



Kvalitet på veiledning i praksis

Hvilke faktorer kan fremme/hemme kvalitet på praksisveiledningen av vernepleierstudenter?

Kandidatnummer: 131 og 135

VID vitenskapelige høgskole

Campus: Sandnes

Bacheloroppgave

Bachelor i vernepleie

Kull: VP16

Antall ord: 15000

15.05.2019



Obligatorisk erklæring

Kandidatnummer: 131 og 135
Navn på studiet: VP16 Hel
Navn på eksamen: Emne 13 Bacheloroppgaven
Emnekode: VER 303
Innleveringsfrist: 15.05.2019
Antall ord: 15000

Eksempler på fusk i forbindelse med oppgaver og hjemmeeksamener:

- gjengivelse av stoff/materiale hentet fra lærebøker, andre fagbøker, tidsskrifter, egne eller andres oppgaver osv. som er framstilt uten kildehenvisning og klar markering av at det er sitater
- besvarelse eller tekst som er hentet fra internett og utgitt som egen besvarelse
- besvarelse som i sin helhet er brukt av studenten ved en tidligere eksamen
- besvarelse som er brukt av en annen person ved en tidligere eksamen
- besvarelse som er utarbeidet av en annen person for studenten
- innlevert arbeid av praktisk eller kunstnerisk art som er laget av andre enn studenten selv
- samarbeid som fører til at en besvarelse i det alt vesentlige er lik en annen besvarelse til samme eksamen der det kreves individuelle besvarelser

Retningslinjer om fusk finner du her:

- lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 4-7 og § 4-8
- forskrift 11. desember 2015 nr. 1665 om opptak, studier, eksamen og grader ved VID vitenskapelige høyskole § 30
- retningslinjer for behandling av fusk eller forsøk på fusk ved VID vitenskapelig høyskole fastsatt 18. desember 2015.

Ved å signere med kandidatnummer erklærer jeg å være kjent med VID vitenskapelige høyskoles retningslinjer om plagiering og fusk, og at min besvarelse er i samsvar med disse bestemmelsene.

Kandidatnummer: 131 & 135

Bacheloroppgaver med karakteren A:

Jeg samtykker i at min bacheloroppgave publiseres i VID vitenskapelig høyskole åpne elektroniske arkiv (VID OPEN):

Sett kryss Ja: Nei:

Forord

For et år siden tenkte vi at det kunne være en god idé å melde oss inn i et av praksisprosjektene som ble presentert for oss studenter angående 3. års praksis. Vi hadde allerede vurdert å skrive bacheloroppgaven i sammen, men ingen av oss hadde ennå tenkt på tema. En av forutsetningene for å være med i prosjektene var å trekke noe av tematikken videre til bacheloroppgaven, noe som gjorde temavalget lettere for oss. Vi tenkte at praksisprosjektet var en gyllen mulighet til egen kompetanseutvikling og en mulighet for å evaluere et evt. samarbeid. Vi pleier å si at én liker seg best utenfor boksen og trenger hjelp for å finne veien tilbake, samtidig som den andre trenger hjelp for å komme seg ut av komfortsonen. Høres enkelt ut, ikke sant?

En stor takk til de andre deltakere i prosjektet for all hjelp underveis og ikke minst takk til alle praksisveilederne som gjorde denne studien mulig og stilte opp til intervju. I tillegg vil vi takke familiemedlemmer, venner og hverandre for støtte og oppmuntring underveis i gjennomførelsen av bachelorgraden.

Sammendrag

Bakgrunn: Flere sentrale styringsdokumenter har satt praksisstudier på agendaen, med målet om å øke både kvaliteten og samarbeidet mellom de forskjellige aktørene som er sentrale i praksisstudiene.

Problemstilling: Vi ønsker i denne studien å se nærmere på: *Hvilke faktorer kan fremme/hemme kvaliteten på praksisveiledningen av vernepleierstudenter?*

Metode: Gjennom kvalitativ metode har vi intervjuet åtte praksisveiledere. Informasjonen fra intervjuene ble analysert ved hjelp av Tjora sin *stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode*

Resultat: Datamaterialet som ble innhentet er fordelt i 4 ulike grupperinger (forbedring, rammer, tilrettelegging og gevinster).

Drøfting: Vi valgte å utvikle en 4-akset «matrise» (en prosess for å kvalitetssikre praksisveiledning) for å illustrere resultatene i et metaperspektiv.

Konklusjon: Utfra datamaterialet tenker vi at praksisveiledning har behov for forankring i ledelsen og at kommunen må satse på en økt kunnskapsheving gjennom en formell veilederutdanning. Høgskolen må derimot tilby dette utdanningstilbudet, og satse på et videre samarbeid med kommunen.

Nøkkelord

Praksisveiledning; studenter; kvalitet; helse- og sosialfag utdanning; vernepleier; kvalitetsforbedring; veiledningsferdigheter; stegvis-deduktiv induktiv (SDI) analyse.

Abstract

Background: Several central governmental documents have put practice studies on the agenda, with the aim of increasing both quality and cooperation between the different actors who are central to the practice studies.

Problem: In this study we want to see closer for: *Which factors can promote / hinder the quality of field placement of social education students?*

Method: Through qualitative method we have interviewed 8 placement counsellors. The information from the interviews was analysed using Tjora's stepwise deductive inductive (SDI) method

Result: The data material obtained is divided into 4 different groups (improvement, framework, adaptations and benefits).

Discussion: We chose to develop a 4-axis "matrix" (a process for assuring quality in field placement) to illustrate the results in a meta perspective.

Conclusion: Based on the data material, we think that field placement counselling needs anchoring in management and that the municipality should focus on increasing knowledge through a formal field placement counsellor education. The university college, on the other hand, should offer this education, and focus on further cooperation with the municipality.

Keywords

Field placement counselling; students; quality; health and social care education; social educator; quality improvement; counselling skills; stepwise-deductive inductive (SDI) analysis.

Innholdsfortegnelse

1.0	Introduksjon	1
1.1	Hensikt med studien	2
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.3	Vernepleiefaglig relevans	3
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.5	Teoretiske forklaringer av problemstillingen	4
1.5.1	Utfordringer med praksis	5
1.5.2	Fordeler med praksis	7
1.6	Sentrale begrepsavklaringer	7
2.0	Teori	9
2.1	Nasjonale føringer	9
2.2	Veiledning	11
3.0	Metode	14
3.1	Generering av empiriske data	15
3.1.1	Utvalg og rekruttering	16
3.1.2	Intervjuguide	17
3.1.3	Intervjuprosessen	18
3.2	Bearbeiding av data	22
3.3	Empirinær koding	22
3.4	Kodegruppering	24
3.5	Konseptutvikling	24
3.6	Forskningskvalitet	25
3.6.1	Pålitelighet	25
3.6.2	Gyldighet	26

3.6.3	Generaliserbarhet	27
3.6.4	Transparens	27
3.6.5	Refleksivitet	28
3.6.6	Forskningsetikk	28
4.0	Resultat.....	29
4.1	Kodegrupper.....	29
4.2	Konseptutvikling: Kvalitet på veiledning	31
5.0	Diskusjon.....	33
5.1	Gevinster	33
5.2	Tilrettelegging	36
5.3	Rammer	39
5.4	Forbedring	41
5.5	Kvalitet på veiledning	44
5.5.1	Steg 1	46
5.5.2	Steg 2.....	46
5.5.3	Steg 3.....	47
5.5.4	Steg 4.....	48
6.0	Konklusjon	49
	Referanser.....	51
	Vedlegg 1. Kodegruppering	a
	Vedlegg 2. Informasjonsbrev til informantene	d
	Vedlegg 3. Samtykkeskjema fokusgruppeintervju.....	e
	Vedlegg 4. Samtykkeskjema individuelle intervjuer	f
	Vedlegg 5. Intervjuguide.....	g
	Vedlegg 6. Upubliserte referanser.....	j
	Vedlegg 7. Praksisoppgaven	x

1.0 Introduksjon

Samfunnet i sin helhet står ovenfor et endringsarbeid, som det er viktig at hver enkelt borger har innsikt i. I den sammenheng står velferdsstaten ovenfor ulike utfordringer deriblant demografiske, økonomiske og teknologiske utfordringer. Det er derfor svært viktig at en søker etter en kontinuerlig kompetanseutvikling, samtidig som en omstiller seg til å komme opp med nye løsninger som kan være med på å videreutvikle samfunnet vårt. Skal vi realisere denne kompetanseutviklingen og omstillingsprosessen til å tenke nytt, er det svært viktig at vi utdanner de nåværende samt fremtidens innbyggere til å reflektere, analysere, identifisere og utvikle et bærekraftig samfunn som er bestående av globale medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

En av de viktigste forutsetningene i denne kompetanseutviklingen og omstillingsprosessen er at studentene er engasjerte i egen utdanning, at de prioriterer å få mest mulig ut av utdanningsforløpet og at de sitter igjen med en «verktøykasse» etter endt utdanning. Her er det også viktig at utdanningsinstitusjonen tilbyr en utdanning som er best mulig velegnet ovenfor de fokusområdene studentene skal prioritere etter endt utdanning. Læring er en subjektiv prosess og det er personavhengig hvordan en lærer best og hva en anser som viktig. Det har derimot vist seg fra forskning at studentene ofte lærer best når de selv er aktive, og her kommer samarbeidet med arbeidslivet gjennom praksis inn som en viktig «nøkkelfaktor» (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 16-17).

I helse- og sosialfaglige utdanninger er praksisrettet arbeid en sentral læringskilde for studentene, til å utvikle seg som fremtidige profesjonelle tjenesteutøvere. Samtidig kan praksisperioden bidra til å styrke broen mellom teori og praksis, dette er viktig slik at studentene blir sikret en bærekraftig profesjonell kompetanse (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 11).

1.1 Hensikt med studien

Hensikten med denne studien er å forsøke å forstå hvordan praksisveiledning blir utøvd fra praksisveiledernes perspektiv. I tillegg vil studien prøve å finne ut hvordan praksisveilederne sikrer at studentene får den veiledningen de har behov for, slik at de kan utvikle seg til fremtidige tjenesteutøvere. Samtidig ønsker vi å få et større innblikk i hvordan praksis organiseres og hvordan veilederne ser på oppgaven å være praksisveileder for en student. Vi husker selv tilbake fra våre tidligere praksisperioder, der vi satt igjen med opplevelsen av både «gode» og «dårlige» kontaktlærere, veiledere og praksisplasser. Utfra våre erfaringer er dette også en opplevelse flere av studentene sitter igjen med, og temaet om veiledning og veilederrollen er ofte oppe til diskusjon mellom studentene. Det vil derfor være naturlig for oss i denne oppgaven å prøve å finne ut hva praksisveilederne tenker om denne tematikken og de ulike diskusjonene som er naturlige i et samarbeid mellom praksisveilederne, studentene og høyskolen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema: *Kvalitet på veiledning i praksis*, startet allerede tilbake i mai 2018. Alle 3. års vernepleierstudenter ved VID vitenskapelige høyskolen avd. Sandnes ble forespurt om noen ønsket å delta i et samarbeidsprosjekt mellom høyskolen og Enhet for Funksjonshemmede (herav EFF) i Sandnes kommune. Samarbeidsprosjektet skulle ta for seg noen av problemstillingene til denne enheten og høyskolen forøvrig. Prosjektet besto til slutt av oss to som studenter, to høyskolelektorer og to representanter fra EFF. Fokuset ble snevret ned til å forske på kvaliteten på praksis 3. for vernepleierstudenter som hadde fått praksisplass i EFF. Samarbeidsprosjektet tok derfor til seg navnet «Kvalitet i praksis 3» (herav KIP3). Allerede i den første uken, fikk vi beskjed at det var ønskelig at vi skulle skrive en bacheloroppgave om et tema innenfor utdanning og/eller tjenestene til personer med utviklingshemming. Dette ble ikke stilt som et krav for å være med i prosjektet, men det ble oppfordret til det, da dette også kunne være med å bidra inn i helheten av samarbeidsprosjektet.

Praksisløpet for oss to studenter var å hospitere mellom 6 ulike boliger som hadde tredje års praksisstudenter. Når vi var i denne praksisen ble det også stilt et krav om at vi skulle skrive

en oppgave, som alle de andre studentene. Vi valgte i denne oppgaven og ta utgangspunkt i hvordan lederne og veilederne kvalitetssikret praksisen for sine vernepleierstudenter. I tillegg intervjuet vi studentene og hørte hvordan de hadde opplevd praksisforløpet. Vi valgte en autoetnografisk studie og benyttet oss av deltakende observasjoner og ustrukturerte individuelle intervju som metoderedskaper.

I forhold til strukturen på praksisoppgaven bestemte vi oss for å bruke den samme strukturen som vi bruker nå på bacheloroppgaven. Oppgaven ble derfor omtalt av oss som en «mini bacheloroppgave».

I resultatdelen av praksisoppgaven fikk vi frem ulike spennende funn, og som vi kunne trukket inn mot en bacheloroppgave. Vi valgte derimot å sette søkelys på det teamet som ble omdiskutert mest, og som følte naturlig for oss to å forske videre på. Dette er som nevnt tidligere temaet: *Kvalitet på veiledning i praksis*.

Vi har valgt å legge ved praksisoppgaven som eget vedlegg (se vedlegg 7), for å gi en grundigere kontekst til leseren, om vår forståelse av temaet.

1.3 Vernepleiefaglig relevans

I rammeplanen til vernepleierutdanningen fremkommer det at praksisstudier og ferdighetstrening er en obligatorisk del av utdanningen. Disse to læringsmetodene skal utgjøre minimum 60 studiepoeng av utdanningen. Praksisperiodene må tilrettelegges slik at studentene tilegner seg en nødvendig kompetanse, får en økt forståelse for sammenhengen mellom teori og praktisk arbeid og at studentene utvikler ferdigheter og holdninger som er essensielle for den målgruppen de skal yte tjenester til. I tillegg fremkommer det at praksisperiodene må være planlagte og målrettet, og at studentene skal mota en tilrettelagt veiledning fra en kompetent veileder som fortrinnsvis er vernepleier (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, ss. 9-11).

