

Sykepleien

FAGUTVIKLING

Hvordan kan veiledere støtte sykepleiestudentenes læring i praksis?

Veiledningen må være preget av nærhet, tillit og etisk bevissthet. Det er viktig å imøtekomme studentenes følelser og være bevisst på maktforholdet.

[Kristin Alstveit Laugaland](#)

Professor

Avdeling for kvalitet og helseteknologi, Det helsevitenskaplige fakultet, Universitetet i Stavanger

[Utdanning](#)

[Sykepleie](#)

[Praksisstudie](#)

Sykepleien 2025;113(100391):e-100391

DOI: [10.4220/Sykepleiens.2025.100391](#)

Hovedbudskap

For at sykepleierstudenter skal utvikle seg både faglig og personlig i praksisstudier, må den faglige veiledningen være relasjonsnær, etisk forankret og basert på et helhetlig syn på læring. Det innebærer å kombinere ulike kunnskapsformer, anerkjenne følelsenes betydning i læringsprosessen og være bevisst på maktforhold og pedagogiske rammer. Refleksjon knyttet til studentens praksiserfaringer bør få en mer sentral plass.

I en utdanningskontekst preget av økende digitalisering og instrumentell tenkning blir det stadig viktigere å rette oppmerksomheten mot de mer erfaringsbaserte og relasjonelle sidene ved læring. I sykepleierutdanningen, der praksisstudier utgjør en sentral del, er det viktig å reflektere over kunnskapsformer, rammene for faglig veiledning og selve utøvingen av veiledningen.

For å støtte studentens faglige og personlige utvikling må veiledningen være preget av nærhet, tillit, etisk bevissthet og en dyp forståelse for hvordan følelser og maktforhold påvirker læringsprosessen. Studentenes erfaringskunnskap og refleksjon må derfor integreres som en rød tråd gjennom hele utdanningsløpet – ikke bare i praksisperiodene. Det skal fremme en helhetlig og meningsfull læring som forbereder dem på kompleksiteten i yrkeslivet.

Et helhetlig læringssyn er nødvendig

Læringssynet som ligger til grunn for sykepleierutdanningen, har stor innvirkning på hvordan faglig veiledning i praksis utformes og gjennomføres (1). Det former både metodene som brukes, og hvilke kunnskapsformer som tillegges verdi.

Praksisveiledere og lærere har betydelig makt og innflytelse over studentenes læringsprosess. Deres valg får direkte konsekvenser for studentenes faglige og personlige utvikling (2). Det fordrer at de er bevisst på hvilke verdier og forståelser som preger veiledningen.

Et helhetlig læringssyn innebærer at kognitive, affektive og psykomotoriske dimensjoner ses i sammenheng (1). Læring forstås da som en kompleks og dynamisk prosess, der både intellekt, følelser og kroppslig erfaring spiller en rolle.

De aristoteliske begrepene *episteme* (teoretisk kunnskap), *techne* (praktisk kunnskap) og *fronesis* (praktisk visdom) illustrerer hvordan ulike kunnskapsformer må integreres for å utvikle profesjonell kompetanse (3).

Biesta (4) understreker at utdanning må romme mer enn kun overføring av kunnskap og ferdigheter – den må også fremme dømmekraft, etisk refleksjon og personlig utvikling. En balansert og likeverdig tilnærming til kunnskap, som kombinerer teoretisk forståelse, praktiske ferdigheter og etisk dømmekraft, er avgjørende for å utdanne reflekterte og handlekraftige sykepleiere (4).

Da må ingen av kunnskapsformene gis forrang, men forstås som gjensidig avhengige og likeverdige (3). Sykepleierutdanningene har derfor et ansvar for å sikre at et helhetlig læringssyn ikke bare formuleres i styringsdokumenter, men også realiseres i praksis.

Fronesis – praktisk klokskap – trengs i læringen

I profesjonsutdanninger som sykepleie er det avgjørende å anerkjenne *fronesis* – praktisk klokskap – som en sentral kunnskapsform. Ifølge Aristoteles er *fronesis* en intellektuell dyd, en form for praktisk visdom som utvikles gjennom erfaring, refleksjon, fornuft og skjønn (3). Denne kunnskapen styrkes over tid og kan videreutvikles gjennom veiledning preget av dialog, undring og etisk bevissthet.

