfaring og eventuelt også ta videreutdanning i veiledning.

Slik formulerte en student det:

*Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer:
Forskningsrapport nr 82, 2001*

"Jeg ville hatt i hvertfall et år – sånn at jeg var sikker i mi rolle. Det er klart at det tar litt tid å bli trygg i yrkesrolla di. Så jeg ville ikke gjøre det første året."

Trygghet i yrkesrolla ble framhevet som viktig i veilederrolla. En annen ting som ble trukket fram fra studentene var veileder evne til å hjelpe studentene med å gli inn i personalgruppa og bli en del av det som skjer. Det var tydelig at de erfaringene de selv hadde gjort i forhold til veiledning, ville tillegges betydning i utforming av egen veilederrolle på et senere tidspunkt.

**Hvilke tanker har du om betydningen av veileders forutsetninger i veiledning?
Hvilke forutsetninger har du som veileder?**

3.4.3. Egen eller annen faggruppe

Ikke alle studenter ble veiledet av egen faggruppe. Her kom det fram ulike syn på betydningen av å bli veiledet av sin egen kontra annen faggruppe. En av vernepleier-studentene som hadde fått veiledning av en sykepleier i første praksisperiode opplevde at sykepleieren visste for lite om hva vernepleieren som yrkesperson sto for. Vi tolker det dit hen at studenten enda ikke var trygg nok i sin framtidige yrkesrolle til å kunne tydeliggjøre denne. Møtet med sykepleieren ga henne mange tanker omkring egen yrkes-rolle og utforming av denne. Slik sett bidro nettopp dette møtet med en annen yrkes-gruppe til nyttig læring – ifølge studenten.

En annen student beskriver hvordan det å bli veiledet av egen yrkesgruppe var med på å utvikle egen yrkesidentitet. Det foregikk en type modell læring i praksis.

"Hun var så engasjert og dyktig i faget sitt – slik ønsker jeg å bli."

Ut fra dette vil vi anta at det å ha egen eller annen yrkesutøver som veileder aktiverer ulike sider ved studentens læring. Det viktige er kanskje å ha dette klart for seg både som student og veileder. I og med at studentene er ute i ulik type praksis, vil de ha muligheten til å møte begge typer veiledere. Vi antar at det vil være lettere for studentene i siste praksisperiode å møte veileder som har annen yrkesbakgrunn. De vil da sannsynligvis være tryggere på egen yrkesrolle og vil kunne utfordres konstruktivt av »annerledes tenkende». Modell læring og mester/svenn hører mer hjemme når kompetansenivået er lavt og usikkerheten i forhold til egen yrkesrolle stor.

En av veilederne uttaler om forholdet mellom å veilede egen eller annen fag-gruppe:

"Jeg synes det er fint når jeg jobber alene som vernepleier sammen med mange andre profesjoner – å ha student som også skal bli vernepleier. Jeg lærer mye av det - selv om det ikke kan erstatte en ferdig vernepleier."

Her var veileder alene i sin profesjon og det var viktig for henne å ha egen student som også skulle bli vernepleier. For henne betydde det en støtte i forhold til å markere egen yrkesrolle i forhold til andre profesjoner – slik vi oppfattet det.

En veileder som er barnevernspedagog forteller følgende:

"Jeg har hatt barneverns-pedagogstudenter. Og det er nok litt fordi jeg har følt meg tryggest på det. Men etter hvert som jeg har fått mer erfaring med veiledning, tror jeg ikke det spiller så stor rolle om det er barnevern, sosionom eller vernepleierstudent. Det er så mye likt i grunnsyn og så er det så mye annet en lærer i praksis enn akkurat den faglige biten."

Her kommer det etter vår mening fram at veileders kompetansenivå innen veiledning også har betydning for hvor trygg hun føler seg i forhold til å veilede egen eller annen yrkes-gruppe. Ettersom kompetansen i veiledning oppleves større, synes det ikke lenger å bety så mye om en veileder egen eller annen yrkesgruppe. Veiledningens egenart går – slik vi oppfatter det - utover det spesifikt faglige.

Hva vil være best for deg som veileder eller student: at veileder/student tilhører egen eller annen faggruppe? Finn argumenter for begge deler og begrunn.

3.5. Arbeidsmåter i veiledningstimen

Utgangspunkt for veiledningstimen er – i følge vårt materiale - studentenes læringsbehov, ikke primært arbeidssituasjonen eller arbeidsoppgavene. Selv om veiledningen henger nært sammen med disse forhold, er utgangspunktet studenten og dennes læringsprosess og ikke det å få gjort et arbeid. Veiledningstimen – slik den framsto for oss gjennom observasjoner og intervjuer – besto som regel av en samtale om situasjoner eller arbeidsoppgaver som hadde skjedd (etterveiledning), eller kunne komme til å skje (førveiledning). Veiledningstimen ble i følge vårt materiale lite brukt i tilknytning til en observert situasjon der studentene arbeidet. En student fortalte imidlertid om en veiledningstime der praksisveileder var med henne i en arbeidssituasjon som observatør - med påfølgende etterveiledning. Dette var planlagt på forhånd og avtalt med bruker. Studenten omtalte denne veiledningstimen som svært lærerik og sterk. Hun beskriver hvordan hun opplevde at veileder så henne og ga henne tilbakemelding på det hun så. De hadde et felles utgangspunkt for videre refleksjon. Dette kjenner vi igjen fra egne erfaringer med studentveiledning i praksis. Det å være tilstede i situasjonen – både veileder og student, kan virke "skummelt", men dersom veileder klarer å skape en rimelig trygg situasjon – kan det være betydningsfullt og svært lærerikt for studenten å bli sett i praksis (Aubert 1995).

Veiledningens gjennomføring var preget av samtale mellom praksisveileder og student. Praksisveilederne tok utgangspunkt i studentenes konkrete saker, stilte spørsmål, undret seg sammen med studentene og formidlet sin kunnskap til studentene. En av studentene i et tidligere eksemplet framstilte den dyktige veilederen som hun som med sine svar fikk studenten til å tenke videre, en form for refleksjonsveiledning. I veiledningstimene var begge partene deltakere i samtalen. Graden av forholdet mellom formidling og undring varierte. For noen var veiledningstimen preget av formidling av praksisveilederens egne synspunkter, andre var mer preget av spørsmål til studenten og studentenes tanker om sakene de arbeidet med.

**Hva slags erfaringer har du med veiledning i praksis?
Hvilke muligheter og begrensninger ser du i forhold til bruk av observasjon i praksis?**

3.5.1. Forberedelser

Utover at det ved praksisperiodens oppstart ble avklart når veiledningstimene skulle gjennomføres, syntes det å være lite forberedelse. Studentene leverte i liten grad praksis-veileder et veiledningsgrunnlag forut for veiledningstimen. Hovedinntrykket er at det ble avklart ved veiledningstimens oppstart hva veiledningstimen skulle brukes til. Et par studenter leverte praksisveileder et prosessreferat. Dette skulle tas opp neste veiledningstime. Praksisveileder ønsket da å lese gjennom dette før hun veiledet studenten med utgangspunkt i prosessreferatet. Veileder opplevde det – i dette tilfellet - som viktig å ha lest igjennom og kunne forberede seg før veiledningen. Dette var det ulike oppfatninger av blant veilederne. Fra et tidligere sitat, husker vi at veileder ikke ønsket noe skriftlig, men ville at studenten skulle skrive for å forberede seg.

En av praksisveilederne sier på spørsmål om hun ønsket at studentene hadde levert henne et veiledningsgrunnlag på forhånd (hun hadde ikke opplevd det):

"Det blir jo mer arbeid av det, men jeg tror kanskje det kunne være en øvelse i å være klar i problemstillingene sine."

Også andre kommer med lignende utsagn og tror det vil kunne bli mer alvor i veiledningen når den er planlagt med innlevert skriftlig veiledningsgrunnlag. Samtidig som mener de det kunne skjerpe oppmerksomheten i veiledningen. En av studentene hadde fått i oppgave av skolekontakt å levere inn en problemstilling i forkant av en veiledningstime. Vi var med på den nest siste veiledningstimen, og fortsatt hadde ikke studenten med en problemstilling til den planlagte veiledningstimen. Studenten utsatte og utsatte dette, selv om praksisveileder etterspurte problemstilling. Det var således ulike erfaringer både hos veiledere og studenter i forhold til det å forberede seg.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Hvordan forbereder du deg til veiledning?(som student – som veileder) Hvorfor synes du forberedelse er viktig/uviktig?