I fagplanen for vernepleierutdanningen ved VID vitenskapelige høyskole (herav VID) stilles det krav at studentene må ha bestått alle praksisperiodene, for å kunne fullføre emne 13 der studenten skal skrive bachelorgrad. Fagplanen sier også at studenten gjennom praksis skal få erfaring med vernepleiefaglig arbeid og at praksisperiodene skal være tilsammen på 31 uker (VID vitenskapelige høyskole, 2013, s. 7 og 10).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av de overgående punktene og temaet: *Kvalitet på veiledning i praksis*, har vi valgt å innsnevre temaet på denne oppgaven med å rette fokuset og dermed også problemstillingen mot:

Hvilke faktorer kan fremme/hemme kvaliteten på praksisveiledningen av vernepleierstudenter?

På bakgrunn av praksisoppgaven som er et forarbeid til denne bacheloroppgaven, egen forforståelse og for å kunne få en «rød tråd» gjennom oppgaven har vi valgt å utarbeide fire forskningsspørsmål som er med på å bygge opp under problemstillingen.

1. Hvordan implementerer praksisplassene de nasjonale føringene for veiledning i praksis?
2. Hvilke rammer benytter veilederne i praksisveiledningen?
3. Hva hemmer og fremmer god faglig veiledning?
4. Hvordan sikrer en kvalitet på veiledning?

1.5 Teoretiske forklaringer av problemstillingen

Caspersen og Kårstein (2013) uttrykker at praksisplassene og utdanningsinstitusjonene, kan ha et ulikt syn på hva kvalitet i praksis innebærer. Utdanningsinstitusjonen angir at praksisplassene må skape en god praksis for studentene og på den måten være med å bygge broen mellom praksisrettet arbeid og akademiskrettet arbeid. Praksisplassene legger derimot vektet på at det studentene lærer på utdanningsinstitusjonene, må være i samsvar med de oppgavene som skal utføres og de problemstillingene som skal løses i praksis (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 13). Det kan se ut som at utdanningsinstitusjonen ønsker at praksisplassene skal tilpasse seg det akademiske feltet, og at praksisplassene ønsker at utdanningsinstitusjonene skal tilpasse seg praksisfeltet. Det vil derfor trolig kunne oppstå utfordringer mellom de to aktørene knyttet til praksisperioden.

1.5.1 Utfordringer med praksis

Utdanningsinstitusjonen har ifølge universitets og høyskoleloven §1-6. et lovpålagt krav å kvalitetssikre og videreutvikle kvaliteten på utdanningen (Universitets- og høyskoleloven, 2005). Det vil derfor kunne tenkes at utdanningsinstitusjonene er avhengige av å få til et godt samarbeid med praksisfeltet, for å kunne kvalitetssikre utdanningen som studenten mottar. De sentrale utfordringene for samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisplassene har ofte vært knyttet til organiseringen av praksis, veiledningen og samarbeidet i seg selv (Caspersen & Kårstein, 2013; Hegerstrøm, 2018; Kårstein & Caspersen, 2014; Universitets- og høgskolerådet, 2010; Universitets- og høgskolerådet, 2016).

Organiseringen av praksis er en sentral utfordring i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisplassene under den kommunale og private sektoren. Spesialisthelsetjenestene har etter helsereformen i 2001 etablert fem regionale helseforetak, som skal være med å sikre ivaretagelsen av samarbeidet mellom spesialisthelsetjenesten og universiteter/ høyskoler. Tilbud om praksisplasser blir dermed sikret gjennom rammeavtaler mellom universitetene/ høyskolene og de regionale helseforetakene (Caspersen & Kårstein, 2013; Universitets- og høgskolerådet, 2010; Universitets- og høgskolerådet, 2016).

I lov om kommunale helse- og omsorgstjenester §8-1 fremkommer det at: «Enhver kommune plikter å medvirke til undervisning og praktisk opplæring av helsepersonell, herunder videre- og etterutdanning» (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011).

Meld. St. 13 (2012) forklarer at kommunesektorens ansvar til opplæring er definert som et medvirkningsansvar og ikke som et selvstendig ansvar. Dette kan føre til at høyskolene istedenfor benytter seg av f.eks. spesialisthelsetjenesten som har et annet lovpålagt krav til opplæring og oppfølging av praksisstudenter. Det vil derfor kunne være et faremoment at studentene som etter endt utdanning begynner å jobbe i kommunene, ikke har tilstrekkelig kompetanse på arbeid i den kommunale helse- og omsorgstjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 75).

De kommunale helse- og omsorgstjenestene og den private sektoren har etter per dags dato, ingen fellesinstans som har et koordineringsansvar for å tilby praksis, slik som de regionale helseforetakene. Ansvarer faller dermed på den enkelte utdanningsinstitusjonen, som må arbeide frem samarbeidsavtaler med de ulike aktørene, for å sikre studentene praksis på relevante arbeidsområder. Dette blir derfor en sentral og ressurskrevende utfordring for

utdanningsinstitusjonene samtidig som det kan være utfordrende å få tilgang til nok praksisplasser (Caspersen & Kårstein, 2013; Universitets- og høyskolerådet, 2010; Universitets- og høyskolerådet, 2016).

Utfordringer knyttet til veiledning dreier seg ifølge Hegerstrøm (2018) om krav til veilederkompetanse, om veileder og student innehar samme utdanning og om veileder har nok ressurser til å veilede studenten. I studien blir det rapportert at flere studenter etterspør universitetenes og høyskolenes krav til at veileder skal ha en formell veiledningskompetanse, slik at studentene blir sikret en god faglig utdanning. Det kommer også frem at flere studenter savnet at veilederen ikke hadde samme profesjon, som studentene utdannet seg til. Når dette ikke var realiteten kunne det påvirke om studenten fikk en adekvat veiledning eller ikke. Flere studenter trekker også frem at de opplevde at veileder ikke hadde tid til dem, at de ikke ga studentene den veiledning de hadde krav på og at studentene ble stående på egenhånd hvis veileder var syk ol. Studien konkluderer under dette punktet at hvis dette var realiteten for studentene ble læringsmiljøet påvirket i negativ retning (Hegerstrøm, 2018, ss. 10-12).

Når det gjelder utfordringer knyttet til samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, kommer det frem at det er viktig å sikre god kommunikasjon og forståelse. En mulighet for å kunne oppnå dette, er å opprette etablerte kontaktsystemer der en kan ta kontakt i tilfelle spørsmål, utfordringer eller positive tilbakemeldinger. Det kan også være en fordel, hvis det er personer på utdanningsinstitusjonen som har et ansvar for den enkeltes students praksis, samt kjennskap til det aktuelle praksisfeltet (Kårstein & Caspersen, 2014, s. 8).

Resolusjon fra Norsk studentorganisasjon (2012) setter fokus på en rekke utfordringer, når det gjelder praksis innen høyere utdanning. De sier at det er vanskelig å sikre ønsket kvalitet i praksisstudiene, når en står overfor sentrale utfordringer som økende antall studenter, mangel på praksisplasser og utilstrekkelige ressurser. De setter også fokus på at studenten må bli sett på som en ressurs og ikke bli unødvendig brukt som en ekstra «arbeidskraft». Samtidig mener de at veilederne på praksisstedet må opparbeide seg en formell veiledningskompetanse dersom de ikke har dette fra før av (Norsk studentorganisasjon, 2012).

1.5.2 Fordeler med praksis

Ut fra rapporten til Universitets- og høyskolerådet (UHR, 2010) fremkommer det at det også er flere positive sider ved praksis. De positive sidene som blir nevnt er at praksis bidrar til at studentene blir kjent med sitt fremtidige yrke, at studentene blir sikrere om de har valgt rett utdanning og at praksisperioden gir et stort utbytte både faglig og sosialt (Universitets- og høyskolerådet, 2010).

I rapporten til Hegerstrøm (2018) belyser flere av informantene positive sider som økte kunnskaper om egen utdanning, kjennskap til fremtidig yrkesrolle og at praksis innebærer et rekrutteringsformål (Hegerstrøm, 2018, ss. 52-54). Det er tydelig at begge rapportene fremhever sentrale positive sider med praksis, som kan bidra til at studenten får en samlet profesjonell kompetanse. Det er viktig å bli kjent med sitt fremtidige yrke, slik at studentene kan bekrefte om de har tatt et «rett» eller «galt» valg i sin yrkeskarriere. Samtidig er rekrutteringsformålet en viktig positiv faktor for praksisfeltet, som da evt. kan rekruttere studenter som de ønsker i den gitte tjenesteutøvelsen.

Meld. St. 13 (2012) viser også til flere fordeler med praksis både for studenten selv, men også for praksisplassene. Når det gjelder studentene vil praksisperioden kunne bidra til at de kan utprøve kunnskapene sine og bygge bro mellom teori og praksis. Dette kan føre til økt bevissthet og refleksjon rundt rollen som profesjonell tjenesteutøver. Fordelene for praksisplassene innebærer at de ansatte vil kunne få muligheten til faglig påfyll, økt bevissthet på egen arbeidshverdag og at de får muligheten til å påvirke studentene som fremtidige tjenesteutøvere (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 73).

1.6 Sentrale begrepsavklaringer

Vernepleier

Vernepleier er en profesjon innen fagområdet helse- og sosialfag, og er den eneste profesjonene der disse to fagområdene er kombinert. For å få stillingstittelen vernepleier må en inneha en autorisasjon og en vil da være autorisert helsepersonell. Vernepleierutdanningen har forankret sin utdanningen innen helsefag, sosialfag, juss, pedagogikk og psykologi. Vernepleiere jobber hovedsakelig med målgruppen, personer med utviklingshemming. De kan

også jobbe med andre målgrupper som har et ekstra bistandsbehov som f.eks. personer i eldreomsorgen, skolen, psykiatrien osv. (Fellesorganisasjonen, 2017).

Praksis

Når vi benytter begrepet praksis, har vi valgt å benytte den faglige terminologien som Universitets- og høskolerådet (UHR, 2016) beskriver som ekstern veiledet praksis.

Ekstern veiledet praksis kjennetegnes av at studentene for en tidsbestemt periode befinner seg i en situasjon hvor de skal arbeide omtrent som en yrkesutøver. Praksisstudiene gjennomføres utenfor utdanningsinstitusjonens egen ramme med en fagperson på praksisstedet som veileder (Universitets- og høskolerådet, 2016).

Praksisveileder

Når vi bruker begrepet praksisveileder tar vi utgangspunktet i kravene VID stiller for å være praksisveileder. De stiller krav til at en praksisveileder skal ha minst en 3-årig relevant høskoleutdanning og ett års relevant arbeidserfaring (VID vitenskapelige høskole, 2013, s. 10).

2.0 Teori

2.1 Nasjonale føringer

Når det gjelder nasjonale føringer som omtaler praksisveiledning, vil vi i denne oppgaven legge til grunn: rammeplan for vernepleierutdanning (2005) som det øverste gjeldende grunnlagsdokumentet.

I forskriften til rammeplan for vernepleierutdanningen (2005) står det i §3 at: praksisperiodene skal være på sentrale arbeidsområder for vernepleiere, og at utdanningsinstitusjonene som tilbyr denne utdanningen, skal utarbeide retningslinjer for praksis. Samtidig er utdanningsinstitusjonene ansvarlige for tilretteleggingen og gjennomføringen av praksisopplæringen. I forskriften står det også under §5 at: vurderingen av studenten skal være kontinuerlig og er en obligatorisk del av praksisundervisningen (Forskrift til rammeplan for vernepleierutdanning, 2005).

Det er derimot viktig å nevne at det har kommet en annen rammeplan som vil være gjeldene for fremtidige studenter fra opptak i 2020-21. Den heter: Felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (2017). I §3 står det at når utdanningsinstitusjonene skal velge praksistilbyder, må de forsikre seg om at det tilbys relevante læresituasjoner, kunnskapsbaserte tjenester og kompetente veiledere. Videre står det at praksistilbyderen har ansvaret for den daglige veiledningen av studenten og skal sørge for at praksisveileder normalt innehar samme profesjon som den studentene utdanner seg til. I tillegg skal praksisveilederen ha relevant faglig kompetanse og bør som hovedregel inneha en formell veilednings kompetanse (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017).

Høyere utdanning har sentrale skiller fra andre utdanninger, deriblant at høyere utdanning skal være forskningsbasert. Dette bidrar til at utdanningsinstitusjonen utdanner studenter som kan anvende forskningsbasert kunnskap, stille kritiske spørsmål og opparbeide seg en bredere forståelse, som blir i stand til å løse oppgaver i den fremtidige profesjonelle tjenesteutøvelsen.

Samtidig vil studenten være en viktig «nøkkelfaktor» for å viderefremme den opparbeidede forskningsbaserte kunnskapen til arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45).

I fagplanen for bachelorutdanning i vernepleie ved VID (2013) stiller utdanningsinstitusjonen krav ved praksisstudiene. Noen av de kravene som blir stilt, er at studentene skal være sikret kyndig veiledning i utviklingen av egne ferdigheter, i faglig og etisk refleksjon og i bevisstgjøring av egne følelser og holdninger. Samtidig skal veiledning sikre at studenten opparbeider seg kunnskaper om kommunikasjon og samarbeid med andre (VID vitenskapelige høgskole, 2013, s. 10).

Kunnskapsdepartementet (2017) uttrykker at praksisperiodene er en sentral læringsarena for helse- og sosialfagutdanningene. Kvaliteten på praksisstudiet og et nært samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet bidrar til kvalitetssikring av studiekvaliteten. Praksisfeltet må også prioritere praksisperioden høyere og se ressursen som studenten kan bringe med seg inn på den aktuelle arbeidsplassen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 62).