Karlsson og Oterholt (3) peker på at teoretisk, forskningsbasert kunnskap ofte får dominere på bekostning av erfaringsbasert innsikt og *fronesis*. Norhaug (5) understreker at profesjonsutdanninger må prioritere faglige kunnskapsmål fremfor kun å bygge studentenes selvbylde, og at ulike kunnskapsformer må ses i sammenheng.

For at sykepleierstudenter skal få et helhetlig læringsutbytte, må *fronesis* – den praktiske klokskapen – få en tydelig plass både under og etter praksisperiodene.

«Vi lærer ikke av erfaring alene, men av å reflektere over erfaringen.»

Som Dewey (6) påpeker, lærer vi ikke av erfaring alene, men av å reflektere over erfaringen. Derfor er det avgjørende å legge til rette for meningsfulle møter mellom studenter, praksisveiledere og lærere, der refleksjon bidrar til innsikt både i praksissituasjoner og utviklingen av profesjonsidentitet (1, 7). Å reflektere over egne erfaringer gir ikke bare økt selvinnsikt, men kan også styrke den faglige tryggheten og forståelsen av sin egen rolle som profesjonsutøver.

Inspirert av Martinsen (8) bør veiledning fremme refleksjon og undring og ikke begrenses av standardiserte styringssystemer. Ueland (9), med henvisning til Habermas, advarer om at systemverdenen kan overskygge studentens livsverden og svekke det erfaringsnære språket.

For å motvirke dette bør studentenes erfaringer bearbeides også etter praksis. Refleksjonsgrupper og øvelser gjennom hele studiet kan gi dypere innsikt og trygghet samt styrke evnen til å lære av egne opplevelser. Tverrfaglig simulering som er opptatt av etiske dilemmaer og samarbeid på tvers av profesjoner, kan gi nye perspektiver. I tillegg kan digitale verktøy som støtter refleksjon og dokumentasjon av erfaringer, bidra til livslang læring (1, 10).

Veiledningen må anerkjenne studentens følelser

Alterhaug (11) argumenterer for at det uforutsette og følelsesmessige må få større plass i faglig veiledning. Her utgjør *fronesis* – erfaringsbasert klokskap – en viktig kunnskapskilde. Derfor bør sykepleierutdanningene anerkjenne følelsenes betydning som kilde til læring, visdom og personlig utvikling.

Tveiten (1) advarer mot at veiledning reduseres til teknikk, da det affektive aspektet lett kan overses. Når studenten møtes som funksjon fremfor menneske, svekkes muligheten for dypere innsikt (9). Følelser kan være inngangen til innsikt og økt selvforståelse (11). Grelland (12) beskriver følelser som meningsbærende og nært knyttet til identitet og verdier. De gir en unik forståelse av hvordan vi forholder oss til oss selv og andre.

Veiledning som inviterer til refleksjon over følelsesmessige erfaringer, kan styrke studentens evne til selvforståelse og profesjonell utvikling (1, 10). Gadamer fremhever hvordan veiledning kan åpne for innsikter som tidligere var skjulte. Det handler om å bevisstgjøre det ubevisste (1, 13).

«Sykepleierutdanningene bør anerkjenne følelsenes betydning som kilde til læring, visdom og personlig utvikling.»

Norhaug (5), med støtte i Martinsen, understreker at følelsesmessig kompetanse er viktig, men må balanseres mot teoretisk og praktisk kunnskap. Samtidig advarer Alterhaug (11) mot at kontroll og standardisering kan svekke tilgangen til den spontane og affektive dimensjonen, der klokskap og dyp forståelse gjerne oppstår.

Studier viser at sykepleierstudenter ofte opplever sterke emosjoner og stress i praksis, noe som kan hemme læringen (14, 15). Derfor må veiledningen støtte affektive prosesser – følelser, verdier og holdninger (1, 15). Affektiv kompetanse innebærer å kunne forstå og regulere egne følelser og møte andres emosjoner med empati – en kjernekompetanse i veiledningssituasjoner (1).