3.5.2. Veiledningssamtalen

Det viktigste hjelpemidlet i veiledningstimen – er ut fra vårt materiale - samtalen med utgangspunkt i studentens behov og praksisveiledernes erfaringer og kompetanse. Refleksjon i et møte mellom studentens praksisteori og veileders, synes å være grunnlag for felles refleksjon. Henvvisning til andres erfaringer og teori forekom. Under observasjonene av veiledning – så vi eksempler på hvordan veileder brukte samtalen til å avklare, støtte, utfordre, utforske, dele erfaringer/gi råd og avgrense. Her kommer noen eksempler på hvordan samtalen brukes som et verktøy i veiledning gjennom en innledende avklaring, videre gjennom å utfordre, støtte, gi råd og dele erfaringer, avslutte med oppsummering, evaluering og planlegging av neste time – samtidig som tidsfristen for veiledningstimen holdes. Vi presenterer noen enkeltstående utsagn og noen korte sekvenser – som er markert med mellomrom.

Avklaring av innhold: *V(veileder): Jeg får starte med å spørre ...*

S(student): Jeg har forslag til prosessreferat...

V: Jeg foreslår at vi venter til neste gang - så får jeg forberedt meg.

S: Sak § 4.4.

V: Den kan jeg si noe om – den tredje da?

S: Den går på meg selv - på det å kunne ta imot og takle ros.

Utforske/klargjøre: *V: Har du snakket med ham om?*

V: Hva tenkte du om det du opplevde i går?

V: Har du tenkt at...?

V: Har du sjekket ...?

V: For å klargjøre...

V: Høres ut som....

Utfordre: *V: Kunne du tenke deg å gjøre det?*

V: Går det an å tenke seg at det går an å snakke om det du går å funderer på?

V: Spørsmålet er: Hva ønsker du å oppnå med det?

V: Det du tenkte der at egentlig var han skuffet?

Støtte: *V: Kjempes fint at du har vært ærlig på det!*

V: Det er en viktig observasjon du har gjort.

V: Det stemmer.

V: Det er du god til - nei, har du klart det?!

V: En nydelig evne du har.

Gi råd/dele erfaringer

V: Hvis det er slik, ville jeg konfrontert han med det.

V: Kanskje undre seg sammen med ham?

S: Hvordan skal jeg?

V: Jeg tror det blir en gjennomgang – gå igjennom detaljer, gå inn på ham ...

V: Det jeg gjorde feil – jeg sa: Jeg skal ordne opp. Gi ham i oppgave – ikke gå i samme fella som meg.

V: Få avklart hva slags støttebehov han har. Få avklart dette med tilsyn. Det du må gjøre da, er å skrive en kort tilsynserklæring.

S: Å, det visste jeg ikke. Hvordan gjør jeg det?

V: Slik skal det gjøres. (viser et eksempel og gjennomgår det)

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Holde struktur/
Evaluere:

V: Vi har nå vært igjennom...
V: Har det vært greit for deg?
V: Da fortsetter vi med prosessreferatet neste gang.
V: Takk for i dag.

Utfordring:

Her er det eksempler på ulike former for spørsmål og måter å bruke språket på. Ta utfordringen og analyser selv. Prøv å se det i forhold til det du vet/kan/har erfart av i forhold til bruk av samtalen i veiledning.

3.5.3. Andre arbeidsmåter

Andre arbeidsmåter enn bruk av samtalen, synes å være lite brukt. Et par av praksis-veilederne brukte video.

Veileders utsagn:

"Når de lager planer for tiltak og sånn: Ja da er det veiledning før, veiledning under og veiledning etter. Da bruker vi video. Problemet med video er at det er vanskelig å få satt av tid til å få sett på den."

Øvelser i praktiske ferdigheter med tilhørende hjelpemidler, hørte vi knapt om. Faglitteratur var og i liten grad med som hjelpemidler. Vi har et par eksempler der studentene nevnte at praksisveileder henviste til faglitteratur, men ikke at praksisveileder trakk fram en fagbok og viste fram relevansen av den i forhold til veiledningstimens tema og spørsmål. Skriftlig forberedelse og etterarbeid forekom - både med prosessreferat, forberedte spørsmål og refleksjonsnotat i etterkant. Hovedinntrykket er likevel at det meste skjedde "der og da" .

Hvilken betydning har samtalen i veiledning?

Har du erfaring fra andre arbeidsmåter? Evt. hvilke og hvordan var det?

Kjenner du til arbeidsmåter du kunne tenke deg å prøve ut? Evt. hvilke og hvordan?

3.6. Innhold i veiledningstimen

Hva kjennetegner innholdet i våre informanters veiledningstime? Hvilke erfaringer forteller studentene og praksisveilederne om her? Innholdet i veiledningstimene kan tematiseres som: 1) Konkrete arbeidsoppgaver og situasjoner studentene hadde eller skulle arbeide med. 2) Temaer av generell karakter uten at de var tilknyttet en konkret arbeidsoppgave eller situasjon som studenten har eller skal arbeide med. 3) Oppgaver gitt fra skolen som studentene skulle arbeide med.

3.6.1. Konkrete arbeidsoppgaver og situasjoner

Hovedmønsteret i veiledningstimene syntes å være at innholdet i timene var knyttet til arbeidsoppgaver og situasjoner studentene hadde eller skulle arbeide med. Det gjaldt både de fire veiledningstimene vi observerte og intervjuene med praksisveilederne og studentene. Innen dette ble forskjellige perspektiv trukket fram.

På spørsmål om hva som kjennetegner en typisk veiledningstime sa en av praksisveilederne:

"Det kan være at studenten får tildelt en sak. Det kan det gå på å forsøke å få fram de forestillingene som bobler opp i studenten når han hører/leser om familien for første gang. Vi kan dvele ved og få fram private erfaringer eller koble det til det de har lest... Vi

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

kan planlegge første gangs besøk, eller gjennomgå hva som foregikk når de var ute å jobba.”

En annen praksisveileder sa:

”Jeg har prøvd å gripe fatt i mye av det de har vært opptatt av... Det kan være spørsmål om hvorfor andre voksne (ansatte ved praksisplassen) handlet slik som de gjorde. Hva var tanken bak? Det kommer direkte spørsmål om hvorfor jeg reagerte slik jeg gjorde i situasjoner... Eller veiledninga kan være knyttet til temaer - med utgangspunkt i enkeltsaker. Det kan være ungdom i krise, ungdom som har vært utsatt for overgrep eller det kan være ungdom som er veldig utagerende. Det kan være lovverk, hvorfor man bruker den paragrafen. Men jeg har ikke lagt opp til ”undervisning” der temaet ikke er knyttet opp til en ungdom her på stedet. Det har kommet i kjølvannet av en sak. Jeg har ikke lagt opp til at i dag skal vi snakke om incest eller. Det er ikke sånn det er. Det (det vil si temaet til veiledningen) har kommet som en naturlig del av det vi har inne på huset.”

Disse to praksisveilederne gir eksempler på hva som synes å være et allment trekk i vårt datagrunnlaget. Veiledningens innhold preges av det som er en naturlig del av det som foregår på praksisplassen - og det studentene selv er opptatt av.

Veiledning i forhold til hva studenten trenger å lære:

Søkte studentene veiledning i forhold til hva de trenger å lære sett ut fra praksisveilederens synspunkt? En av praksisveilederne var opptatt av dette spørsmålet. Hun mente at studentene trengte hva hun kalte basisferdigheter.

Hun sa:

”En må lære seg det en kan si er basisferdigheter. – Det som går på en undersøkelses sak.- At en da går på hjemmebesøk og snakker med folk. Hva en kan gjøre og ikke gjøre.- Det som er kjernevirksomheten til barnevernet.”