I samarbeidsavtalen mellom Sandnes kommune og VID (2017) DEL A, §1. står det at Sandnes kommune ønsker å tilby praksisplasser for studenter. VID ønsker å benytte seg av spesialkompetansen til kommunen, som er sentrale for de fagområdene høgskolen tilbyr. Samtidig fremkommer det som viktig for begge parter å dra nytte av de strategiske posisjonene og ressursene som begge parter innehar (VID & Sandnes kommune, 2017, s. 2). I DEL B av samarbeidsavtalen fremkommer det at de to partene har ulike ansvars og arbeidsoppgaver. Sandnes kommune har blant annet ansvar om å stille praksisplasser til rådighet og samarbeide med VID om planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av praksisstudiene. I tillegg nevnes det i ansvaret og arbeidsoppgavene til Sandnes kommune, at de skal oppnevne kvalifiserte veiledere for studenten i praksis. VID har derimot ansvar til å oppnevne en koordinator som har ansvar for å planlegge og organisere praksisstudiene. Høgskolen skal også ta initiativ og organisere samarbeidet med kommunen i forhold til forberedelsen av studentene. I tillegg skal høgskolen utarbeide emneplaner for alle praksisperiodene (VID & Sandnes kommune, 2017, ss. 5-6).

2.2 Veiledning

Veiledning som begrep har i en årrekke blitt definert på ulike måter, og det er et begrep som har blitt brukt på ulike fagfelt, med ulike betydninger. Hva den enkelte legger i begrepet veiledning, vil variere fra person til person. Ulike forfattere har prøvd å forklare veiledning på forskjellige fagspesifikke måter.

Østrem (2015) skiller mellom formalisert veiledning og yrkesfaglig veiledning. Hun forklarer formalisert veiledning som en dedikert form for profesjonell veiledning, der veilederne innehar og tar i bruk en spesifikk kunnskap når de utøver veiledning ovenfor andre. Formalisert veiledning innebærer også at den er forankret i utdanning og blir brukt i utførelsen av yrkesutøvelsen (Østrem, 2015, ss. 35-36).

Yrkesfaglig veiledning har som i ordets betydning hensikt til å utvikle yrkesfaglig kompetanse. En slik form for veiledning vil ha fokuset rettet mot yrkesutøvelsen og de utfordringene en står ovenfor i arbeidet. Derfor blir det, den konkrete situasjonen som blir sentral i veiledningen. Denne formen for veiledning behøver heller ikke å være forankret i en utdanning, slik som den formaliserte veiledningen (Østrem, 2015, ss. 36-37).

Killén (2017) beskriver en annen terminologi for veiledning, der hun forklarer begrepet faglig veiledning. I forklaringen kommer det fram at faglig veiledning innebærer at det skal oppstå en utviklings- og læringsprosess for studentene. Veiledningen innebærer også et samspill mellom studenten og veilederen, hvor begge parter er aktive og undersøkende i veiledningsprosessen. For å kunne utøve faglig veiledning er noen av forutsetningene at en har erfaring om temaet, at en kan skape en trygg læresituasjon og at en kan stimulere studenten til kritisk og reflekterende tenkning (Killén, 2017, ss. 20-21).

Andre forfattere har derimot prøvd å lage en konkret definisjon på veiledning som begrep. Tveiten (2019) definerer veiledning som:

En formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringkompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier (Tveiten, 2019, s. 22).

Ut fra denne forklaringen tolker vi at veiledningen innebærer at den skal benyttes på en formell, relasjonell og pedagogisk måte. I tillegg er det personen som mottar veiledningen som skal stå i fokus og at denne personens mestringskompetanse blir styrket. Veilederen skal benytte veiledningsmetodikk basert på egen kunnskap og egne humanistiske verdier.

Vi har derimot valgt å støtte oss på Herberg og Johannesdóttir (2018) definisjon på begrepet veiledning:

Sentrale kjennetegn ved praksisveiledning er at den er prosessrettet, sammenhengende og systematisk. Den er en kontraktmessig, tidsbestemt virksomhet som skal være støttende og tilretteleggende for faglig bevisstgjørende prosesser. Praksisveiledning må forholde seg til utdanningens kvalifiseringssystem, ved at den retter seg mot læringsutbytter og vurdering. Det er en pedagogisk oppgave, hvor den mer erfarne hjelper en mindre erfaren med å integrere faglig og personlig kompetanse, slik at studenten kan utvikle en kunnskapsbasert handlingskompetanse (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018, s. 151).

Denne definisjonen på veiledning tar for seg sentrale elementer som de tidligere forfatterne har vært inne på. Definisjonen taler at praksisveiledning skal være rettet mot en sammenhengende og systematisk prosess. Dette er et moment som Killén (2017) og Tveiten (2019) også uttrykker i sine forklaringer og definisjoner av veiledning.

Samtidig innebærer definisjonen at det skal være en tidsbestemt kontrakt på veiledningen mellom de to partene. Dette momentet henviser til at det bør være en konkret avtale på plass i veiledningen. Dette er et av momentene vi mener de andre forfatterne ikke tydeliggjør nok i sine forklaringer og definisjoner.

Fokuset ligger også på at veiledningen skal være støttende, tilretteleggende og skape faglig bevisstgjøring. Dette er et moment som alle de overgående forfatterne eksplisitt uttrykker i sine forklaringer og definisjoner. Det kommer nok mest entydig frem av Tveiten (2019) som snakker om at fokuspersonens mestringskompetanse skal styrkes.

I tillegg skal veiledningen være forankret i utdannings-institusjonens krav om læring. Østrem (2015) er inne på dette momentet, når hun forklarer at i formalisert veiledning så skal en ta i bruk en spesifikk kunnskap i utøvelsen av veiledningen.

Avslutningsvis sier definisjonen til Herberg og Johannesdottir (2018) at veiledning innebærer at det er en «mer erfaren som hjelper en mindre erfaren». Dette er et moment som alle forfatterne gir uttrykk for, men ikke spesifiserer tydelig nok i sine forklaringer og definisjoner.

3.0 Metode

I dette kapittelet ønsker vi å gjøre rede for metoden vi har valgt og hvorfor. Etterpå vil vi beskrive og argumentere detaljert studiens fremgangsmåte. Vi avslutter kapittelet med å gå gjennom forskningskvaliteten på studien.

Metoden i studien kan beskrives som redskapet en bruker, for å samle inn informasjon som belyser undersøkelsen vår. Vi har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ metode, fordi vi ønsker å prøve å forstå verden gjennom informantenes «briller». Ved å gå i dybden på forståelsen og følelsene informantene innehar, vil denne metoden bidra til å belyse problemstillingen og temaet til denne studien (Dalland, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi har valgt å basere den metodiske fremgangsmåten på Tjora sin *stegvis-deduktiv induktiv (herav SDI) metode* (Tjora, 2017, s. 19). Dette valget er tatt fordi vi mener at det er denne metoden som var mest velegnet til denne studien. I motsetning til andre modeller, var stegene i SDI modellen konkret beskrevet og lettere forståelig for oss. Vi hadde også et bredt teorigrunnlag og forforståelse om temaet som gjorde det vanskeligere for oss å velge en annen metode.

Nedenfor belyser vi en figur som er basert på Tjora sin SDI modell. Modellen vil bli utdypet underveis i denne studien.



Figur 1. Tolking av Stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI)

Vi har valgt å tolke at SDI modellen skal inneholde et klart skille mellom en deduktiv og en induktiv forskningsprosess. Begrepet *deduktiv* er en prosess som er teoridrevet og som er basert på forskernes ønsker og hensikter med studien (Tjora, 2017, s. 256). Begrepet *induktiv* derimot er en prosess som er empiridrevet, der datamaterialet skal definere den videre forskningsprosessen (Tjora, 2017, s. 258). De to første stegene i modellen har vi valgt å

basere under den deduktive forskningsprosessen. Dette er fordi generering og bearbeiding av data, blir påvirket av forskernes erfaringsgrunnlag og ønsker med studien. De fire neste stegene fra empirinær koding til diskusjon av konsepter, har vi valgt å basere under den induktive forskningsprosessen. I disse stegene skal en benytte seg av et datamateriale, som er definert av informanter som har belyst deres synspunkter av spørsmålene, som er generert og bearbeidet i de to første stegene. Det blir derfor viktig at informantenes stemme blir empiridrevet istedenfor teoridrevet, slik at en kan ivareta informantenes stemme.

Datamaterialet til denne studien ble innhentet ved å benytte seg av metoderedskapene, fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Vi valgte i utgangspunktet å ha ett fokusgruppeintervju fordi vi tenkte at dette var mest gjennomførbart i forhold til studiens tid og omfang. På grunn av flere feilkilder som oppstod i intervjuprosessen, valgte vi å også benytte oss av individuelle intervju. Feilkilder beskrives senere under intervjuprosessen. Samtidig er formålet med begge metoderedskapene, å belyse informantenes egne beskrivelser på den situasjonen de befinner seg i (Dalland, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015).

For å kunne innhente data fra fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene, valgte vi å utforme en intervjuguide som baserer seg på forskningsspørsmålene. Datamaterialet ble innhentet ved bruk av lydopptak og konstruert ved å transkribere opptakene. Analysen av datamaterialet ble utformet på bakgrunn av Tjoras SDI metode og åtte vernepleiere ble tilsammen intervjuet.

3.1 Generering av empiriske data

Det første steget i SDI modellen er generering av empiriske data. Dette steget handler om å ta i bruk «redskaper» for å samle inn relevante og detaljerte empiriske data som er med og bygger opp under helheten av den kvalitative studien (Tjora, 2017, s. 20).

Temaet vi valgte til denne oppgaven, *Kvalitet på veiledning i praksis*, peker mot kunnskapsutvikling. Med dette som bakteppe var vi interesserte i informantenes ståsted eller perspektiv. Temaet, problemstillingen og forskningsspørsmålene ble utformet på grunn av nysgjerrighet, knyttet til informantenes erfaringer og opplevelser av egen rolle som praksisveileder. Nysgjerrigheten og motivasjonen for å gjennomføre denne studien er tett knyttet til forskernes for forståelse til denne oppgaven.

Malterud (2017) beskriver forforståelse som forskernes «ryggsekk» som består av erfaringer, faglig kunnskap og teoretisk kunnskap. Forståelsen preger dermed motivasjonen og hensikten med studien. I tillegg vil innsamling, bearbeiding og tolkning av data kunne preges av forskernes forforståelse (Malterud, 2017, ss. 44-45).

3.1.1 Utvalg og rekruttering

Da vi skulle velge ut og rekruttere informanter, tok vi kontakt med EFF i Sandnes kommune. Dette valget ble gjort fordi EFF var en sentral samarbeidspartner i KiP3. Rekrutteringen ble gjort i februar måned, ved en av de ukentlige ledersamlingene i EFF. Vi hadde en kort presentasjon der vi presenterte bachelortemaet og hva som var hensikten med oppgaven. Det ble også delt ut et kort informasjonsbrev (se vedlegg 2), med en presentasjon av oss studenter, hvilken type informanter vi ønsket å intervju, og kontaktinformasjonen til oss som forskere. Kontaktinformasjonen er tatt vekk i senere tid fra vedlegget, ved hensyn til bacheloroppgavens krav om anonymitet.

Hovedmålsettingen med dette informasjonsbrevet var at avdelingslederne kunne formidle informasjonen i brevet, videre til sine veiledere på de ulike arbeidsplassene. Denne prosessen går inn på det Bryman (2016) kaller for «*gatekeepers*» eller «*portvakter*» som vil være det norske begrepet. En av fordelene med å benytte seg av portvakter, er at de ofte vil ha en interesse i studien som skal gjennomføres i deres organisasjon. Hovedoppgavene deres vil ofte være å bidra med å finne informanter som kan delta i studien, avsette ressurser gjennom tid og økonomi og se hvilke gevinster organisasjonen kan få ut av studien (Bryman, 2016, s. 142, egen oversettelse).

I tillegg til at vi benyttet oss av avdelingslederne som portvakter, valgte vi å utnevne det vi ønsker å kalle for en «nøkkel portvakt». Dette var en avdelingsleder som var tilknyttet til praksisprosjektet KIP3. Vi spurte om han kunne ta på seg en pådriverrolle og minne veilederne på at vi ønsket informanter til bacheloroppgaven.

Etter denne prosessen kontaktet to oss direkte via kontaktinformasjonen, de fikk utdelt gjennom portvaktene. Fem andre meldte sin interesse til vår «nøkkel portvakt» i EFF. Vi

forventet dermed at 7 informanter skulle møte opp på fokusgruppeintervjuet. Nedenfor (se tabell 1) vil vi belyse utvalget av informanter som deltok i studien.

Type intervju	Deltakere	Antall år med erfaringer som veileder	Formell veiledningskompetanse
Fokusgruppeintervju	Kvinne	Mellom 5 og 10	Nei
	Kvinne	Mellom 5 og 10	Nei
	Kvinne	Mellom 5 og 10	Nei
	Kvinne	Mellom 5 og 10	Nei
	Kvinne	Mellom 5 og 10	Nei
Gruppeintervju	Kvinne	Mindre enn 5	Nei
	Kvinne	Mer enn 10	Nei
Individuellintervju	Kvinne		Nei

Tabell 1 Oversikt over utvalget

3.1.2 Intervjuguide

Når vi skulle innhente data fra informantene, valgte vi å danne en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 5) med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Dette var fordi vi ønsket å sikre relevans i forhold til problemstillingen, men også å fremme spontanitet i svarene fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Forskningsspørsmålene ble utformet i et abstrakt og akademisk språk, og ville derfor ikke egnet seg som forståelige intervju spørsmål. Intervjuguiden ble derfor strukturert med gjennomsnittlig fire spørsmål per forskningsspørsmål (se vedlegg 5), med mulighet for oppfølgingsspørsmål. Tjora (2017) anbefaler å strukturere intervjuene gjennom oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2017, s. 147). Vi begynte samtalen med faktaorienterte spørsmål, som var lett å besvare og kunne hjelpe å sette i gang samtalen. Deretter tok moderatorene en mer passiv rolle og lot informantene reflektere over spørsmålene som ble stilt, og kom med oppfølgingsspørsmål om nødvendig.