Studentene må lære å håndtere stress og usikkerhet, som er en naturlig del av både sykepleien og livet (1, 16). Å reflektere over følelsesmessige erfaringer kan bidra til personlig vekst, styrket motivasjon og økt utholdenhet. Pedagogiske verktøy som selvrefleksjon og skriving kan hjelpe studentene med å bearbeide emosjonelle reaksjoner (17), mens kreative metoder som kunst, musikk og rollespill kan åpne for nye innsikter og forståelser (18).

Å anerkjenne og støtte studentenes følelsesmessige uttrykk i praksis kan redusere deres stress og frafall. Samtidig minner Martinsen, gjengitt hos Norhaug (5), oss på at følelsene ikke må få forrang foran faglig kunnskap og ferdigheter.

Slik kan følelser utforskes i faglig veiledning

Relasjonen mellom praksisveilederen, læreren og studenten er avgjørende for om de affektive dimensjonene i veiledning kan utforskes på en meningsfull måte (1, 19).

Opplevelsen av trygghet og tillit danner grunnlaget for dette, og praksisveilederen og læreren må være bevisst på sitt etiske ansvar. Tillit innebærer å overlate sin egen sårbarhet til en annen (1), noe som fordrer at praksisveilederen og læreren er til stede med våkenhet og sensitivitet, både saklig, sosialt og følelsesmessig (11). De Vibe (19) fremhever oppmerksomt nærvær som veilederens viktigste egenskap.

I tråd med de Vibe (19) mener jeg at slikt nærvær forutsetter at praksisveilederen og læreren også er bevisst til stede i sitt eget liv. Først når vi er forankret i vår egen væren, kan vi møte andre med ekte tilstedeværelse – også i veiledningssituasjoner (19).

«Først når vi er forankret i vår egen væren, kan vi møte andre med ekte tilstedeværelse – også i veiledningssituasjoner.»

I møte med usikkerhet øker ofte behovet for kontroll, noe som kan føre til en rigid bruk av standardiserte metoder i veiledning (3). En slik tilnærming kan svekke den relasjonelle og affektive dimensjonen – nettopp det som er avgjørende for at dyp læring skal finne sted.

I lys av relasjonens betydning må også bruken av digitale veilednings- og vurderingsverktøy ses på med et kritisk blikk. Det er nødvendig med etisk refleksjon rundt hva slike verktøy fremmer – og hva de kan hemme – i lærings- og veiledningsprosessen. Digitale verktøy må brukes med pedagogisk bevissthet slik at de støtter studentens utvikling, snarere enn å begrense den.

Videre har antallet studenter per lærerveileder stor betydning for kvaliteten på veiledningen i praksisstudier. Høy studenttetthet kan redusere muligheten for nærvær, relasjonsbygging og individuell oppfølging. Slike faktorer er avgjørende for studentenes faglige, personlige og profesjonelle utvikling.

For å sikre kvalitet i veiledningen må formell veiledningskompetanse styrkes i sykepleierutdanningen. Veiledningen bør være pedagogisk forankret og tilpasset studentens behov for støtte, refleksjon og utvikling. Det krever både tid, kompetanse og strukturelle rammer som legger til rette for gode veiledningsprosesser.

Veilederen har makt til å løfte opp eller trykke ned

Makt er en uunngåelig del av alle sosiale relasjoner (20) og dermed også en integrert komponent i faglig veiledning. Å være praksisveileder og lærer innebærer å ha makt (1, 2).

I veiledningen av sykepleierstudenter, der formålet er å støtte deres faglige utvikling og mestringskompetanse (1), eksisterer et grunnleggende asymmetrisk maktforhold mellom praksisveilederen, læreren og studenten. Det skyldes både lærerens og praksisveilederens erfarings- og kunnskapsfortrinn samt det formelle ansvaret de har for å vurdere studentenes kompetanseutvikling i praksis (1, 2).