Og videre:

”Folk henvender seg til sosialkontoret fordi de har for lite penger, de har et problem de ønsker hjelp til. De etterspør for lite åssen en da møter folk og hva en da gjør. Metodiske spørsmål.”

Studentene har - i følge denne praksisveilederen - en tendens til å søke veiledning om mer generelle spørsmål. Hva barnevernet, BUP eller PP tjenesten driver med. Spørsmålene er mer om virksomheten, hva som bedrives der, hva slags plass sosialkontoret har i samfunnet, det hun kaller organisatoriske spørsmål. Denne praksisveilederen mener med andre ord at studentene har en tendens til å søke veiledning om arbeidsplassenes mer generelle virksomhet, i stedet for å ta opp spørsmål som berører konkrete saker som studentene eventuelt kan eller har deltatt i. Dette medfører i følge praksisveileder, en passiv studentrolle der de inntar en observatørstatus i stedet for å delta.

Flere av praksisveilederne fortalte at innholdet i veiledningstimene tok utgangspunkt i skolens begrunnelse for denne praksisperioden, sammen med studentenes læringsbehov og i forhold til hva praksisplassen kunne tilby. At studentene etterspurte veiledning som var på siden, eller mangelfull i forhold til praksisperiodens hensikt - og hva praksisveileder mente studenten trengte å lære - ser ut fra vårt samlede materiale å være mer unntak enn mønster.

Ikke alt er tema:

Studentenes veiledning er rettet mot det som skjer på praksisplassen. Men er alle saker som skjer på en arbeidsplass saker som studentene arbeider med? Og er alle saker tema i en veiledningstime?

En praksisveileder som arbeider med barnevernssaker sa:

”De studentene som har vært her har ikke vært med på høydramatiske ting. Det har ikke vært riktig. Det har vært drøftet på veiledningstimene og også i personalgruppa der studentene er med og hører og ser”.

Det er med andre ord ikke alle saker studentene får ta del i. Det settes begrensninger ut fra en faglig vurdering fra praksisveileder. At praksisveileder vurderer hvilke saker studentene kan og ikke kan arbeide med, synes rimelig. Grunnene kan være flere - at oppgavene er av en slik karakter at det ikke er forsvarlig av hensyn til aktuelle brukerne av tjenesten. Men det kan også være begrunnet i studentens læringsbehov og trygghet i situasjonen. Saker som studentene ikke får arbeide direkte med, lærer de om gjennom at de tas opp som generelt tema på veiledningstimen - eller ved at det er saker som drøftes i personalgruppa.

Forholdet mellom praksis og teori:

Kunnskap om helse- og sosialfaglig arbeide finner studentene både som erfaringskunnskap hos mennesker i praksis, men også i fagbøkene som teori og i undervisningen på skolen. En kan derfor stille spørsmål ved hvordan forholdet er mellom praksis og teori? Selv om vårt hovedinntrykk er at det er studentenes og praksisveilederens erfaringer som preget innholdet veiledningstimene, var flere studenter og enkelte praksisveiledere inne på sammenhengen mellom kunnskap fra skolen, fra faglitteratur og kunnskap i praksis.

En student sa det slik:

"Når jeg kom til praksis, oppdaget jeg at dette har vi drevet med på skolen... Jeg fikk vært sammen med både psykologer, leger, sykepleiere og barnevernspedagoger og fikk se hvor forskjellig de jobbet. Blant annet disse forskjellige perspektivene vi har lært om i psykologi og psykiatri. Jeg så trådene mellom det praktiske og det teoretiske".

Denne studenten sa videre:

"For eksempel så var det i psykiatrisk ungdomsteam... Vi hadde ungdommer som var veldig isolerte. - Da var det nyttig å tenke Bromfenbrenner og nettverk. Eller du kan tenke psykodynamisk perspektiv og Freud, betydningen av barndommen - forklare det på den måten..."

En student trakk fram veilederens betydning i den sammenheng. Hun sa:

"Og har en flinke veileder i praksis, så er de flinke til å trekke tråder også til teori... Min veileder var ganske nyutdannet og hun var kjempeflink".

Det personlige:

Mye av innholdet i veiledningstimene var i tilknytning til arbeidsoppgavene og situasjonene studentene deltok i eller observerte. Men hva med forhold ved studentene av mer personlig karakter? Var det gjenstand for veiledning?

En av studentene fortalte:

"Akkurat mens det stod på, ble det tatt opp ting som gikk veldig direkte på meg. Jeg skjønnte at jeg måtte gå i meg selv og tørre å se i øya at det plutselig var det jeg, ikke vi det handlet om... Det å snakke sånn i vi, er å gjømmе seg. Det var nærgående, men jeg lærte mye av det. Det ble et eksempel på en veiledningstime som berørte meg."

Det i veiledningstimen som gikk på henne som person og berørte henne, fikk stor betydning for henne – ikke bare i forhold til saken det gjaldt, men i forhold til å se seg selv. Den personlige kompetansen ble styrket og derigjennom også den profesjonelle (Scau).

Selv om veiledningen først og fremst rettet seg mot arbeidsoppgaver og situasjoner, var det ikke uvanlig å snakke om studentens personlighet og opplevelser. I flere av de fire veiledningstimene vi fulgte observerte vi at veiledningen rettet seg mot personlige sider ved studenten. Et par av studentene hadde også bedt om at trekk ved dem selv skulle være gjenstand for veiledning. Vårt inntrykk er at når sider ved studentens personlighet var gjenstand for veiledning, så var det noe som berørte studenten og ga læring også i forhold til framtidig yrkesrolle.

3.6.2. Generelle tema

Veiledningstimen kunne også ta utgangspunkt i generelle tema uten tilknytning til en sak studenten arbeidet med. Eksempler på denne form for innhold i veiledningstimen observerte vi i en av de fire

veiledningstimen. Veiledningstimen startet med at tema for veiledningstimen ble angitt. Det skulle blant annet handle om "å sette grenser for egen involvering" og "ulike former for samtaler".

Veiledningen tok utgangspunkt i de angitte tema, ikke ved å ta utgangspunkt i en konkret sak som studenten hadde eller skulle arbeide med, men mer på generell basis. Erfaringer og eksempler ble nevnt for å illustrere hva som var ment i forhold til de aktuelle tema. Men dette var eksempler og erfaringer som ikke gjaldt konkrete situasjoner studenten hadde eller skulle forberede seg til i denne praksisperioden. Veiledning hadde karakter av formidling av praksisveilederens kunnskap og synspunkter om temaet. Studentene lyttet, praksisveileder snakket. I etterkant var studenten svært fornøyd med timen. Denne form for innhold i veiledningstimen var en mer utypisk form i vårt materiale. I forhold til veiledning som tok opp konkrete saker, ga den et mer generelt og distansert inntrykk.

3.6.3. Skoleoppgaver

Et par av studentene fortalte om oppgaver som de skulle utarbeide i praksis, som skolen hadde gitt. Dette var oppgaver som studentene måtte få godkjent for å få godkjent sine praksisstudier. Skolekontaktene veiledet og evaluerte disse oppgavene. Men et par studenter fortalte at de også benyttet seg av praksisveilederne som veileder på disse oppgavene. Da brukte de veiledningstimen. Dette gjaldt først og fremst vernepleierstudentene. Sosionom og barnevernpedagogstudentene i 3. året hadde ingen oppgave fra skolen i denne praksisperioden. En av praksisveilederne ga uttrykk for at hun kunne ønsket at studentene hadde hatt en oppgave i tilknytning til sin praksisplass som hun kunne veiledet på. I fra våre egne erfaringer som skolekontakt, praksisansvarlig og studieleder, var dette et tema det synes å være delte meninger om blant praksisveiledere og studenter.

<p>Hvilke erfaringer har du knyttet til innhold i veiledning? Hva synes du det er viktig at det jobbes med i veiledning?</p>
--

3.7. Veiledningsprosessen/læreprosessen

Vi vil framstille materiale som omhandler veiledningsprosessen og læringsprosessen sammen - da de etter vår mening er nært knyttet til hverandre og derfor kan framstilles i sammenheng. Vi har satt fokus på: veiledningsrelasjonens betydning, konflikter i veiledning, veiledning av 1.års studenter, læringsutvikling i veiledning og et eksempel fra praksis.