3.1.3 Intervjuprosessen

Under intervjuene valgte vi å innsamle dataen ved å benytte oss av lydopptak. Vi valgte dette fordi lydopptak bidrar til at en kan konsentrere seg, og dermed sikre flyt i samtalen. I tillegg vil en sikre at informasjon ikke går tapt, og en kan stille nødvendige oppfølgingsspørsmål etter behov. Det er viktig å understreke at en alltid må innhente samtykke for å ta lydopptak av andre personer. Vi gjorde dette ved å danne et samtykkeskjema (se vedlegg 3 og 4) som informantene ble bedt om å underskrive (Tjora, 2017, s. 166).

Fokusgruppeintervju

Da vi skulle samle inn data til denne studien, valgte vi å benytte oss av fokusgruppeintervju som metoderedskap. Halkier (2010) beskriver fokusgruppeintervju som en forskningsmetode, der data blir produsert ut ifra samhandlingen som oppstår mellom deltakerne. I et fokusgruppeintervju er det forskeren som på forhånd skal bestemme hvilke temaer som skal diskuteres og intervjuet skal inneholde mellom 6-12 deltakere (Halkier, 2010, s. 10 og 39). Anbefalt tidsrammer for et fokusgruppeintervju er mellom 1-2 timer (Tjora, 2017, s. 124).

I fokusgruppeintervju kalles en intervjuer for moderator. Den har ansvar for å sørge for at alle deltakerne kommer til orde og tar evt. notater for å følge opp temaer som oppstår (Tjora, 2017, ss. 124-125). Vi fordelte rollene siden vi var to moderatorer til stede. Vi har derfor valgt i den videre prosessen å omtale moderator nummer 1, som kun moderator og moderator nummer 2, som assisterende moderator.

Moderator hadde hovedansvar for intervjuprosessen, mens den assisterende moderatoren inntok en mer passiv rolle og hadde ansvar for bevertning og lydopptak.

Fokusgruppeintervjuet ble holdt i EFF sitt kontorlokale, for å tilrettelegge intervjusituasjonen i et lokal som var kjent for alle informantene. Tjora anbefaler å gjennomføre intervjuer der informantene føler seg trygge, slik kunne vi sørge for en avslappet stemning (Tjora, 2017, s. 121). Av de 7 forventende deltakerne var det en informant som meldte forfall tidligere den dagen. To andre informanter møtte ikke opp og meldte heller ikke forfall. Dermed satt vi igjen med 4 deltakere.

Av disse fire deltakerne var det kun to som møtte opp til det korrekte tidspunktet, de to andre deltakerne hadde blitt utgitt feilinformasjon, og trodde dermed at intervjuet skulle starte en

halvtime senere. I tillegg møtte de to deltakerne som hadde fått feil informasjon, opp på VID, istedenfor å møte opp på EFF sine lokaler der intervjuet skulle gjennomføres.

På grunn av mangel på oppmøte til rett tidspunkt og på rett lokasjon, valgte vi å ikke starte fokusgruppeintervjuet før flere informanter møtte opp. Vi var på dette tidspunktet kjent med at vår «nøkkel portvakt» i EFF, hadde utgitt feil starttidspunkt. De informantene som hadde møtt opp på skolen kom etterhvert frem til rett intervjulokal.

Samtidig som disse prosessene pågikk, fikk vi rekruttert en ekstra informant som tilfeldigvis var tilstede på intervjulokalet. Hun oppfylte utvalgskriteriene og takket ja til utfordringen om å være med på intervjuet.

På bakgrunn av alle forsinkelsene ble intervjutiden vi hadde til rådighet, redusert til kun 65 minutter. Intervjuet startet med at vi spurte informantene om de hadde noen spørsmål i forhold til informasjonsbrevet. Deretter informerte vi om anonymitet, taushetsplikt og «reglene» for intervjuet. Informantene samtykket skriftlig (se vedlegg 3) og etterpå startet vi lydopptakerne.

Etter gjennomføringen av intervjuet, valgte vi å følge Malterud (2017) sin anbefaling om å oppsummere de viktigste momentene i intervjuet når lydopptakeren enda sto på (Malterud, 2017, s. 139). Dette bidrog til at vi i ettertid kunne gå tilbake å «høre» tanker vi hadde imidlertid etter intervjuet, for å kunne f.eks. beskrive mulige oppståtte feilkilder. Dette var et «metode verktøy» som vi også foretok oss i de andre intervjuene.

Det ble tydelig for oss etterpå at det hadde oppstått flere potensielle feilkilder gjennom intervjuprosessen. Potensielle feilkilder som oppstod, var at intervjuets starttidspunkt ble kraftig forsinket og at det foregikk bygningsarbeid i naborommet. En annen mulig feilkilde som vi ble klar over, var at 4 av 5 informanter satt og så direkte på klokken som hang på veggen, bak ryggen til moderatorene. Intervjuet ble gjennomført på slutten av dagen, dette fikk dermed en sentral betydning fordi flere av informantene måtte rekke toget eller bussen.

Et siste eksempel er at det var vanskelig å stille spørsmål til informantene, slik at de forstod hva vi ønsket å belyse i denne oppgaven. Det kan handle om at vi som moderatorer manglet erfaring i å lede et fokusgruppeintervju. Vi valgte å stille spørsmålene på en nøytral måte, slik at vår forforståelse ikke skulle påvirke informantens synspunkter og meninger. Den nøytrale

spørsmålsformuleringen fikk derimot en negativ innvirkning, i form av at moderator måtte bruke flere ord enn nødvendig, og dermed «overforklare» spørsmålene.

Etter at vi hadde gjennomført fokusgruppeintervjuet begynte vi å bekymre oss for, at en time med data fra ett fokusgruppeintervju ikke var nok til kravet om bachelorens omfang. I tillegg var vi urolige for at dataen hadde dårlig kvalitet, på bakgrunn av de potensielle feilkildene som hadde oppstått. Vi tok derfor kontakt med veilederen vår, som anbefalte oss å gjennomføre 3 individuelle intervjuer, med de informantene som ikke møtte opp til fokusgruppeintervjuet.

Av de tre forventede individuelle intervjuene, var det kun to intervjuer som ble gjennomført. Det tredje intervjuet ble avlyst av informanten, pga. tidsmangel. Realiteten ble derfor at vi gjennomførte et fokusgruppeintervju, et gruppeintervju og et individuelt intervju.

Gruppeintervju

Dette intervjuet foregikk på informantens arbeidsplass seks dager etter fokusgruppeintervjuet. Når moderator ankom arbeidsplassen fikk han forespørsel, om en annen vernepleier med veiledererfaring også kunne delta på intervjuet. Moderators første tanke der og da, var at dette kunne bidra til å «styrke» datamateriale. Samtidig følte moderatoren at avvisning av denne vernepleieren, kunne ha en negativ innvirkning på informanten som i hovedsak skulle intervjues. Det ble derfor foretatt et «gruppeintervju» av to informanter.

Lokasjonen for intervjuet var et «spiserom» med lukkede dører. Det ble i dette intervjuet kun benyttet en lydopptaker, fordi assisterende-moderator brukte den andre lydopptakeren til å transkribere fokusgruppeintervjuet. Den samme informasjonen ble utdelt i starten som nevnt tidligere. Informantene samtykket skriftlig (se vedlegg 4) og etterpå startet moderatoren lydopptakeren. Intervjuet ble gjennomført på ca. 53 minutter.

Mulige feilkilder i dette intervjuet var et par avbrytelser i intervjuet og at lydopptakeren ble plassert på en ugunstig plass. I den første situasjon, ga informantene uttrykk i form av kroppsspråk, at de ikke var like komfortable med å uttrykke sine meninger, når det var andre personer tilstede. Underveis i intervjuet ble lydopptakeren flyttet til en «bedre» lokasjon, dette kan derimot ha minnet informantene på at deres ytringer ble tatt opp på lydopptak.

Erfaringsgrunnlaget til de to informantene kan også sees på som en mulig feilkilde. Den ene informanten hadde over 10 års veiledererfaring av vernepleierstudenter, den andre informanten hadde derimot mindre enn 5 års veiledererfaring av vernepleierstudenter. Det som skjedde i intervjuet, var at informanten med mest veiledererfaring tok «styringen» og svarte ofte først på spørsmålene. Den andre informanten fikk derfor ikke den samme muligheten til å uttrykke sine meninger og moderator var ikke nok observant til å inkludere begge i samtalen.

Individuelt intervju

Dette intervjuet ble gjennomført åtte dager etter fokusgruppeintervjuet og ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Lokalet som ble benyttet for intervjuet var på informantens kontor med lukkede dører. Den samme informasjonen ble utdelt i starten som nevnt tidligere, og informanten samtykket til intervjuet (se vedlegg 4). Lydopptakeren ble deretter startet og intervjuet ble gjennomført på ca. 43 minutter.

Etter at intervjuet var gjennomført, kom der her også frem noen potensielle feilkilder. En av disse var at moderator glemte å spørre informanten om hvor mange års veiledererfaring hun hadde. Dette kan muligens sees på som en feilkilde, fordi vi ønsket å få rede på hvor mange års veiledererfaring de ulike veilederne hadde.

Den neste potensielle feilkilden handler om moderators erfaring til å intervju. Informanten tok tidlig i intervjuet en «formell rolle» og besvarte spørsmålene på en formell måte. Dette gjorde det vanskelig for moderator å stille gode og forståelige spørsmål, og usikkerheten kom dermed tydeligere frem ved at moderatoren benyttet seg av tidligere erfaringer og egen forforståelse.

Den siste potensielle feilkilden var at etter ca. 31 minutter, gikk lydopptakeren tom for strøm. Dette resulterte i at moderator måtte ut i bilen på parkeringsplassen, for å hente nye batterier til lydopptakeren. Intervjuet ble dermed avbrutt i ca. 5 minutter.

3.2 Bearbeiding av data

Etter at data ble samlet inn gjennom intervjuprosessen, begynte vi med transkribering. SDI modellen omtaler dette steget som bearbeiding av data (Tjora, 2017, s. 196). Tjora anbefaler at en transkriberer hvert eneste ord som kommer frem av lydopptakerne, dette bidrar til at en kan belyse f.eks. usikkerheten som eventuelt oppstår i intervjuet (Tjora, 2017, s. 173).

I tillegg har vi valgt å transkribere, alle lyder som kunne representere deltakernes mening, stemning, overlapping eller støy, se eksempler på dette i tabell 2: *Utdrag av kodingsprosess*. Vi valgte å normalisere transkripsjonene, dvs. at vi transkriberte intervjuene på bokmål, men tok med noen dialektord som hadde spesiell betydning. Dette valget ble foretatt med hensyn til anonymisering (Tjora, 2017, s. 174).

Etter vi hadde gjennomført de to første stegene i SDI modellen (generering av empiriske data og bearbeiding av data) begynte vi med analyseprosessen, som inkluderer de tre neste stegene i modellen.



Figur 2 Analyseprosessen

3.3 Empirisk koding

Første steg i analyseprosessen er empirisk koding. Hovedmålsettingen er å danne koder på hva informanten *sier*, istedenfor å fokusere på hvilket tema informantene snakker *om* (Tjora, 2017, s. 201). Et eksempel på en empirisk kode er: «*Du kommer mye lengre med en god relasjon enn med en dårlig relasjon*». Her har vi dannet en kode som forklarer hva informanten *sier*, kontra å fokusere på temaet «relasjon», som informanten snakker *om*. Tjora forklarer at målet med empirisk koding handler om å finne essensen, redusere volumet og skape ide-generering av datamaterialet. En av hovedgevinstene med empirisk koding er, at

hvis en har dannet en «god» og forståelsesfull kode for videre analyse, vil en i resultatet kunne presentere hva informantene sier, istedenfor å måtte underbygge tematikker med det «råe» datamaterialet (Tjora, 2017, s. 201).

Nedenfor har vi valgt å vise et utdrag av transkriberingsprosessen, for å belyse de empirinære kodene som fanget essensen i intervjuet. Til sammen fikk vi 175 empirinære koder fra de 3 intervjuene.

Hva legger dere i begrepet “praksisveiledning”?	
Koding	Intervju
vi er hele veien tilstede	<p>I6: (praksisveiledning) nei det er jo når...</p> <p>I7: det er for eksempel at når studentene er med og inn til beboerne, og så har de vært med og observert oss og så skal de inn å gjør det selv, og då står vi og holder vi oss litt i bakhånd, men vi er hele veien tilstede, men vi trår inn og veilede, der det er behov da</p> <p>M1: (hvisket) [ja]</p> <p>I6: [uhmm]</p> <p>I7: det tenker jeg er å ha en praksisveiledning enn bare den der muntlige.... altså praksis... var du inn på noe?</p> <p>I6: [uhmm]</p>
du gir ikke mer hjelp enn nødvendig til dem	<p>I7: og så du ser jo hva kan han eller personen, og hva han trenger ekstrahjelp til for å kunne utføre den handlingskjeden eller det du står ovenfor nå. Og at du gir ikke mer hjelp enn nødvendig til dem tenker jeg. De skal få prøve seg men så må du og gi veiledning, der du ser beboerne reagerer for [eksempel... ja</p> <p>I6: [ja, det er viktig]</p> <p>I7: ja</p> <p>I6: at du og gir litt tid før du [griper inn</p> <p>I7: [stemmer]</p> <p>I6: for å se om de klarer å finne ut en løsning</p> <p>I7: [Uhmm]</p> <p>I6: uten at det går på bekostning av beboerne og eventuelt den utagerende atferden ja...</p>

Tabell 2 Utdrag av kodingsprosess

3.4 Kodegruppering

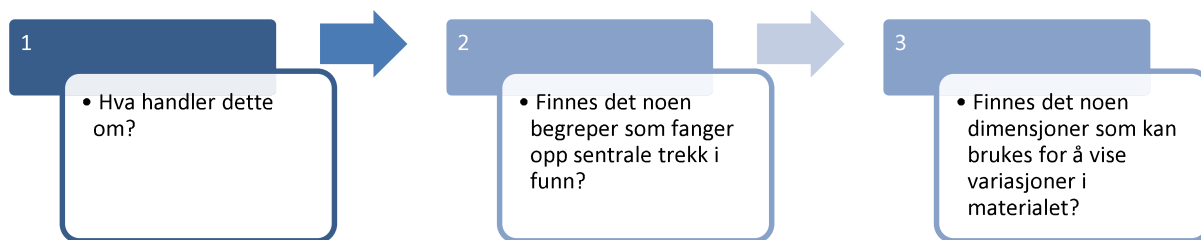
Etter en er ferdig med å danne empirinære koder, kan en starte på kodegrupperings prosessen. En kan enkelt si at kodegruppering betyr det ordet sier, samle koder som har en sammenheng med hverandre inn i ulike grupper. Denne prosessen bidrar også med at en kan skille ut koder, som ikke passer inn i de ulike grupperingene en danner seg. Når en skal gruppere koder er det viktig at en prøver å koble kodene sammen, eller at en har en kodegruppering som er relativt vid som passer for flere koder. En sitter da igjen med ulike kodegrupper, hvor hver gruppe skiller seg fra de andre gruppene, samtidig som den har en betydning for oppgaven i sin helhet. Som en «tommelfingerregel» bør en ha 3-5 ulike kodegrupper (Tjora, 2017, ss. 207-210).