Denne asymmetrien gir praksisveilederen og læreren definisjonsmakt – både over hva som vektlegges i veiledningen, og hvordan studentens utvikling forstås og vurderes (2). Makt i veiledning kan derfor både støtte og hemme læring, avhengig av hvordan den forvaltes. Den kan være en ressurs for utvikling og innsikt, men også en kilde til sårbarhet og krenkelse (1, 2).

«Den som har makt i veiledning, har et etisk ansvar for hvordan denne makten utøves.»

Den som har makt i veiledning, har et etisk ansvar for hvordan denne makten utøves. Det krever en åpen, ydmyk og reflektert tilnærming, der praksisveilederen og læreren aktivt arbeider for å støtte studentenes læring og ivareta deres verdighet. Makt i veiledning handler ikke bare om autoritet, men om innflytelse. Den kan brukes til å styrke studentens utvikling (2), men kan også, bevisst eller ubevisst, føre til at studentens integritet krenkes (21).

Studentens verdighet utfordres når vedkommende ikke opplever at han eller hun er et fullverdig menneske i veiledningsrelasjonen. Praksisveilederen og læreren har makt til å løfte opp eller trykke ned (21). Denne makten viser hvor viktig praksisveilederens og lærerens væremåte og holdning er, som må være preget av respekt, omsorg og etisk bevissthet.

Nåden og Sæteren (21) påpeker at både talte ord og skriftlige tilbakemeldinger kan verne om eller krenke studentens verdighet. Språket har makt. Hvordan det brukes i veiledning og vurdering, har direkte konsekvenser for studentenes opplevelse av seg selv og sin læringsprosess.

Oppsummering

For å styrke kvaliteten på faglig veiledning i sykepleierutdanningen er det avgjørende med en bevisst tilnærming til læringssyn, kunnskapsformer og relasjonsbygging. En veiledningspraksis forankret i veiledningskompetanse og forståelse for samspillet mellom teoretisk, praktisk og erfaringsbasert kunnskap legger grunnlaget for studentenes faglige, personlige og profesjonelle utvikling.

En slik forankring danner igjen fundamentet for reflektert profesjonsutøvelse og bedre pasientomsorg. Læreren og praksisveilederen må ha innsikt i hvordan ulike kunnskapsformer virker sammen, og hvordan de integreres i veiledningen (22). Refleksjon over praksiserfaringer må være en kontinuerlig del av utdanningsløpet, og må ikke begrenses til praksisperiodene. Samtidig må rammene for veiledning muliggjøre nærvær, relasjon og individuell oppfølging.

Veiledning innebærer et betydelig maktansvar. Denne makten må forvaltes med klokskap, ydmykhet og respekt slik at studentens verdighet og mestring styrkes – ikke svekkes. Å anerkjenne følelsenes rolle og støtte en utvikling av affektiv kompetanse er avgjørende for å møte kompleksiteten i både utdanningen og yrkeslivet.

Når vi fremmer helhetlig læring, som inkluderer fagkunnskap, etisk refleksjon og emosjonell innsikt, styrker veiledningskompetansen til lærere og praksisveiledere og skaper rom for refleksjon og relasjon, legger vi til rette for at sykepleierstudenter utvikler seg både faglig og personlig.

Gjennom refleksjonssamtaler og relasjonsbygging får studentene økt trygghet i rollen og en dypere forståelse for sin egen profesjonsidentitet. Slike læringsprosesser er ikke bare viktig for utdanningen, men er også avgjørende for kvaliteten i helsetjenestene og for de menneskemøtene som utgjør kjernen i sykepleiefaget.

Forfatteren oppgir ingen interessekonflikter.



BRUKE KLOSKAP: En praksisveileder bør invitere studenten til å reflektere over sine følelsesmessige erfaringer. Det kan styrke studentens evne til selvforståelse og profesjonelle utvikling. *Illustrasjonsfoto: Maskot/NTB*