Veiledningsrelasjonens betydning:

En av studentene vi intervjuet uttalte om viktigheten av samspill og dialog i veiledning:

"Veilederen er den personen du har mest med å gjøre. Så hvis forholdet er dårlig – så blir du så opptatt av det at du mister mye i forhold til læring. I alle fall - sånn er jeg."

Til spørsmålet om hva hun ville gjøre hvis hun kom i en slik situasjon var svaret som beskriver en mulig strategi følgende:

"Prøve bare å overleve - tror jeg. Hvis forholdet mellom meg og veileder ikke hadde fungert, hadde jeg lagt meg i støvet ...for å få praksisen min godkjent rett og slett."

Men det var ikke nok bare å ha det hyggelig. Vi trekker fram et tidligere utsagn vedrørende viktigheten av veiledningstimen. Studenten sa:

"Vi prata og hadde det hyggelig, men innholdet ???."

Flere studenter trakk fram at veileder ikke trengte være «ekspert» på alt – men viste interesse og vilje til å hjelpe.

En veileder beskriver grunnlaget for en god veiledningsrelasjon slik:

"Du må ha tillit og trygghet, en problemstilling og en hyggelig atmosfære. Det å reflektere over praksis er viktig – særlig i forhold til holdningssida."

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Her presiseres behovet for trygghet og tillit som et grunnlag for læring – og dette trekkes videre til problemstilling og refleksjon over praksis.

En av studentene uttalte følgende om sin oppfatning av hvordan en god veiledningstime var:

"God veiledning for meg er hvis jeg får noen ettertanker etter timen – får noe å tenke på – bevisstgjøring av hva jeg har gjort og hva kunne jeg gjort annerledes".

Her vektlegges ettertanke og slik vi tolker det – refleksjon over praksis.

I sin beskrivelse av innholdet i veiledninga, kommer denne veilederen også inn på relasjonens betydning og samspill som grunnlag for gjensidig læring:

"Jeg vil vi skal gjennomgå sist uke – om de har vært oppi situasjoner som de synes har vært trasige... for det kan de fort bli utsatt for. Så jeg ber dem notere det – så de får prate om det etterpå. Det er mange som er veldig flinke til det... Hvordan de skal takle disse ungdommene - for de er jo ungdommer selv. Noe jeg synes er typisk da, er at de kommer med alle teoriene. Og det kan det være ting jeg ikke har hørt om. Vi prøver da å sette det inn i praksis. Når de kommer med linjer i bøker – er jo det veldig spennende for meg som veileder også. Jeg lærer jeg og. Det er begge veier... Også dette med: Hva er omsorg? Det prater vi mye om. At det kan være å sette grenser og vise fasthet – like mye som å være ettergivende. Vi prater mye om hvordan vi virker på hverandre. Jeg synes det er vesentlig."

Denne veilederen synes – slik vi forstår det - å trekke tråder fra det som foregår i veiledningsrelasjon til relasjonelle forhold i arbeidet med ungdommene. Slik sett vil studenter i en veiledningsrelasjon få prøvd ut relasjonelle ferdigheter i en trygg atmosfære – dette kan igjen få overføringsverdi til eget arbeid med mennesker.

Konflikter i forbindelse med gjennomføring av veiledning i praksis:

I en av samtalene vi hadde etter observasjon av veiledningstimen – kom det fram at det hadde vært problemer knyttet til gjennomføring av veiledninga.

Studenten sa:

"Før vi hadde den samtalen – var jeg ganske frustrert. Du var mye borte. Det ble løst ved den samtalen vi hadde."

Studentene hadde tatt det opp og både veileder og student kommenterte i samtalen med oss at det hadde vært bra for begge og at veiledninga nå fungerte bra. Flere veiledere er inne på betydningen av metakommunikasjon i veiledning. Det å snakke sammen om »hvordan vi har det sammen» - og hvordan veiledningsforholdet fungerer -tillegges vekt og brukes mye i veiledningstimen i følge våre informanter. Men de hadde også fortellinger som viste at veiledning i praksis, kan være konfliktfyllt.

Veiledning av førsteårs studenter:

I vår undersøkelsesperiode ble det fra skolens side innført en kortvarig praksisperiode første året. Selv om vår undersøkelse ikke inkluderte disse og deres praksis hadde flere av våre informanter synspunkter i forhold til første års praksis som kan være nyttige å ta med seg videre både for skolen og praksisplassene. Vi tar derfor med litt av dette.

En veileder forteller:

"Førsteårs studenten gikk jo sammen med oss og så hva vi gjorde – og fikk ikke prøve noen ting. Hun skulle bare være observatør. Men vi fant ut at det ble litt rart...så etter hvert så fikk hun prøve seg på noe. Hun fikk ikke lage tiltak, men var med og fikk prøve seg med sveising av plastposer med bruker og deltok i ulike aktiviteter også brukerstyrte."

Her kommer det fram at det ble unaturlig at studenten bare skulle være observatør. Hun hørte da ikke hjemme i arbeidsfellesskapet - noe som vektlegges av Nilesen og Kvale(1999) - og det måtte det gjøres noe med. Selv om denne praksisperioden er relativt kort (4 uker) - synes det viktig at det skapes et rom for praksis som er tilpasset praksisplassens muligheter og studentens forutsetninger.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

En annen veileder sier om sin erfaring med førsteårs student:

"Jeg har veldig tro på dette med førsteårs studenter jeg. Jenta som var her, hun ble faktisk mer bevisst på at hun hadde valgt det riktige. Hun hadde vært veldig usikker ... hadde vel bare søkt ...og så begynt. Nå skjønnte hun at det kom til å bli interessant."

Her bekreftes den antakelsen skolen har lagt til grunn for å innføre praksis allerede første året, nemlig at det er viktig for framtidige helse- og sosialarbeidere at de får se hvordan yrket utføres i praksis, og at det skjer tidlig i studieforløpet. Dette kan bidra både til at studenter blir sikrere på at de har valgt rett, men også det motsatte: at de finner på noe annet.

En veileder sa:

"Jeg synes jeg har et ansvar – et moralsk ansvar som vernepleier – til å ta imot 1.års student – så de får se litt hva det dreier seg om."

Denne uttalelsen forsterker vår antagelse og viser at veiledere i praksis føler også et "moralsk" ansvar i denne sammenhengen. Vi opplever det som flott at skolen har slike veiledere – og tenker at her har vi mye å ta vare på og bygge videre på i studentenes utdanning.

Utvikling i veiledningen fra nybegynner til mer erfaren:

En student forteller om sin opplevelse av egen læringsprosess i praksis – hvordan den forandrer seg underveis:

"Jeg var kanskje mest opptatt av hvordan meg selv i begynnelsen... (Si hvordan jeg er). Og spesielt hvis det var noe jeg gjorde, slik at jeg kunne gjøre det bedre... Og hvis det var sider de så at jeg burde jobbe med ... En blir vel tryggere også, det merker jeg - at jeg blir tryggere og ikke lenger så opptatt av hvordan jeg er og hvordan andre opplever meg. Så det ble mindre fokus på det. Da måtte jeg tenke litt mer: Hva skal jeg ta opp nå – hvilke tema kan jeg knytte inn til det."

I en av samtalene etter observasjon av veiledningstimen fikk vi dette til svar på spørsmålet om veiledningstimen artet seg annerledes nå enn i starten:

En student sa:

"Det har vært en prosess for meg – fra å stille helt konkrete spørsmål – til å bli mer søkende og fortelle om mine reaksjoner."

En veileder sa:

"Veiledningen tar seg nok litt annerledes ut nå enn i starten. Fra å bli kjent og til å sette rammer. Hvordan vi skal arbeide sammen og avklare videre.. evaluere."

Veiledningen synes å følge faser i veiledning – og faser i læring, slik de er beskrevet teoretisk. Start, arbeids- og avslutningsfase med en utvikling fra selvcentrert til mer kompetent utøver.