Tjora beskriver ikke en spesifikk fremgangsmåte for å redusere antallet koder, men referer til andre studier for å vise mulige fremgangsmåter. Vi valgte å ta utgangspunkt i de 175 empirinære kodene fra forrige steg, når vi startet prosessen med å redusere volumet på antall koder. Vi gikk dypt inn i datamaterialet, og så om det var noen av kodene som bar preg av denne samme betydningen. I tillegg sorterte vi ut koder som ikke gav mening eller som ikke hadde blitt korrekt kodet. Etter en lang og ømfintlig prosess satt vi derfor igjen med 48 koder som ble fordelt i fire ulike kodegrupper (se vedlegg 1).

3.5 Konseptutvikling

Etter en er ferdig med å danne kodegrupperinger, er neste steg i analysen å utvikle konsepter. Målet er å heve «blikket» fra kodegruppene som ble dannet, og prøve å danne et bilde på sammenhengen mellom gruppene. Dette bidrar til at en kan danne en nyansert fremstilling av datamaterialet, og dermed skape en generell forståelse av temaet som er studert (Tjora, 2017, s. 211).

Når en skal danne et konsept er det viktig å underbygge prosessen i et teoretisk grunnlag, samtidig som en svarer på sentrale spørsmål som:



Figur 3 Konsepttest (Tjora, 2017, s.211 og s.246)

Vi dannet en matrise (se pkt. 4.2) basert på Tjora sin konseptutviklings modell (Tjora, 2017, s. 213). Vi tok for oss de fire gruppene fra forrige steg og prøvde å danne en sammenheng mellom dem. En slik fremstilling er særlig utbredt i sosiologien og lar oss se relasjonene mellom temaene ved hjelp av to dimensjoner om gangen (Tjora, 2017, s. 214). Prosessen bar først preg av diskusjoner om hvilken sammenheng det var mellom gruppene, og om matrisen var et forståelig hjelpemiddel for å presentere datamaterialet. Etterhvert dannet vi en felles forståelse og ble enige om at dannelsen av en matrise, var det mest velegnede hjelpemiddelet for å kunne visualisere konseptutviklingen.

3.6 Forskningskvalitet

Vi gjør her rede for de kvalitetsindikatorerne som Tjora anbefaler innen kvalitativ forskning: pålitelighet, gyldighet, generaliserbarhet, transparens, refleksivitet og forskningens integritet. Vi har derimot valgt å presentere forskningsetikk som en kvalitetsindikator istedenfor forskningens integritet som Tjora anbefaler. Integriteten i en studie handler om forhold som kan påvirke kvaliteten på det som blir gjort (Tjora, 2017, s. 253). En slik kvalitetsvurdering blir etter vår mening, godt forklart under de andre punktene.

3.6.1 Pålitelighet

Når en skal forske på et tema, kan en eksplisitt si at en har en eller annen form for engasjement for det en skal forske på. Det vil derfor være svært usannsynlig at en klarer å være fullstendig nøytral, og dette vil da heller ikke være målet. Det er viktig derimot å være åpen hvordan ens egen forforståelse kan påvirke resultatet (Tjora, 2017, s. 235).

Vi har tidligere i denne studien forklart forskernes forforståelse, som har en sammenheng med forskernes involvering i KiP3 prosjektet. Involvering i dette prosjektet har gitt oss et større kunnskapsgrunnlag om kvalitet i praksis, i tillegg har det også skapt et høyere engasjementet for gjennomførelse av denne studien.

Bruk av lydopptaker(e) kan også styrke studiens pålitelighet. Dette muliggjør at informantenes stemme blir mer synlig, når vi kan legge fram sitater slik de ble sagt av informantene. Leseren vil dermed få en klar forståelse hvordan informantene uttrykket seg (Tjora, 2017, s. 237). Vi valgte å benytte oss av to lydopptakere, for å kvalitetssikre at alle stemmene til informantene kom synlig frem i transkriberingsprosessen.

Tjora mener også at betydning skapes intersubjektivt (Tjora, 2017, s. 237). Vi har forstått intersubjektivitet som en betegnelse på en samtale eller relasjon, der deltakerne blir påvirket av hverandre, og dermed danner en felles forståelse om temaet (Tjora, 2017, s. 260).

En av grunnene for at vi valgte å benytte oss av et fokusgruppeintervju, var at vi ønsket en gruppeforståelse om temaet som ble presentert for informantene. Derfor prøvde vi å styrke påliteligheten ved å synliggjøre datamaterialet gjennom individuell-, dialog- og gruppedata.

3.6.2 Gyldighet

Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom studiens funn og forskningsspørsmålene en ønsker å finne svar på (Tjora, 2017, s. 232). Gyldigheten styrkes gjennom å tydeliggjøre hvordan studien er gjennomført, og dermed invitere leseren inn til å ta kritisk stilling til de valgene en har foretatt seg (Tjora, 2017, s. 234). Vi har tidligere i denne studien forklart at generering av empiriske data, ble samlet inn gjennom en intervjuguide som var forankret i forskningsspørsmålene. Vi var opptatt av at resultatene skulle ha en minst mulig påvirkning av forskernes forforståelse, og at stemmene til informantene skulle bli synlig. Derfor har vi etterstrebet at det skulle være en logisk sammenheng mellom spørsmålene og svarene vi fikk av informantene, uten å svekke studiens pålitelighet. For at leseren kan ta en kritisk stilling til gyldigheten av denne studien, tenkte vi at det var naturlig å belyse potensielle feilkilder underveis i studien, istedenfor å ramse de opp under dette punktet.

3.6.3 Generaliserbarhet

Forskningens relevans utover utvalget som er undersøkt er knyttet til generaliserbarhet.

Konsept- og teoriutvikling må ses i sammenheng med dette. I steget konseptutvikling i SDI modellen, sikres relevans over analysert data ved å benytte tidligere forskning og teorier, som støtter opp mot en større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2017, s. 246). Når en utvikler konsepter eller teorier som kan ha relevans for andre situasjoner enn de som er studert, kalles dette for «konseptuell generalisering». Bruk av SDI modellen egner seg til dette, fordi målet med modellen nettopp er å kunne utvikle innsikt over et fenomen som kan testes ved en form for konsept- eller teoriutvikling (Tjora, 2017, s. 240).

At vi la vekten på å presentere sammenhengen mellom kodegrupperingene i et «matriseformat», ga oppgaven en annen dybde og dimensjon, som ikke kunne la seg vise hvis vi kun hadde presenterte funnenes høydepunkter i form av sitater. Derfor kan «matrisen» (se pkt. 4.2) bidra til å se sammenhengen med teorien og hvordan konseptet kan generaliseres over til andre arenaer.

3.6.4 Transparens

Transparens handler om hvor godt valgene som tas underveis i en forskningsprosess formidles i forskningsrapporteringen (Tjora, 2017, s. 248). Dette er også grunnen for at vi har valgt å presentere stegene i analysen i et detaljert format, der vi redegjør og begrunner valgene vi tok underveis i studien. Når det gjelder framstilling av funn anbefaler Tjora å bruke 2-4 sitatutdrag av datamaterialet for hvert tema som blir presentert, samtidig som en benytter seg av merkelapper for å skape en bedre flyt i teksten (Tjora, 2017, ss. 249-250).

I intervjuprosessen ble informantene identifisert med fornavn, for at det skulle være lettere å skille stemmene i transkriberingsprosessen. I transkriberingsprosessen derimot valgte vi å benytte oss av merkelapper («I-8 – informant nr. åtte.») med hensyn til viktigheten av å anonymisere informantene. Vi valgte å ikke følge Tjoras anbefalinger om merkelapper i resultatet, fordi vi har tidligere i oppgaven identifisert hvilken kommune studien ble gjennomført i. Vi mener derfor at merkelappene fort kunne bli lett gjenkjennbart for informantene selv og andre deltakerne som var involvert i praksisprosjektet KIP3. I resultatet og drøftingen i denne studien blir samlebegrepet «informant» derfor benyttet.

3.6.5 Refleksivitet

Refleksivitet handler om refleksjon over hvordan vi tolker datamaterialet. Et sentralt spørsmål en må stille seg selv i denne prosessen, er hvordan forskerens tolkning påvirkes av erfaringer, kunnskap og omgivelser (Tjora, 2017, ss. 249-250). Datamaterialet i denne studien ble analysert i felleskap mellom forskerne. Begrunnelse for dette er at vi begge to har vært involvert i KiP3 prosjektet fra starten av, og dermed utviklet et felles kunnskapsgrunnlag. Felleskapet bidro derfor til at vi kunne fange flere nyanser i datamaterialet, enn vi kunne gjort på egenhånd.

Tjora bruker også begrepet «kollektiv refleksivitet», som handler om at en reflekterer sammen med et fagmiljø, som har en dypere innsikt i temaet en studerer. At en har mulighet til å drøfte valgene underveis i prosessen med andre som også kjenner til studien, øker sjansen for en dypere forståelse og bedre analyse (Tjora, 2017, s. 251). Vi har derfor benyttet muligheten til å drøfte både forskningsprosessen og datamaterialet med veilederen, vi fikk tildelt knyttet til denne studien. Dette ga oss muligheten til å reflektere kollektiv med en annen person som også har en dypere innsikt i temaet. Siden veilederen også er med i KiP3 prosjektet, kunne hun bidra med et annet analytisk synspunkt, som kunne utfordre forskernes tolkninger av datamaterialet.

3.6.6 Forskningsetikk

I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene, er forskningsetikken først og fremst knyttet til kravet om at informanten ikke skal komme til skade (Tjora, 2017, s. 175). Det ble derfor sjekket hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om studien trengte godkjenning for gjennomføring. Godkjenning ble ikke nødvendig siden vi ikke behandler personlig identifiserbare opplysninger i studien.

Frivillighet og informert samtykke er også ønskelig for å ivareta informantenes personvern. Deltakerne fikk informasjon om hvordan dataen skulle behandles og lagres, gjennom informasjonsbrevet og samtykkeskjemaet.

4.0 Resultat

I resultatet ønsker vi først å presentere de 4 kodegrupperingene, deretter vil vi forklare en «matrise» på hvordan vi har tolket konseptutviklingsprosessen. Datamaterialet vil bli belyst i tabell format (tabell 3 til 6), der eksempler på empirinære koder som hører til den enkelte kodegruppen, vil bli illustrert. Alle grupperingene er fordelt i individuelldata, dialogdata og gruppedata, fordi vi tenker at dette bidrar til en strukturert fremstilling over hvordan kodene oppstod. Vi har prøvd å vektlegge de tre fordelingene likt, men de ulike kodegrupperingene ble tildelte koder etter mening, ikke om de tilhørte individ, dialog eller gruppedata.

Datamaterialet som fremkommer er et konsentrat av et større materiale (se vedlegg 1), fordi vi mener at en presentasjon av alle 48 kodene, ville gjort fremstillingen lite oversiktlig. I diskusjonen der det fremkommer et direkte sitat fra informantene, vil vi skille mellom individuelle data (ID), dialogdata (DD) og gruppedata. (GD).

4.1 Kodegrupper

Første kodegruppering omhandler gevinstene i praksisveiledningen og gevinstene med å være praksisveileder. Gruppering nummer to omhandler hvordan en kan tilrettelegge for praksisveiledning. Den tredje kodegruppen tar for seg hvilke rammer veilederne har for praksisveiledningen, i samarbeidet med praksisstudentene. Den siste grupperingen handler om forbedringspotensialer på praksisveiledning.