1. Tveiten S. Veiledning – mer enn ord. Bergen: Fagbokforlaget; 2024.
2. Vevatne K. Fenomenet makt i faglig veiledning. I: Karlsson B, Oterholt F, red. Fenomener i faglig veiledning. Oslo: Universitetsforlaget; 2021. s. 85–102.
3. Karlsson B, Oterholt F. Fenomen nær faglig veiledning. I: Karlsson B, Oterholt F, red. Fenomener i faglig veiledning. Oslo: Universitetsforlaget; 2021. s. 11–24.
4. Biesta G. Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educ Theory*. 2020;70(1):89–104. DOI: [10.1111/edth.12411](https://doi.org/10.1111/edth.12411)
5. Norhaug M. Veilederens dobbeltrolle: etiske aspekter i praksisveiledning. I: Tveiten S, Iversen A, red. Veiledning i høyere utdanning: en vitenskapelig antologi. Bergen: Fagbokforlaget; 2018. s. 123–38.
6. Dewey J. Experience and education. New York: Macmillan Company; 1938.
7. Hovdenak SS, Wiese EF. Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*. 2017;40(2):170–84. DOI: [10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06)
8. Martinsen K. Langsomme pulsslag. Bergen: Fagbokforlaget; 2020.

9. Ueland V. Veiledning i spennet mellom livsverden og systemverden. I: Vevatne K, Bjerga G, red. Veiledning: en humanistisk og eksistensiell tilnærming. Bergen: Fagbokforlaget; 2023. s. 45–60.
10. Dalsmo IE, Laugaland KA, Fossum M, Ravik M, Gonzalez MT, Ekra EM. Student nurses' experiences with a digital educational resource supporting learning in nursing home placements: a qualitative study. Nurse Educ Today. 2024;140:106271. DOI: [10.1016/j.nedt.2024.106271](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106271)
11. Alterhaug B. Improvisasjon i veiledning. I: Karlsson B, Oterholt F, red. Fenomener i faglig veiledning. Oslo: Universitetsforlaget; 2021. s. 103–18.
12. Grelland HH. Om følelsene. Bergen: Fagbokforlaget; 2020.
13. Bjerga G. En hermeneutisk tilnærming i veiledningsrommet. I: Vevatne K, Bjerga G, red. Veiledning: en humanistisk og eksistensiell tilnærming. Bergen: Fagbokforlaget; 2023. s. 75–90.
14. Laugaland K, Kaldestad K, Espeland E, McCormack B, Akerjordet K, Aase I. Nursing students' experience with clinical placement in nursing homes: a focus group study. BMC Nurs. 2021;20:159. DOI: [10.1186/s12912-021-00690-4](https://doi.org/10.1186/s12912-021-00690-4)
15. Dalsmo IE, Brodtkorb K, Laugaland KA, Slettebø Å, Ekra EMR. Learning in nursing home placement: a phenomenological study of student nurses' lived experience. J Clin Nurs. 2023;32(3–4):452–64. DOI: [10.1111/jocn.16262](https://doi.org/10.1111/jocn.16262)
16. Landsem IP. Sykepleierstudenter må lære mer om å håndtere stress og regulere følelser. Sykepl. 2024;112(96957):e-96957. DOI: [10.4220/Sykepleiens.2024.96957](https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2024.96957)
17. Reljić NM, Pajnikihar M, Fekonja Z. Self-reflection during first clinical practice: the experiences of nursing students. Nurse Educ Today. 2019;72:61–6. DOI: [10.1016/j.nedt.2018.10.019](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.019)
18. Rørtveit K. Kreativitet i veiledning [undervisning]. Stavanger: Universitetet i Stavanger; 13. november 2024.
19. De Vibe M. Tilstedeværelse i veiledning. I: Karlsson B, Oterholt F, red. Fenomener i faglig veiledning. Oslo: Universitetsforlaget; 2021. s. 119–34.
20. Juritzen T, Heggen K. Produktive maktpraksiser i sykehjem: en Foucault-inspirert analyse av pleiefaglig handlekraft. Tidsskr Velferdsforsk. 2009;12(2):94–104.
21. Nåden D, Sæteren B. Veiledning og verdighet. I: Vevatne K, Bjerga G, red. Veiledning: en humanistisk og eksistensiell tilnærming. Bergen: Fagbokforlaget; 2023. s. 91–106.
22. Hovdenak SS. Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. Uniped. 2016;39(4):330–44. DOI: [10.18261/issn.1893-8981-2016-04-05](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-04-05)