Erfaring fra en praksisplass som tidligere var arbeidsplass:

Vi har tatt med et eksempel fra praksis der studenten jobbet som "ufaglært" ferievikar. Hun beskriver hvordan kjennskapet til arbeidsplassen var gunstig i forhold til egen læringsprosess selv om skolen i utgangspunktet hadde vært skeptisk. For henne ble det nyttig å kunne gå rett inn i det faglige knyttet til jobbing med en krevende autist. Hun framhever forskjellen mellom det å være sommervikar og det å være student med krav om veiledning. To ulike roller som opplevdes ganske forskjellig og der muligheten for veiledning innebar en viktig forskjell.

Studenten sa:

"I den andre praksisperioden min da jeg var på min egen arbeidsplass, men fikk en spesiell oppgave. Skolen ville ikke at jeg skulle ha praksis der, men jeg syntes det var bra. Ofte bruker du mye tid på å bli kjent, og jeg gjorde en annen jobb (som student) enn den vanlige. Jeg skulle jobbe med en krevende autist som jeg aldri hadde jobbet med før og kunne bruke tida mi til å gå rett inn i det. Men hvis jeg hadde vært borti alle brukerne før, hadde det nok vært annerledes."

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer:
Forskningsrapport nr 82, 2001

Det er jo også sånn at når du jobber et sted fast som sommervikar eller annet, så er det ingen der til å svare på spørsmålene dine. Men når du er der som student, har du veileder og du har lov til å stille spørsmål. Det blir godkjent på en helt annen måte. Jeg tror ikke jeg har lært så mye i noen praksisperiode...Jeg slapp disse hverdagslige tingene i forhold til hvordan ting fungerte på arbeidsplassen og kunne gå rett inn i fagting."

Her kommer det et eksempel som viser at studenten nettopp fordi praksisplassen var kjent, lærte hun mye "fag". Hun fikk arbeide med andre oppgaver og veiledning var tilgjengelig og viktig. Når skolen ikke ønsker at studenter skal ha praksis ved egen arbeidsplass, er det begrunnet i flere forhold, blant annet hensynet til studentens læringsmuligheter. Vi synes det er interessant å trekke fram dette eksempelet som et bidrag til nyansering.

Hva forstår du med "en god nok veiledningrelasjon"?
Hvilke erfaringer har du i forhold til konflikter i veiledning
Hvordan kan læring skje gjennom refleksjon over praksis?

3.8. Evaluering/tilbakemelding

Her vil vi trekke fram evaluering av studentens arbeid i praksis og vise ulike nivåer og måter evalueringen kan foregå på. Vi trekker fram et eksempel på bruk av reflekterende team, evaluering i veiledningstimen med skolekontakten og underkjenning av praksis. Når vi omtaler evaluering, har vi brukt begrepene evaluering og tilbakemelding om hverandre. Vi forutsetter at den evaluering og tilbakemelding som foregår mellom veileder og student, har dialogen som utgangspunkt.(Müller Indrebø, Aubert, Nøhr 2001). Vårt fokus i denne sammenhengen, er evaluering av studentens arbeid, men som vi har sett i flere eksempler tidligere foregår det også en evaluering av veileder.

Evaluering er en viktig del av studentveiledning. Det er et av veiledningens dilemmaer at den skal stimulere til utvikling og læring, men samtidig inneholde kontroll. Det at evalueringsaspektet er klarlagt fra start i studentenes praksisveiledning, vil bidra til å gjøre gjennomføring av evaluering lettere for begge parter. Vi fikk innblikk i evaluering på ulike nivåer fra våre informanter. Denne uttalelsen fra en av veilederne viser at veiledning foregår ganske formelt i forhold til arbeidskontrakt, men også underveis som en del av veiledningsprosessen:

Veileder sa:

"Evaluering setter vi inn i arbeidskontrakten... Vi setter opp en arbeidskontrakt for hele perioden - ikke i detalj - men hva vi skal ta for oss. Det er evaluering underveis, og det er viktig. Jeg er utdanna ganske seint, og det å evaluere underveis for - å kunne snu på flisa - er noe jeg har med meg. Det gjør vi på slutten av hver veiledningstimehvordan har denne timen har vært ...særlig fra studentens side. For jeg skal ikke sitte der som noen overdommer som skal fortelle hvordan dette skal gjøres. Det er mer en samtale. Vi bør jo kunne være med å styre dem litt - slik at hvis vi ser det går helt galt, så kan vi gripe inn. Men det må også være rom for å la dem gå i fella ... La dem prøve og feile og lære av det."

Denne veilederen har med seg evaluering som en viktig del av sin virksomhet som veileder. Hun knytter det selv til det at hun er nylig utdannet. Evaluering og tilbakemelding er en viktig del av utdanningsvirksomhet generelt og vil også ha betydning for studenter og helse- og sosialarbeidere i framtidig praksis (Müller Indrebø m.fl. 2001).

Måten evaluering eller tilbakemelding forgår på, synes viktig:

En student sa det slik:

"Jeg får skikkelig tilbakemelding... Sier det hun mener."

Tilbakemelding som er tydelig og konkret er lett både å gi og ta imot. Fokus er på studentens læring og veileder er ikke ute etter "å ta" studenten som person, men er opptatt av utvikling og læring. Denne studenten følte seg godt ivaretatt.

3.8.1. Bruk av "reflekterende team" i tilbakemelding

En av våre informanter fortalte om hvordan hun opplevde bruk av "reflekterende team" (vi ville heller kalt det refleksjonsgruppe i veiledning) i tilbakemelding til seg. Vi velger å ta det med som et eksempel på hvordan evaluering kan få ulike former:

Studenten sa:

"I siste veiledninga så reflekterte 2 stykker som jeg hadde jobba sammen med over meg som student, hvordan jeg hadde fungert. Det var veldig spennende. De var et slags reflekterende team. Jeg satt på sida, og de satt og snakka om meg... om hvordan jeg hadde vært, både faglig og personlig. De tok jo fram det positive, og det er klart hadde det vært annerledes, et ikke hadde vært slik... Men det gjorde jo godt å få bekreftelse. Jeg tenkte: oi - du er på rett spor! Jeg hadde jo en følelse av det selv, men at de opplever det, det var godt. Jeg er opptatt av at når jeg skal jobbe med mennesker, så er det viktig at de opplever det positivt... Jeg syntes jeg fikk mye tilbakemelding som var verd å ta med seg. De klarte å være konkrete. Det er annerledes enn hvis folk bare sier at du er flink. De trakk fram områder og episoder... for eksempel: Hun ser klienten... i den sammenhengen sa hun det... det var veldig godt tenkt. Jeg var overraska over at de huska så mye i fra konkrete sammenhenger."

Igen poengteres viktigheten av konkret tilbakemelding. Sitatet viser at det er viktig i evaluering å fokusere på det som fungerer bra. Det er viktig med bekreftelse. Den voksne tredjeårsstudenten fortalte videre hvordan evaluering med reflekterende team bidro til ytterligere læring gjennom refleksjon i forhold til denne evalueringens erfaringen.

Studenten sa:

"Og når jeg satt på sidelinja der så følte jeg at jeg fikk litt klientrolla også - og måtte kjenne på den. At jeg måtte sitte der på sidelinja, og bli snakka slik om ... Da tenkte jeg på brukerne våre. Når de kommer inn, er det mange rundt dem... Når to stykker satt og snakka om meg, jeg hadde godt av det på den måten også."

Her foregikk evalueringen på en måte som også ga refleksjon i forhold til framtidig yrkesrolle. Hvis evaluering kan fungere på denne måten, vil vi tro at den vil kunne bidra til ydmykhet og respekt overfor brukere i en framtidig yrkesutøvelse.

3.8.2. Kontakt med skolen

En gang halvveis i hver praksisperiode, kom skolekontakten. I skolens dokumenter omtales dette som praksisbesøk. Hensikten med dette, er at skolekontakten skal få et inntrykk av progresjonen i studentens læring i praksis. Møtene mellom student, veileder og skolekontakt, slik de ble beskrevet for oss, hadde karakter av formativ evaluering. Formativ evaluering innebærer at evalueringa skal være med på å forme studenten i forhold til framtidig yrkesrolle og være en del av læringsprosessen. Studentene fikk evaluert sine praksisstudier i tiden som hadde vært og fikk veiledning i forhold til hva de trenger å arbeide videre med. Det ble i noen tilfelle også tatt opp faglige temaer til diskusjon.