Kodegruppe 1* **Gevinster med praksisveiledning*

<i>Individuelldata</i>	Se nytteverdien av å være en vernepleier i en bolig. Du får brukt veldig mye fra fagfeltet i en bolig Du kommer mye lengre med en god relasjon enn med en dårlig relasjon Veiledning er jo viktig i forhold til studentene, men og ift kollega og alle
<i>Dialogdata</i>	Du får jo oppdatere deg selv på faget

	<p>Du får kritiske øyne utenfra innpå arbeidsplassen</p> <p>At du ser at det er faktisk mulig å endre vår praksis eller utvikle vår praksis</p>
Gruppedata	<p>Å spørre om de er interesserte i sånn ekstrajobb, eller helgevikar</p> <p>Du får utfordre deg selv litt for nye impulser</p> <p>Det vil jo trygge studenten hvis de får en veileder som har faktisk formell kompetanse i tillegg til praktisk kompetanse</p>

Tabell 3 Kodegruppering 1

Kodegruppe 2 Tilrettelegging for praksisveiledning

Individuelldata	<p>Det kunne vært lønn. Vi kunne fått betaling for å være veileder</p> <p>Selv om du må holde deg inn-forbi [læringsmålene], må det være noe rom for å gå litt forbi hvis de har noe hull</p>
Dialogdata	<p>Det har hendt at det har vært en utfordring å ha nok tid til å ta seg av studenten</p> <p>At jobben tilrettelegger for at det er mulig, fordi mer kompetanse på veiledning det trenger vi alle</p>
Gruppedata	<p>Det blir ikke lagt opp til noe mer ressurser fordi vi har en student, men vi kan jo samarbeide med de andre enhetene og det er andre fagpersoner her som vi kan bruke</p> <p>Det er kun det som VID tilbyr, men du har et visst ansvar selv for å holde deg oppdatert</p>

Tabell 4 Kodegruppering 2

Kodegruppe 3 Rammer for praksisveiledning

Individuelldata	<p>Gode forbilder og vise at vi faktisk setter pris på å få studenter</p> <p>Jeg tenker i alle fall at det er viktig i å ha den timen, fordi skolen trenger den dokumentasjon</p> <p>Gi dem oppgaver så de føler mestring i</p>
------------------------	---

<i>Dialogdata</i>	Vi er hele veien tilstede, men du gir ikke mer hjelp enn nødvendig til dem Mye bedre veiledning inne med beboerne Se studenten an og tilpasse veiledning ut ifra det
<i>Gruppedata</i>	En god start er alfa og omega. At det er motiverte veiledere som virkelig ønsker å ha en student og at selvfølgelig studentene er motivert

Tabell 5 Kodegruppering 3

Kodegruppe 4 Forbedringspotensialer på veiledning

<i>Individuelldata</i>	De oppgavene, det syns jeg har blitt veldig omfattende ift det som var før Det er en negativ ting at du blir hengende etterpå på det faglig selv
<i>Dialogdata</i>	Hvis du har det travelt og har noen med og hele dagene, så det kan jo bli mentalt sliten Det kan være litt utfordring å skille student og lærling, hvordan de skal være på praksisplassen. Hvor mye de skal gjør og hva de skal gjør At skolen kan også gi tilbakemeldinger på praksisfeltet så at vi har større mulighet til å justere oss.
<i>Gruppedata</i>	Det er ikke bare veilederens sin student, det er hele plassen sin student Vi må være flinkere å snakke sammen. Investere i det! Vi må kunne bruke de ressursene vi har i EFF for å få flere til å ville jobbe innen dette feltet. Vi ville ha gode folk og da må vi investere

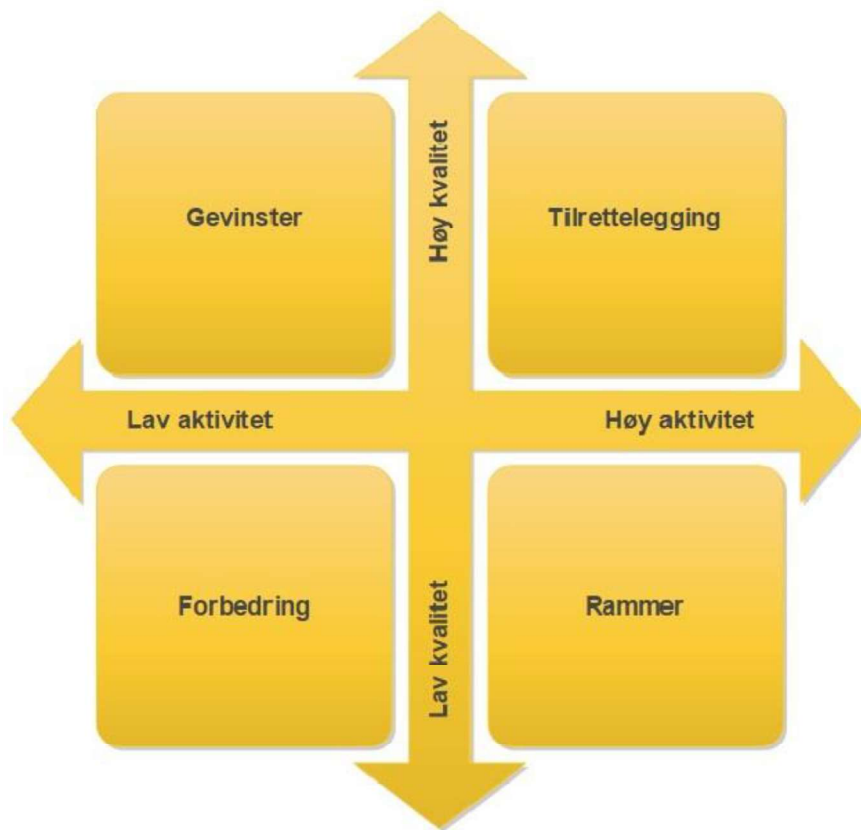
Tabell 6 Kodegruppering 4

4.2 Konseptutvikling: Kvalitet på veiledning

Etter vi hadde dannet kodegruppene, lagte vi en 4-akset matrise på bakgrunn av Tjora (2017) sin forklaring på konseptutvikling som nevnt tidligere under punkt 3.5 (figur 4). Det er mulig at konseptutvikling ikke havner inn i omfanget til en bacheloroppgave, men dannelsen av en matrise hjalp oss til å visualisere datamaterialet. Fremstillingen ga oss en ny forståelse på hvordan en kunne se sammenheng mellom de ulike kodegruppene, og hvilken relevans

materialet hadde for tema i denne studien. Det ble for oss en måte å forstå kvaliteten på praksisveiledning.

Matrisen bør samtidig ses som et forslag som må valideres gjennom ytterligere studier. Det er viktig å understreke at veilederne kan utøve praksisveiledning utfra ulike kodegrupper og de kan befinne seg på ulike nivåer i aksene. Fremstilling av kodegrupperingene i denne «matrisen» er ikke en sannhet, men skal sees som en forståelse på hvilke koblinger det kan være mellom de ulike grupperingene. Forholdet mellom de 4 forskjellige grupperingene, presenteres og drøftes videre under punkt 5.5.



Figur 4 Konseptutvikling: Kvalitet på veiledning

5.0 Diskusjon

I diskusjonen av denne studien vil vi først diskutere de fire ulike kodegrupperingene: Gevinster, tilrettelegging, rammer og forbedring. De fire gruppene vil gjennom resultatene, teoretisk forankring og forfatterens tolkning bli belyst og diskutert. Dette gjøres enten ved et sitat eller at beskrivelsene vil ha en relevans til tematikkene som fremkom i resultatet.

Videre vil vi drøfte hvordan resultatene er representative til faktorer som kan hemme/fremme kvalitet i praksisveiledning av vernepleierstudenter. Denne drøftingen tar utgangspunkt i matrisen vi har laget (se figur 4), der vi argumenterer hvordan vi forstår de forskjellige grupperingene. I tillegg vil vi belyse hvordan gruppene påvirkes av hverandre, aktivitetsnivået på gruppen og graden av kvalitet. Figuren er utviklet med hovedvekt på teorien og empirien som er lagt fram til nå.

Det teoretiske rammeverket diskusjonen bygger på, vil ta en mer generell merkelapp og omhandle temaet praksisveiledning av studenter. Dette er fordi det finnes veldig få studier som omhandler kvalitet på praksisveiledning, i forhold til vernepleierutdanningen. Denne studien hadde blitt veldig begrenset, hvis vi kun tok utgangspunkt i denne forskningen for å drøfte funnene. Når vi sammenlignet denne studien med annen forskning som omhandler praksisveiledning, så vi at våre funn hadde mange holdepunkter med andre praksisrettede utdanninger. En kan se sammenheng både når det gjelder definisjon av praksiskvalitet og utfordringer knyttet til kvalitet av praksisveiledning. Vi antar derfor at forskning innen andre helse- og sosialfaglig utdanninger har overføringsverdi til vernepleierutdanningen.

5.1 Gevinster

I denne grupperingen diskuteres funn knyttet til gevinster. Det er fire hovedgevinster som vi ønsker å løfte fram fra resultatene: personlig utvikling; utvikling av studenten som framtidig yrkesutøver; utvikling av tjenesten og utvikling av samarbeid mellom utdannings situasjonen/ praksisfeltet (herav U/P).

Personlig utvikling

Veilederne ble spurt om «Hvilke fordeler de mener de har, av å være praksisveileder». Å utvikle seg selv er en stor motivasjon for informantene. I en dialog belyser de at faglig oppdatering og «kritiske øyne» over egen praksis er viktige faktorer. Vi forstår med dette at informantene sier at å ha en student i praksis kan medføre at en får et kritisk «blikk» utenfra, inn på den dagligdagse arbeidspraksisen.

I en rapport fra Hauge et al. (2015) sa 94 prosent av informantene seg enige om at den faglige og personlige utviklingen, var deres største motivasjonsfaktor for å være praksisveileder (Hauge, et al., 2015, s. 9). I en annen studie blant praksisveiledere utdyper informantene at de lærer mye av å ha studenter, fordi studentene har med seg ny og oppdatert teoretisk kunnskap og gjerne en rik erfaringsbasert kunnskap, som gjør at relasjonen blir preget av et gjensidig forhold (Hauge, et al., 2016, s. 26).

Utvikling av studenten

Utvikling av studenten som framtidig yrkesutøver er også en faktor som informantene mener er relevant og som kan gi gevinster. Studentens utvikling, er samtidig avhengig av relasjonen de får med sin praksisveileder: «Hvis relasjonen blir så pass god så kan du sikkert få de til å blomstre» (ID). Her kan en dermed tenke seg at informantene uttrykker at hvis relasjonen blir god, kan veilederen påvirke studenten til å utvikle seg i en positiv retning. En annen informant uttrykker hvordan relasjonen kan påvirke utviklingen i samarbeidet mellom studenten og veilederen: «Du kommer mye lengre med en god relasjon enn med en dårlig relasjon» (ID). Flere studier peker mot at det er viktig at studentene opplever mestring, blir bekreftet og blir møtt med forutsigbarhet (Haddeland & Söderhamn, 2013; Hauge, et al., 2016; Hauge, et al., 2015). Disse faktorene er viktige, for at studentene kan opparbeide seg et kompetansegrunnlag for selvstendig yrkesutøvelse (Nyhagen, et al., 2019). Relevansen med å ha en videreutdanning i veiledning er at det kan fungere som en form for «tyngde», ved å gjøre veilederen bevisst over studentens potensiale for utvikling (Hauge, et al., 2016, s. 25).

Utvikling av tjenesten

Informantene uttrykker også muligheten for utvikling av tjenesten og rekruttering, som positive faktorer. Informantene opplever at endring eller utvikling av praksis, bedre lar seg gjøre når arbeidet er startet av studentene: «At du ser at det er faktisk mulig å endre vår praksis eller utvikle vår praksis» (DD). En kan tenke at informantene sier at studentenes utenfra blick kan føre til endring, fordi de ikke har en følelsesmessig tilknytning til arbeidsplassen.

Rekruttering kan også være en gevinst med veiledning. I studien Hegerstrøm (2018), omtales også rekruttering som en gevinst med flere fordeler for praksisplassene. En fordel er at rekruttering kan motivere studentene til å søke seg jobb i virksomheten. En annen fordel er at praksisbedriften får et kvalitetsstempel, når studentene velger seg til praksisbedriften i ettertid. En siste fordel er at disse kandidatene derfor trenger mindre opplæring (Hegerstrøm, 2018, s. 9).

Opplevelser studentene får når de er i praksis, kan gi dem et bilde av hvordan praksisplassen er som framtidig arbeidsplass. En god opplevelse i praksis kan derfor være av vesentlig betydning. En informant beskriver viktigheten av gode opplevelser i praksisperioden slik:

«og så er det og ... det kan jo være at de søker seg til den plassen de har vært på i senere tid, fordi de har hatt gode relasjoner med de som er både veiledere og andre gjerne som er med i personalgruppa» (ID).

En annen informant setter fokus på yrkesverdien i tjenesten de veileder i: «de kan se nytteverdien av å være en vernepleier i en bolig. Du får brukt veldig mye fra fagfeltet her» (ID). At gode praksisplasser er attraktive arbeidsplasser for nyutdannede, omtales også av UHR der studentene ses på som en stor ressurs (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 10).

Utvikling av samarbeid mellom U/P

Utvikling av samarbeid mellom U/P kan handle om at praksisfeltet blir involvert til å ta en større ansvarsrolle i utviklingen av praksisstudiene. En informant uttrykker hennes meninger, når hun referer til tidligere nevnte KIP3 prosjekt:

«Nå i det siste når dere var ute i praksis var det en annen type praksis enn det vi har hatt før, det var jo noe nytt. Det fungerte jo veldig bra» (ID).

Det er viktig å underbygge dette sitatet med, at veilederne tilknyttet prosjektet fikk delta på arbeidsverksteder tilknyttet praksis 3. På disse samlingene fikk veilederne mulighet til å snakke sammen og finne nye løsninger som kunne styrke praksistilbudet. Flere forskere sier at et slikt samarbeid bidrar til at de involverte partene er mer engasjerte og blir i bedre stand til å «eie» endringene som oppstår (Bogsti, et al., 2013; Jespersen, Melhus, Celo, & Ellingham, 2016).

5.2 Tilrettelegging

Den andre grupperingen omhandler hvordan en kan tilrettelegge for praksisveiledning. Dette var en av grupperingene som informantene hadde et forhøyet fokus på under datainnsamlingen. Et interessant funn er at ingen av informantene hadde formell veiledningskompetanse og mange av dem visste ikke at det eksisterer veilederutdanninger. Dette er viktig fordi mange blir pålagte veilederansvar som en del av sine arbeidsoppgaver, både når det gjelder studenter og andre faggrupper/brukere/pårørende. En kan derfor muligens forstå det slik at veiledning generelt ikke blir pålagt noen krav om formell kompetanse. På bakgrunn av datamaterialet vil tilrettelegging bli belyst i tre underkategorier som vi tenker kan støtte veiledernes rolle: veilederutdanning, høgskolens rolle og forankring i ledelse og avdelingskultur.