3.8.3. Underkjenning av praksis

Det å komme i en situasjon hvor det ble aktuelt å underkjenne praksis, hadde ingen av våre informanter erfart, men de hadde noen tanker om det.

En veileder sa:

"Det er vanskelig å være helt konkret. Men en som ikke følger spillereglene i det hele tatt, en som stadig har overtramp og ikke skjønner det, da synes jeg det er greit. Men det er lettere å si det her enn når du står i en konkret situasjon, og når du kjenner folk... Men jeg tror jeg vil se det i løpet av 3 mnd. om folk egner seg eller ikke."

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer:

Forskningsrapport nr 82, 2001

Kontakten med skolen og skolekontakten ble framhevet som en viktig mulighet til å diskutere og ta en felles avgjørelse, dersom underkjenning av praksis var aktuelt. Veilederne ga uttrykk for at en slik situasjon ville oppleves vanskelig og at støtten fra skolen her var viktig. Det å ha klare retningslinjer med alle parter informert, er viktig. Fra skolens side er det satt opp retningslinjer for underkjenning av praksis og hvordan slike saker skal håndteres. På bakgrunn av praksisveileders innstilling godkjenner skolekontakt studentenes praksisperiode. Ved spørsmål om underkjenning sender de spørsmål om underkjenning til avdelingsstyret som fatter den endelige beslutning.

Skolekontakten og praksisveileder og er viktige samarbeidspartnere i forhold til studentens utdanning. Skolekontakten veileder i forhold til utforming av studentens lærekontrakt for praksisperioden og godkjenner også denne. Samarbeid med skolekontakten ble lite nevnt av våre informanter. I den grad det ble gjort, ble det påpekt at det var viktig å ha en skolekontakt. Vi har valgt ut et utsagn fra en veileder som illustrer kontakten slik vi synes den bør være.

Veileder sa:

"Jeg tror jeg har vært heldig – for HiL og studentene har holdt alle avtaler i forhold til meg. Og det som har vært sendt skriftlig og at den og den skolekontakten skal ringe da og da. Og det har han bestandig gjort. Det og betyr mye for studenten."

At hun sier hun "har vært heldig" – betyr kanskje at det ikke er noen selvfølge? Hun trekker fram at kontakten med skolen er viktig for studenten i praksis at skolekontakten er der og følger opp. For kontinuerlige videreutvikling og kvalitetssikring av utdanningstilbudet med skolen og praksis som viktige samarbeidspartner, mener vi at ryddige forhold, gjensidig respekt og tillit – er en forutsetning. Når noen av informantene refererte til negative erfaringer, gjaldt det at skolekontakten var fjern og/eller vanskelig å få tak.

Hva slags tanker og erfaringer har du om forholdet mellom veiledning og evaluering?
Hva er viktig for deg når du gir evaluering/tilbakemelding?
Hvordan vil du helst få evaluering/tilbakemelding?
Hvordan ser du på skolekontaktens rolle i forhold til evaluering av praksis?

3.9. Kontakt med andre veiledere

Gjennomgangen av vårt materiale viste at veilederne i liten grad har kontakt med andre veiledere. De var stort sett alene som veiledere. En ga uttrykk for at hun savnet kontakten med andre veiledere. En annen av våre informanter - som hadde en annen veileder ved samme arbeidsplass - fortalte at de hadde en del samarbeid mer uformelt og tilfeldig. Det vi i tillegg hørte om var veiledningsgrupper organisert på arbeidsplassen med ekstern veileder. Denne veiledninga hadde som utgangspunkt arbeidet ved praksisplassen. Studentene ble i liten grad inkludert i dette. A,B,C – kursene for veiledere, arrangert av høgskolen, ble trukket fram som viktige både for faglig påfyll i veiledning og for kontakt med andre studentveiledere. Vårt inntrykk er at veilederjobben stort sett er en ensom jobb, og at det er et behov for å kunne få veiledning på egen veiledning som studentveileder. Noen ga uttrykk for at dette forekom tilfeldig i møter med skolekontakt eller annen praksisansvarlig fra skolen.

3.10. Betraktninger i forhold til funn

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Avslutningsvis vil vi knytte noen refleksjoner til to temaer i fra denne undersøkelsen. Det dreier seg om: 1) Forholdet mellom fortløpende veiledning og den faste veiledningstimen. 2) Forholdet mellom temaorientert og situasjonsorientert innhold i veiledningstimen.

Utgangspunktet vårt var å undersøke hvilke erfaringer studenter og praksisveilederne har med veiledningstimen. Samtidig erfarte vi at praksisveilederne særlig, men også studentene, i stor grad trakk fram erfaringer med det vi her har kalt den fortløpende veiledning. Det kan derfor være grunn til å stoppe litt opp ved disse to formene for veiledning. Ved både den fortløpende veiledning og veiledningstimen, kan vi finne trekk fra veiledningstradisjonene mesterlære, terapi og refleksjon (jfr kap hva er veiledning). Men dersom en skal angi hvor de har sin hovedtyngde, kan en vel si at det er mesterlære-tradisjonen som i hovedsak preger den fortløpende veiledning, mens terapi- og refleksjonsveiledning har hovedtyngde i veiledningstimen. Sveum (1995) viser i sin veiledningsmodell - situasjonstilpasset veiledning - hvordan alle veiledningstradisjonene har sin plass gjennom ulike læringsfaser i løpet av en praksisperiode. Et av hennes poeng er at mester/svenn veiledning har større plass i praksisperiodens første fase, mens refleksjonsveiledning får større plass utover i praksisperioden ettersom studentens kompetanse øker.

De to formene for veiledning har trekk som går i hverandre, samtidig som de er forskjellige. Den fortløpende veiledningen og veiledningstimen synes for oss å være to viktige veiledningsformer som gjensidig supplerer hverandre. Når potensialene i begge veiledningsformene utnyttes, ser det ut å til at studentene får mye ut av veiledningen i praksis. Den fortløpende veiledningen gir muligheter for veiledning i tilknytning til studentenes konkrete arbeidssituasjoner. Studentene kan søke veiledning der og da. Praksisveileder kan stille studenten spørsmål, gi råd, se studenten utføre og vise utførelse av arbeidsoppgavene. Veiledning i arbeidet - med og uten ord. Slik gis studenter tilgang praksisveileders kunnskap gjennom deltagelse i arbeidsfellesskapet. Praksisveileder får tilsvarende gjennom arbeidet tilgang til studentenes kunnskap og kompetanse. Dette trekkes fram av Nielsen og Kvale (1999) som betydningfullt i mesterlære.

Veiledningstimen gir anledning til å fordype seg i et spørsmål i tilknytning til veilednings-timens innhold. Ulike perspektiv ved samme sak kan trekkes fram. Hva var tenkt, hvorfor ble det som det ble, hva hvis vi ser det ut fra personalet side, hva hvis vi ser det ut fra brukerens ståsted, pårørendes ståsted? Hva gjorde situasjonen med deg? Kan du finne faglitteratur om dette? Hva hvis du ser det i et kroppslig perspektiv, et psykologisk perspektiv, samfunnsmessig perspektiv osv. Slik kan en fortsette å stille spørsmål. Veiledningstimen gir anledning til refleksjonsveiledning slik Handal og Lauvås (1990) har beskrevet den. Deres poeng er at refleksjonsveiledning skal hjelpe studentene til å utvikle og bevisstgjøre sin praktiske yrkesteorier ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til en konkret situasjon. Slik får de hjelp til å lære mer enn de ville gjort på egen hånd. Til dette er det nødvendig med avstand til de konkrete arbeidssituasjonene (jfr hva er veiledning).

Problemet synes å oppstå når den ene form for veiledning skjer på bekostning av den andre. Selv de studenter som har erfart en god veiledningsrelasjon mellom seg og praksisveileder, en lærerik praksisplass og god fortløpende veiledning, var ikke fornøyd med sine praksisstudier dersom innholdet i veiledningstimen var uklart. Læringsmulighetene ble ikke utnyttet fullt ut.