Veilederutdanning

I Ivarjord & Kitzmüller (2019) sin studie om veilederrollen, ble det sammenlignet svarene fra informanter med og uten formell veiledningskompetanse angående hvordan de tilrettelegger for læringsprosessene. Veiledere *uten formell* kompetanse tok på seg hovedansvaret for å tette studentenes «kunnskapshull» ved å informere, vise og gi råd til studentene. På den andre siden var veiledere *med formell* veiledningskompetanse, mer opptatt av å ansvarliggjøre studentene for egen læring med å ta utgangspunkt i studentenes ressurser (Ivarjord & Kitzmüller, 2019, s. 16).

Informantene i vår studie var stort sett enige med hverandre at det var viktig å tette studentenes «kunnskapshull»: «Selv om du må holde deg inn-forbi [læringsmålene], må det være noe rom for å gå litt forbi hvis de har noe hull» (ID). Noen informanter var opptatt at det var viktig å senke krav til «svake studenter», mens andre var i tvil over hvor mye de skulle «bruke av seg selv» for å veilede disse studentene.

Det er vanskelig å si hvor representativ datamaterialet i vår studie er. Tar en derimot utgangspunkt i rapporten fra Norsk sykepleierforbund (herav NSF) (2018), kan en muligens stille spørsmålet om praksisveiledning som ikke er faglig forankret påvirker måten studentene er i stand til å møte fremtidige utfordringer i yrkesrollen (Norsk Sykepleierforbund, 2018, s. 5). Dette støttes i studien til Haddeland & Söderhamn, hvor det nevnes at opplevelsen av å ha ansvar og kontroll i situasjonen, var de viktigste faktorene som styrket selvtilliten til studentene (Haddeland & Söderhamn, 2013, s. 28).

Høgskolens rolle

Det andre forholdet er høgskolens rolle. Et felles svar blant våre informanter er at det eneste faglige påfyll de får angående praksisveiledning, er at de får tilbud om å delta på en veiledersamling i forkant av praksisperiodene. Flere informanter uttrykket disse samlingene som gjentakende og lite lærerike. Utenom samlingene forholder de seg til kontaktlæreren mer eller mindre ved behov. Kvaliteten på denne kontakten ble beskrevet som varierende og veldig personavhengig. Flere informanter uttrykket også misnøye med praksisheftet de får utdelt fra skolen. De opplever heftet som veldig abstrakt og preget av akademisk sjargong, som de har vanskeligheter å identifisere seg med. Resultatene tyder på at et større ansvar fra høgskolen kan være nødvendig når det gjelder kompetanseheving av veiledere og at teori og praksis samkjøres. Studier viser at praksisveilederne håndterer veiledningsoppgaver bedre når høgskolen gir dem støtte i rollen og de involveres i prosessen (Fillingsnes & Thylén, 2012; Hauge, et al., 2016; Maasø, 2016).

Forankring i ledelse og avdelingskultur

Et kollektivt ønske fra informantene er at arbeidsgiver tilrettelegger, for at veilederne kan ta en formell veiledningskompetanse: «At jobben tilrettelegger for at det er mulig, fordi mer kompetanse på veiledning det trenger vi alle» (DD). For at denne endringen kan skje, må veiledning forankres både i ledelsen og avdelingskulturen: «Det må settes av tid til det [praksisveiledning] på praksisplassen» (DD). Flere studier peker på at veilederne og studentene får et bedre utbytte av praksisperioden, når ledelsen setter et høyere fokus på praksisveiledningen og planleggingen av praksisperioden (Hauge, et al., 2016; Norsk Sykepleierforbund, 2018; Nyhagen, et al., 2019). Ifølge vårt funn utdyper informantene tre faktorer som kan tilrettelegges av ledelsen og avdelingen for å fremme praksisveiledningen: tid til å prioritere veiledning, lønnsgodtgjørelse og utnytte tilgjengelige ressurser.

En sentral faktor omhandler redusering av andre arbeidsoppgaver, slik at veilederne kan få tid til praksisveiledning: «Det har hendt at det har vært en utfordring å ha nok tid til å ta seg av studenten» (DD). I NSF rapporten (2018) kommer det frem at det er en statistisk sammenheng mellom satsing på kompetanse og bruk av tid til veiledning. Deres funn tyder på at det var lettere å vektlegge tid til veiledningen når arbeidsgiver eller veilederen selv, var mer bevisst på verdien av veilederkompetanse (Norsk Sykepleierforbund, 2018, s. 16).

En annen faktor er lønnsgodtgjørelse for å være praksisveileder. Svarene vi fikk var i samsvar med svarene i tidligere nevnt rapport: Det er små økonomiske insentiver for å påta seg veiledningsoppgaver (Norsk Sykepleierforbund, 2018, s. 5). Vårt funn tyder på at informantene ikke får godtgjørelse verken for å ta veilederutdanning eller for å være veileder.

Avdelingskulturen hadde også stor betydning for informantene. Funnene forteller oss at på den ene siden, kan et godt kollegamiljø både gi en faglig og emosjonell refleksjonsramme, som kan lede til en bevisstgjøring av egen rolle som veileder. På den andre siden, er det mulig å oppnå en mer effektiv utnyttelse av de tilgjengelige ressursene gjennom samarbeid med andre enheter. Dette kan føre for eksempel til en mer lærerik praksis for studentene. Disse funnene støttes av en annen studie, som viser at å bygge en kultur for veiledning i avdelingen kan danne en bedre ramme for praksisveiledningen (Nyhagen, et al., 2019).

5.3 Rammer

Under dette punktet ønsker vi å diskutere informantenes tanker og synspunkter på hvilke rammer de har for å utøve veiledning. Synspunktene vil bli utdypet og teoretisk forankret under tre undertemaer: faglig kompetanse, pedagogisk kompetanse og personlig kompetanse.

Faglig kompetanse

Et sentralt tema under faglig kompetanse, er at studenten tilbys en ukentlig veiledningstime. I Forespørsel om praksisplass for 3.årsstudenter i vernepleie; VID (2019), fremkommer det at studentene skal tilbys gjennomsnittlig en veiledningstime i uken. I tillegg stiller høgsolen krav at praksisveileder må ha en, treårig relevant høyere utdanning og minst ett års praksiserfaring (VID, 2019).

Kravet om at studentene skal tilbys en veiledningstime i uken, kan se ut til å ha en påvirkning fra forskriften til rammeplan for vernepleierutdanningen (2005). I §5. fremkommer det at praksisvurderingen skal være kontinuerlig og er en obligatorisk del av praksisperioden (Forskrift til rammeplan for vernepleierutdanning, 2005).

Informantene i denne studien er inne på dette temaet, når de får spørsmål om hva de tenker om skolens krav. En av informantene sier at hun forstår det er viktig med den timen, fordi skolen trenger dokumentasjon på at studenten mottar veiledning. Caspersen og Kårstein (2013) er inne på dette, når det gjelder kvalitetssikring av praksis. Her kommer det frem at dokumentasjon av veiledningen studenten mottar, er en viktig faktor for å sikre at det forekommer kvalitet på praksisperioden (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 9).

To andre informanter uttrykker på den andre siden at: «det er i alle fall nok med en veiledningstime i uken» (DD). Det kan derimot se ut som at de uttrykker misnøye med dette kravet, når de etterpå sier at studentene får et mye bedre tilbud om veiledning i arbeidet med tjenestemottakerne. En mulig måte å forstå denne ytringen, er at veilederne ikke har nok tidsressurser til å tilby en veiledningstime i uken. Dette kan forankres i NSF rapporten (2018), at for å kunne tilby studentene jevnlig veiledningstimer, må veilederne få avsatt tidsressurser til denne timen. I tillegg må veilederne få mulighet til å forberede seg, gjennom å lese seg opp på

relevante temaer og problemstillinger studentene ønsker å ta opp (Norsk Sykepleierforbund, 2018, s. 10).

Pedagogisk kompetanse

I en studie gjennomført av Zlatanovic (2018), kommer det frem at det er viktig for studentene at både lærere og praksisveiledere utøver veiledning som er forankret i en pedagogisk kompetanse (Zlatanovic, 2018, s. 27).

I den samme studien fremkommer det at veiledning i stor grad handler om interaksjon og dialog, samtidig som det er viktig at veilederne har gode kommunikasjonsferdigheter. Interaksjon og dialog blir sett på som viktige forutsetninger for å skape en gjensidig handling og engasjement mellom student og veileder. (Zlatanovic, 2018, s. 29). Handling og engasjement kan trolig sammenliknes med det informantene i denne studien er inne på, som omhandler gjensidig motivasjon. Dette blir utdypet i sitatet under:

«En god start er alfa og omega. At det er motiverte veiledere som virkelig ønsker å ha en student og at selvfølgelig studentene er motiverte» (GD).

En annen viktig faktor under pedagogisk kompetanse, handler om hvordan praksisveilederne utøver veiledning ovenfor studentene sine. To av informantene i denne studien gir oss et konkret eksempel, på hvordan de utøver praksisveiledning når de forklarer denne prosessen: «At en hele tiden er tilstede og at en ikke gir mer hjelp enn nødvendig» (DD). En mulig forståelse er at veilederne uttrykker at de benytter seg av veiledningsmetodikken observasjon, når de utøver praksisveiledning. Mathisen og Høigaard (2004) skriver at observasjon som veiledningsmetodikk er en «nøkkelmetode» for å kunne fremme en trygghetsskapende, relasjonell og samarbeidsmessig veiledning (Mathisen & Høigaard, 2004, s. 76).

En annen viktig faktor under pedagogisk kompetanse, er å skape mestringsfølelse for studentene. En av informantene i denne studien er inne på dette, når hun uttrykker at veilederne må gi studenten oppgaver de føler mestring i. I studien til Hauge et al. (2016) kommer det frem at utfordringene studenten står ovenfor må tilpasses hver enkelt, slik at det kan oppstå en mestringsfølelse. Det kommer også frem i den samme studien at hvis det skal oppstå en mestringsfølelse, må studenten ha kunnskapsgrunnlaget i orden (Hauge, et al., 2016, s. 24).

Personlig kompetanse

I en studie av Johannesen, Onstad og Tveiten (2018) fremkommer det at for studentene er det viktig å bli tatt vare på, samtidig som de blir møtt med anerkjennelse, respekt og tillit. I tillegg var det viktig for studentene at praksisveilederne ønsket å være praksisveiledere (Johannesen, Onstad, & Tveiten, 2018, s. 72). Dette kan sammenliknes med det en av informantene i denne studien sa, da hun fremhevet viktigheten med at veilederne fremstår som gode forbilder og viser at de setter pris på å få studenter. Hauge et al. (2016) er også inne på denne tematikken når de omtaler at førteintrykket mellom student og veileder, anses som svært viktig ved tanke på et videre veilednings samarbeid (Hauge, et al., 2016, s. 26). En kan derfor trolig argumentere for at veilederne må møte studentene med et førsteinntrykk som bygger på anerkjennelse, respekt og tillit, for å kunne fremstå som gode forbilder.

En annen personlig kompetanse som fremkommer fra datamaterialet er at veilederne må skape engasjement hos studentene, slik at de kan få en innsikt i at veiledernes arbeidsplass er en spennende plass å arbeide. Lindseth (2011) sier at en viktig forutsetning for at veilederne skal klare å skape et engasjement hos studenten, må de vise at de «brenner» for sitt eget fag, samtidig som de viser interesse for studenten (Lindseth, 2011, ss. 193-194).

5.4. Forbedring

Under dette punktet ønsker vi å diskutere tematikker, som informantene anså som forbedringspotensialer i løpet av praksisperioden. Diskusjonen vil ta for seg fire ulike temaer: Samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (herav U/P), felles ansvar, usikkerhet ift. kravsetting og rekruttering.

Samarbeid mellom U/P

I Onstad et al. (2018) kommer det frem at samarbeidet mellom U/P, påvirker kvaliteten i praksisveiledningen og veileders mulighet til å utvikle egen veilederkompetanse. Påvirkningsfaktorer som blir omtalt er ressurser, formell kompetanse og at lærerne på skolen ikke er nok tilgjengelige for praksisveilederne (Onstad, et al., 2018, s. 100). Informantene i vår studie har derimot valgt å legge fokuset på en annen sentral påvirkningsfaktor som

handler om tilbakemelding fra utdanningsinstitusjon. De utrykte at en er avhengig av tilbakemelding fra høgskolen, på hvordan studenten opplevde praksisperioden, slik at de har mulighet til å justere seg og forbedre egen praksis. Dette kan sees i sammenheng med det Onstad et al. (2018) forklarte ovenfor, ved at samarbeidet påvirker veileders mulighet til å videreutvikle egen veilederkompetanse.

Felles ansvar

Det neste temaet vi ønsker å trekke frem, handler om felles praksisveilednings ansvar mellom veilederne. Underliggende faktorer til dette temaet er «mental slitenhet» og at andre faglige arbeidsoppgaver blir påvirket av praksisveiledningen. Den første faktoren blir omtalt slik:

«Hvis du har det travelt og har noen med deg hele dagene, så kan en bli mentalt sliten» (DD).

Den andre faktoren handler om, at praksisveiledning kan føre til at veileders andre arbeidsoppgaver blir påvirket. Dette kommer frem fra en dialog mellom to parter:

«Det er en negativ ting at du blir hengende etterpå det faglige selv» (ID).