Årsakene til at veiledningstimen ikke utnyttes er sannsynligvis flere. Dels kan det være et kunnskapsproblem. Flere av studentene fortalte om egne og praksisveilederes manglende kunnskaper om veiledning som medførte at veiledningstimen tross vilje og motivasjon til å bruke den, ikke ble utnyttet som den kunne vært. Slik vi har oppfattet våre informanter, er både studentenes og praksisveilederens kunnskap og motivasjon til å bruke veiledningstimen av betydning for en vellykket veiledningstime. Men for oss ser det ut til at praksisveileder kanskje er den viktigste part. Flere av studentenes utsagn som tyder på det. Som en av studentene uttrykte det: "du er tross alt bare student". Praksisplassens karakter synes også å ha betydning. Praksisplasser med arbeidsoppgaver preget av akutte hendelser og endringer i arbeidet, synes å ha større problemer med å gjennomføre veiledningstimen enn praksisplasser med en mer forutsigbar arbeidsdag. En annen faktor som vi også tror kan bety noe for hvorvidt veiledningstimen brukes, er praksisplassens og praksisveilederens tradisjoner med å bruke forskjellige veiledningsformer. Vi antar at praksisplasser og praksisveiledere med tradisjon på fortløpende veiledning, men ikke på fast veiledningstime, kan ha problemer med å bruke veiledningstimen.

Det er ifølge denne undersøkelsen ikke nødvendigvis de store grepene som skal til for å gjøre veiledningstimen meningsfull. Jfr studenten som ble bedt å skrive ned spørsmål fra fortløpende veiledning. Men det kan se ut til at det er behov for å lære å utnytte veiledningstimen både for studenter og praksisveiledere, både når det gjelder klargjøring av roller, innhold og arbeidsmåter. Det innebærer et behov for at skolen arbeider videre for å styrke veiledningstimen som veiledertradisjon. Både for- og etterpraksisseminar, og praksisveilederkurs er etablerte ordninger som gir muligheter til dette. Selv om praksis-veilederne er veileder sammen med en av skolens lærere, og slik sett ikke står alene om sin veilederrolle, kan det for oss se ut som det kan være et behov for å styrke et fellesskap rundt praksisveilederne.

Et siste moment som vi vil peke på når det gjelder muligheter for å styrke veiledningstimen, er forberedelse til veiledningstimen. Som denne undersøkelsen viser, er det unntaket at studenten har tenkt gjennom i forkant av veiledningstimen på hva hun ønsket å ta opp. Det fantes sjelden et forberedt veiledningsgrunnlag som utgangspunkt for veiledningstimen. Handal og Lauvås (1990) peker på betydningen av et veiledningsgrunnlag som utgangspunkt for veiledning, samtidig som de advarer mot å gjøre veiledningsgrunnlag til en tvangstrøye. For strenge krav til veiledningsgrunnlag kan virke mot sin hensikt. Veiledningstimen blir ikke en hjelp for studenten til å lære mer. Samtidig er det vårt inntrykk at her ligger det et potensiale som kan utnyttes bedre. Både gjennom at studentene utnytter veiledningstimen bedre når de i forkant har tenkt gjennom hva de trenger veiledning til, og fordi det skal en særdeles dyktig veileder til for å se hva studenten trenger av veiledning når det avklares der og da.

I veiledningstimen kan det skilles mellom temaorientert og situasjonsorientert innhold. Vi vil trekke fram betydningen av å rette fokus på det situasjonsorienterte innholdet i veiledningstimen. Det var da studentene fikk veiledning på de saker de skulle eller hadde arbeidet med. Gjennom å rette søkelyset på konkrete situasjoner studentene har eller kan komme til møte, får studentene hjelp til å utvikle hva Handal og Lauvås (1990) kaller praktisk yrkest teori ikke i tilknytning til et generelt tema, men i en konkret sak. Det er dette Handal og Lauvås argumentere for når de skriver om refleksjonsveiledning. Det er dette som er innholdet i det Sveum (1995) kaller situasjonstilpasset veiledning. Veiledning som tok utgangspunkt i mer generelle temaer syntes ikke å berøre studentene på samme måte som de konkrete situasjonene. Veiledningens innhold var noe som ble omtalt på en distansert måte. Det var ikke noe studentene skulle eller hadde arbeidet med.

Både den situasjonsorienterte og temabaserte veiledningen tok opp innhold som i følge våre informanter var viktig og aktuelt og begge må sies å ha sin berettigelse. De gir studentene to forskjellige muligheter gjennom veiledning til å utvikle samlet profesjonell kompetanse (Skau) og praktiske yrkest teori (Handal og Lauvås). Kanskje er det slik at en mer temabasert veiledning gir muligheter til å ta opp tema som ellers ikke ville bli tatt opp. Distansen kan bidra til at det blir mulig å ta opp vanskelige temaer. Den situasjonsorienterte veiledningen derimot, gir anledning til å være "nær" situasjonen og den personlige erfaring knyttet til denne.

Vår oppfatning er at veiledning har en viktig betydning for våre studenters praksisstudier. Mye er - ut fra våre informanters erfaringer - bra. Forskjellige veiledningstradisjoner (terapi/ mester/refleksjon) har i varierende grad sin plass i både fortløpende veiledning og veiledningstimen. Det ser ut som om Sveums modell med situasjonstilpasset veiledning praktiseres - formet av studentens behov, veileders kompetanse, praksisplassens egenart og skolens krav. Veiledningstimen og fortløpende veiledning spiller begge en viktig rolle i praksisstudiene.

Kunnskap om hva veiledning er og skal være synes viktig for både veiledere og studenter for å utnytte mulighetene veiledningstimen rommer. Det pågår viktig arbeid både i praksisfeltet fra skolens side i forhold til studentveiledning i praksis. Ut fra vår undersøkelse og faglig bakgrunn i veiledning, synes å være behov for å arbeide videre for å lære å utnytte veiledningstimen. Dette gjelder både for studenter og praksisveiledere og kan skje blant annet gjennom klargjøring av mål, rammer, forutsetninger, innhold, arbeidsmåter og evaluering. Denne undersøkelsen danner et grunnlag for videre refleksjon i forhold til studentveiledning i praksisfeltet. Vi mener den kan være et bidrag til å utvikle veiledningstimen i praksis knyttet til AHS og HIL spesielt, men også være av interesse for arbeidet med praksisveiledning for andre høyskoler og ved andre studier.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Referanser og utfyllende litteratur:

Aubert, Anne-Marie: *Hvordan kan kroppen være en kilde til kunnskap i veiledning?* Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo, seksjon for Helsefag 1998.

Aubert Anne-Marie: *Kroppen som kilde til kunnskap i veiledning.* Artikkel publiseres i Embla november 2001.

Aubert, Anne-Marie: *NFF's opplegg for kollegaveiledning – muligheter for kompetanseutvikling?* Upublisert artikkel i Kompendium Høgskolen i Lillehammer 2001/2002 Veiledningspedagogikk.

Aubert, Anne-Marie: *Hvilke konsekvenser kan endring i synet på veiledning få for utforming av veilederrollen?* Eksamensoppgave HIL 1995, Kompendium for veiledningspedagogikk fra 1995 til 2002.

Askjem, Solveig: *Praktisk sosialt arbeid.* Universitetsforlaget AS 1985.

Askjem, Solveig: *Helse- og sosialarbeideres yrkesroller.* Tano – Aschehoug 1996.

Bae, B. & Waastad, J.E. (red): *Erkjennelse og anerkjennelse.* Universitetsforlaget 1996.

Bergland, Astrid m. fl.: *Praksis – velferdyrkenes kunnskapsgrunnlag.* Tano Aschehoug 1997.

Bucher, R og Stelling, J: *Becoming professional.* Beverly Hills/London 1977. Sage publication

Bjerknes, MS og Björk, IT: *Praktiske studier – perspektiver på refleksjon og læring.* Tano 1994.

Bjørke, Gerd: *Problembasert læring – en innføring for profesjonsutdanningene.* Universitetsforlaget 2000.

Carkhuff, R. R: *Helping an Human Relations: A primer for Lay and Professional Helpers – vol.2 –* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

Carifo, Michael S. og Hess, Allan K.: *Who is the Ideal Supervisor?* Professional Psychology: Research and Practice 1987 Vol. 18 No3. 244-250.

Dreyden, Gordon & Vos, Jeanette Ed.D. *Læringsrevolusjonen. (Odyssey of the mind)* Postboks 33, 3854 Nissedal i Telemark 1995.

Flyvbjerg, Bent: *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces.* Institut for Samfundsudvikling og Planlægning, Aalborg Universitet 1990.

Friis Jørgensen, Eric: *Teorineutral eller multiteoretisk psykoterapisupervisjon?* Psykolog nyt – Dansk Psykologforening nr.22 1988 s. 204-205.

Grenstad, Nils Magnar: *Å lære er å oppdage.* Didaktika Norsk Forlag Oslo 1995. (4 opplag)

Hammersley, M og Atkinson, P: *Ethnography – Principles in Practice.* Tavistock Publications Ltd, London, 1983.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: *På egne vilkår.* Cappelen akademiske forlag 1999.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Cappelen Akademiske Forlag as 1990.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Cappelen Akademiske Forlag 2000.

Herrick Hutt, Cristine og Scott, Judith og King, Mark: *A phenomenological study of supervisees positive and negative experiences in supervision.* Psykoterapy Teori and practice. Vol 20. Spring 1983.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Hombøe, Anne Margrethe: *Fra instruktør til praksisveileder – utvikling av praksisveiledning i helsefagene*. Universitetsforlaget 1979.

Informasjonshäfte om praksis – 2000 – Høgskolen i Lillehammer

Jensen, K: *Helsefaglig utdanning i omforming – om endringer i helsetjenesten – om utfordringer i helsefagutdanning på høyskolenivå*. Foredrag – konferanse om utdanning av helsepersonell 3/2-1985.

Johannessen, Eva og Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv: *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Universitetsforlaget Oslo 1994.

Killèn, Kari: *Faglig veiledning - et tverrfaglig perspektiv*. Universitetsforlaget 1992.

Killèn Heap, Kari: *Faglig veiledning i sosionomutdanningen*. Universitetsforlaget 1979.

Kirkevold, Marit: *Vitenskap for praksis*. Ad n otam Gyldendal 1996.

Kollstad, M: *Sykepleierstudentenes sosialisering inn i sykepleierrollen*. Hovedoppgave, Sosialpedagogikk hovedfag, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Oslo, Våren 1987.

Kolb, David A. og Rubin, Irwin M. og McIntyrer, James M: *Organisasjons og ledelsespsykologi basert på erfaringslæring*. (ISBN 82-00-07475-7) Norsk utgave ved Max Elder og Solveig Aamot, Universitetsforlaget 1986.

Kvale, S og Nilsen, K red: *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal 1999

Lave, J og Wenger, E: *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press 1991.

Lauvås, Per, Lycke, Kirsten og Handal, Gunnar: *Kollegaveiledning i skolen*. Cappelen Akademiske forlag AS 1999.

Lauvås, Kirsti og Lauvås, Per: *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. Tano 1994.

Løvlie Schibbye, Anne Lise : *Utvikling av personlig og teoretisk refleksjon: om studenters utdanning i psykoterapi*. Nordisk Psykolog 1995., 47(1) 29-44.

Moskowitz, Sharon A. Og Rupert, Patricia A.: *Conflict Resolution Within the Supervisory Relationship*. Professional psychology, research and practice, Washington: The association 1983 s. 632-41.

Müller Indrebø, Astri, Aubert, Anne-Marie, Nøhr, Øyvind: *Evaluering med dialogen som utgangspunkt*. Arbeidsnotat nr. 124/2001 Høgskolen i Lillehammer.

Reynolds, Bertha C: *Learning and teaching in Sosial Work; A Method of Student Training and Staff Development*. Russel og Russel, New York 1942.

Rolf, Bertil: *Profession, tradisjon och tyst kunnskap*. Nya Doxa 1995. Engers Forlag, Otta.

Rosberg, Susanne: *Kropp og varande i sjukgymnastik*. Vårdhøgskolan i Gøteborg. Gøteborg Universitet 1996. Boks 25109 400 31 Gøteborg.

Skagen, Kåre (red): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget 2000.

Skau, Greta Marie : *Gode fagfolk vokser*. Cappelen Akademiske Forlag 1998.

Anne-Marie Aubert og Marit Kollstad. Studentveiledning i praksisfeltet. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr 82, 2001

Sveum, Bjørg: *Situasjonstilpasset veiledning* Upublisert artikkel i Kompendium Høgskolen i Lillehammer 2000/2001 – Veiledningspedagogikk. + Video Kombinerte Trygdestudier 1995.

Sveum, Bjørg: *Yrkesfaglig veiledning*. Kompendium Sosialpedagogisk utvikling 1991. (Selges hos Mjøsbok HIL)

Sveum, Bjørg: *Veiledning: profesjons- eller kompetanseretta*. Hovedfagsoppgave UNIT 1991.

Teslo, Anne-Lise (red): *Mangfold i faglig veiledning*. Universitetsforlaget 2000

Tveiten, Sidsel: *Veiledning - mer enn ord*. Fagbokforlaget 1998.

Vaags, Ralph Henk: *Refleksjon og begrunnelse i omsorgsyirket*. Sokrates 1999.

Vetlesen, Arne Johan & Nortvedt, Per. *Følelser og moral*. Ad notam Gyldendal 1996.

Vedlegg 1.

Våre forslag til videre arbeid ved AHS og HiL er:

- Rapporten kan brukes som et arbeidshefte under etablering, gjennomføring og avslutning av veiledning i studentenes praksis studier.
- Bygge videre på det som foregår av skolering i veiledning (før/etterpraksis-seminar og veilederkurs A,B og C)
- Lage opplegg for studenter, veiledere og skolekontakter med utgangspunkt i vår undersøkelse og resultatene derfra.
- Arbeide for å få nettverk for praksisveiledere og stimulere til å etablere veiledning på egen veiledning for praksisveiledere og lærere.

Vedlegg 2. Et eksempel fra vernepleierutdanningen

FORPRAKSISSEMINAR

Målgruppe: Studenter vernepleierutdanningen

Tema: Hvordan gjøre nytte av veiledningstimen i praksisstudiene?

- Hva er veiledning?
- Hva er veiledningstimens hensikt?
- Noen kritiske punkter i veiledningstimen?
 - Jeg har ingen ting å ta opp. Jeg får god løpende veiledning. Men når vi skal ha veiledningstimen blir vi sittende å prate om løst og fast.
 - Er det nødvendig å være forberedt. Det er greit å ta det som passer seg der og da.
 - Vi bruker ikke veiledningstimen vi – veileder har ikke tid.
 - Hvordan kan jeg bruke veiledningstimen – jeg vet ikke hvordan jeg kan bruke den – jeg skjønner ikke helt hva veiledning er.
- Hvordan kan veiledningstimen gjennomføres?

Øvelse:

- 1) Den første veiledningstimen med praksisveileder
- 2) En tenkt situasjon som kan oppstå i praksis.
En er student, en er praksisveileder og en er observatør. Velg A eller B. Fokus er studentrollen – hensikten å lære å bruke veiledningstimen.

ETTERPRAKSISSEMINAR

Tema: Erfaringer med veiledningstimen -

Ta utgangspunkt i en konkret veiledningstime som gjorde inntrykk på deg som du kan tenke deg å bruke som utgangspunkt for refleksjon sammen med gruppa di. Det kan være en veiledningstime du syntes var bra eller den kan være en som var vanskelig.

- 1) Studentrollen ifht å søke veiledning
- 2) Studentrollen ifht brukerne/medarbeidere mm

Gruppe: Velg ut en situasjon som gruppen vil reflektere over.

- Den som har erfart situasjonen utdype situasjonen - gruppen spør. Her er ikke gale/rette svar. Hensikten er å forstå situasjonen.
Aktuelle spørsmål å utdype kan være:
- Hva skjedde, hvorfor gjorde den inntrykk, hva var tenkt, hva viste seg å være viktig, konsekvenser mm.)
- Hvis du skulle stå i samme situasjon en gang til – hva ville du da gjøre?
- Hva vil resten av gruppa anbefale deg å gjøre?
- Finnes det noen almen kunnskap om veiledningstimen i dette eksemplet?