Når det gjelder forbedringspotensialet knyttet til felles ansvar, kan en muligens tenke seg at økt felles ansvar for studenten fremmer kvalitet på praksisveiledning, ved å redusere at veileder opplever å bli «mental sliten» og at andre arbeidsoppgaver ikke blir negativt påvirket. Onstad et al. (2018) viser til liknende tematikker i deres studie. Informantene i den studien forteller, at de har en stressende hverdag, lite forutsigbarhet og at det er få personer som har den faglige kompetansen som kreves for å utøve veiledning. Informantene utdyper at når dette blir realiteten vil det gå utover studentene, veilederne og målgruppen (Onstad, et al., 2018, s. 90).

Nyhagen et al. (2019) er også inne på temaet, når de omtaler kollektivt veiledningsansvar for studenten. Der kommer det frem at felles ansvar kan bidra til at den enkelte veilederen blir mindre påvirket, og en kan dele de «hemmende» faktorene som praksisveiledning muligens medfører (Nyhagen, et al., 2019).

Haddeland & Söderhamn (2013) er derimot inne på andre påvirkningsfaktorer felles ansvar for studentene kan medføre. Informantene i deres studie utrykte at hvis en student blir tildelt

mange praksisveiledere kan ulike faremomenter være; lite forutsigbarhet, at det oppstår ulike forventninger og at veiledning blir praktisert ulikt (Haddeland & Söderhamn, 2013, s. 27).

En kan derfor trolig oppsummere på den ene siden, at et felles ansvar for studentene kan redusere veileders opplevelse av å bli «metal sliten» og at andre faglige oppgaver blir påvirket. På den andre siden kan en derimot oppsummere med at, et felles ansvar også bringer med seg noen faremomenter slik Haddeland & Söderhamn (2013) uttrykker ovenfor.

Usikkerhet ift. kravsetting

Det tredje temaet handler om hvilke krav en kan stille til studentene. Informantene forteller oss gjennom en gruppeforståelse, at det er vanskelig å skille mellom student og lærling når det gjelder hvilke krav praksisveilederne kan stille. De utdyper ved å fortelle at de er usikre på hva studentene skal gjøre og hvor mye de skal gjøre. Caspersen og Kårstein (2013) er også inne på denne usikkerheten i sin rapport. Der kommer det frem at som praksisveileder er det knyttet en usikkerhet til hvordan en tar imot studenter, hvor detaljert en skal veilede og hvilke krav en kan stille til studentene i første, andre og tredje års praksisperiode (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 34). Hauge et al. (2016) belyser at både lærerne ved utdanningsinstitusjonene og praksisveilederne må tydeliggjøre hvilke krav som stilles til studenten i de ulike fasene av studieløpet. I tillegg kommer det frem at studentene selv, ønsker at det blir stilt tydelige krav til dem i et støttende og trygt miljø (Hauge, et al., 2016, s. 28).

Rekruttering

Et siste forbedringspotensial vi ønsker å trekke frem handler om rekruttering. I en gruppesamtale uttrykte en informant det på denne måten:

«Vi må være flinkere å snakke sammen. Investere i det! Vi må kunne bruke de ressursene vi har i EFF, for å få flere til å ville jobbe innen dette feltet.

Vi vil ha gode folk og da må vi investere» (GD).

Her kan en eksplisitt tolkning innebære at som en samlet enhet (EFF) må veilederne være flinkere til å samarbeide og investere i praksisperiodene, slik at de kan sikre seg fremtidig

rekruttering. I rapporten av Caspersen og Kårstein (2013) kommer det frem at deres informanter også tenker at praksisstudenter kan være en potensiell «kilde» til fremtidig rekruttering. Deres informanter utdyper at hvis dette skal bli en realitet, må veilederne gi et godt inntrykk av arbeidsplassen. Samtidig som veilederne viser ovenfor studenten at de ønsker å investere i dem (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 45).

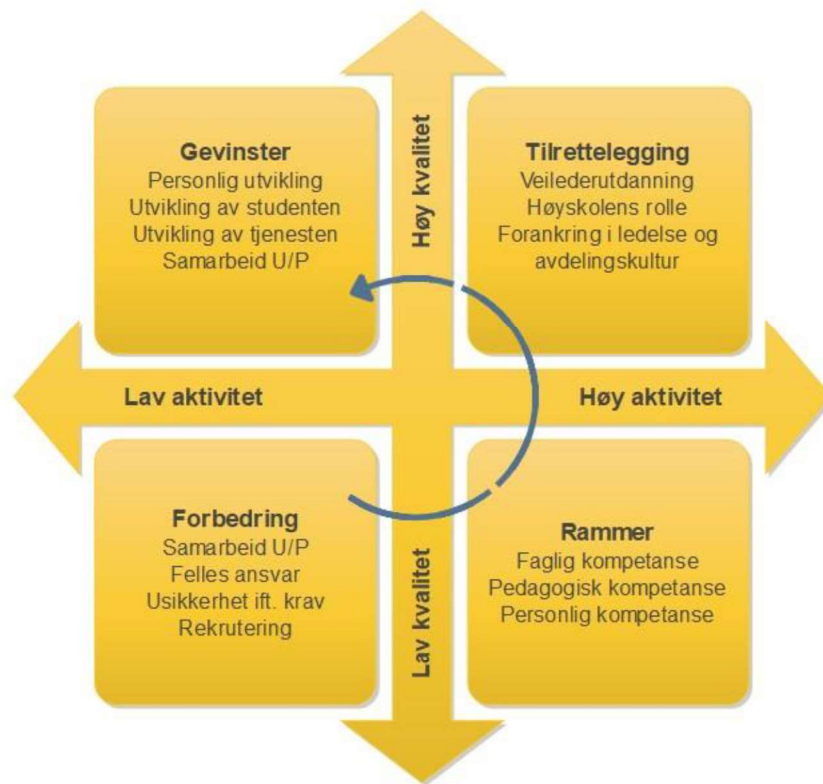
5.5 Kvalitet på veiledning

For å forstå hvilke faktorer som kan påvirke kvaliteten på praksisveiledning av vernepleierstudenter, vil vi ta utgangspunkt i kvalitetsindikatorerne som er definerte i sentrale føringer/dokumenter. I UHR (2010) nevnes de fire overordnede hovedinteressegrupper knyttet til kvalitet i praksisstudiene: utdanningsinstitusjonene, praksisfeltet, studentene og andre departementer (Universitets- og høgskolerådet, 2010). Caspersen & Kårstein (2013) presenterer elleve målbare kvalitetsindikatorer for god praksis. Blant annet handler disse kvalitetsindikatorerne om samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene, systematisk og kvalitativ veiledning og planlegging av praksisperioden (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 53). I sluttrapporten fra UHR derimot beskrives fem kvalitetsindikatorer under praksisveiledningens kvalitetsområde. Indikatorerne går på ansvarsfordeling, faglig bistand, og veilednings- og profesjonskompetanse (Universitets- og høgskolerådet, 2016, s. 7). Til slutt spesifiserer Meld. St. 16 at kvaliteten i praksis er avgjørende for den samlede utdanningen til studentene. En sentral faktor som påvirker kvaliteten omhandler samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet. Det nevnes her, for å kvalitetssikre et godt samarbeid, må praksisfeltet prioritere sitt ansvar, samtidig som utdanningssituasjonen utvikler utdanningstilbudet sitt i samsvar med praksisfeltet. Dette må gjøres for å sikre relevans og imøtekommelse av tjenestemottakernes behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 62).

Slik vi ser det, er utvikling av kvalitativ god praksis, en prosess som forutsetter at en begynner med å kartlegge forbedringspotensialer i læremiljøets rammebetingelser. Dette gjøres for å kunne sette i gang en driftsplan gjennom tilrettelegging av omgivelsene, med mål om å få høyere gevinster på flere plan. Prosessen er påvirket av aktivitetsnivået og kvalitetsgraden, som defineres gjennom indikatorerne som setter krav for kvaliteten.

Figur 5 nedenfor er en representasjon av denne prosessen i en 4-akslet matrise. For å få et mer helhetlig bilde presenterer vi en utvidet versjon av matrisen med alle de underliggende

punktene som ble drøftet. På bakgrunn av at dette er en bacheloroppgave er muligheten for overførbarhet, utprøving og evaluering begrenset, men en kan se tendenser ut ifra empirien, teorien og egen forforståelse.



Figur 5 Utvidet matrise: Kvalitet på veiledning

Nivå av aktivitet har betydning for utøvelsen av veiledningen. Jo mer aktivitet, jo mer kreves det av de involverte partene/aktørene. Både ressurser og engasjement spiller inn her. I den horisontale aksene i figuren representeres nivå av aktivitet mellom lav grad helt til venstre og høy grad helt til høyre. Den vertikale aksene gjengir graden av kvalitet og går nederst fra lav kvalitet, til øverst med høy kvalitet. Slik vi ser det kan faktorene som ligger under i matrisen, hemme kvaliteten på veiledningen og faktorene som ligger oppe, kan fremme kvaliteten på veiledningen. Aktivitetsnivå og graden på kvaliteten har i denne sammenheng stor påvirkning på hvordan disse områdene kan utnyttes. For å sikre kvalitet på veiledning må vi dermed starte en 4-stepsprosess.

5.5.1 Steg 1

Prosessen i «matrisen» starter først ved å bli oppmerksom på hvilke faktorer som hemmer praksisveiledning og har behov for forbedring. *Forbedring* ble derfor plassert i nedre venstre del av matrisen mellom lav aktivitet og lav kvalitet.

Vi forbinder «lav aktivitet» med de aktørene som er involvert i praksisveiledning: høyskolen, praksisplassen, student og veileder. Disse er de ressursmulighetene som er tilgjengelige og som ikke nødvendigvis er tilstrekkelig. Aksen «lav kvalitet» forbindes med de forbedringspotensialene som ble nevnt tidligere. Vi anser at det her er potensielle uutnyttede ressurser som kan bidra til å øke kvaliteten på veiledningen.

I den forbindelse tenker vi at både utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet bør kartlegge forbedringspunkter, knyttet til praksisveiledning. Denne kartlegging kan og bør skje på flere nivåer. Noen studier har i den forbindelse fokusert på relasjon mellom praksisveileder og student (Haddeland & Söderhamn, 2013). Andre har fokusert på relasjon mellom praksisveileder og utdanningsinstitusjon (Löfmark, Morberg, Öhlund, & Ilicki, 2009).

En kan derfor trolig tenke seg at alle involverte parter er avhengige av tilbakemeldinger, for å kunne forbedre seg og utøve et bedre tilbud. Utvikling av et evalueringsverktøy med rom for forslag til forbedring kan derfor være avgjørende.

5.5.2 Steg 2

Nederst i høyre del av matrisen finner vi *Rammer* for praksisveiledning, som er preget av høy grad av aktivitet, men lav kvalitet. Resultatet i praksis kan være at selv om veiledere gjør mye for studentene og er veldig motiverte når det gjelder å utøve praksisveiledning, får studentene ikke et optimalt utbytte av læringssituasjonene/miljøet.

To av kvalitetsindikatorne på kvalitativ god praksisveiledning gjelder veileder- og egen profesjonskompetanse (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 53). Grunnen for at vi har valgt å definere dette steget i matrisen under lav kvalitet, er at funn viser at praksisveiledningen mangler faglig forankring som vi anser som en viktig faktor i kvalitetssikringsarbeidet.

Selv om alle informantene har en vernepleierutdanning i bunn, kom det frem fra datamaterialet at ingen av veilederne hadde en formell veiledningskompetanse. På den ene siden vil lik profesjonskompetanse mellom student og veileder trolig kunne sees på som et grunnlag som fremmer den enkelte veileders faglige kompetanse.

På den andre siden kan muligens mangel på veiledningskompetanse tolkes som en hemmende faktor. Det kan tenkes at mangel på tilstrekkelig veiledningsmetodikker kan føre til at praksisveiledningen blir sårbar. Endringer i helsesektoren gir endrende betingelser og setter høyere krav til mer kompetanse i yrkesfeltet (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 52). Det er derfor trolig behov for å gjøre endringer og tilrettelegge læringsmiljøet.

5.5.3 Steg 3

Vi finner *Tilrettelegging* plassert øverst i høyre rute av matrisen mellom høy aktivitet og høy kvalitet. Grunnen for at vi har plassert *Tilrettelegging* i dette feltet støttes i at det krever en omstillingsprosess, pågangsmot og flere ressurser for å få til endring i utførelsen av veiledning. Omstillingsprosessen er derfor preget av høy aktivitet.

Samtidig er en av grunnene for at tilrettelegging blir satt i gang, å øke kvaliteten i det tilbudet en ønsker å tilby. De ulike tilretteleggings mulighetene en står ovenfor vil forhåpentligvis kunne fremme kvaliteten på praksisveiledningen. Tilrettelegging kan i den forstand skje på flere nivåer. De punktene vi fokuserte tidligere på var høyskolens rolle, forankring på praksisplassen og øking i veilederkompetanse. Samtidig er ansvarsfordeling en sårbarhet.

Høyskolen har det formelle ansvaret for praksisperioden, mens veiledere har det faglige ansvaret for oppfølging av studenten i praksisperioden. Det vil si at kommunene kun har et medvirkningsansvar og er avhengige av høyskolen for å sette i gang endring og øke veiledningskvalitet. Kommunene er også avhengig av høyskolen, og samarbeidsmidler, for å sette i gang samarbeidsprosjekter som kan fremme kvaliteten på praksisstudiene (Caspersen & Kårstein, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2012; Universitets- og høyskoleloven, 2005). Disse samarbeidsprosjektene vil derfor være av avgjørende betydning, for at lærings situasjoner på skolen kan overføres til arbeidsplassen. Uansett er det ingenting som skjer uten at en vilje til endring er forankret i ledelsen, organisasjonen og på praksisplassen. Det er de som tilrettelegger for tilstrekkelig tid i veiledning og at kompetanseheving prioriteres (Henriksen, Espeland, & Blasko, 2018; Kristensen & Flo, 2014). Vi har tidligere argumentert for hvor viktig en formell veiledningskompetanse kan bli, i og med at krav for kompetansen er forankret i den nye felles rammeplanen (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017). Hva veilederutdanning bør inneholde er en annen sak som vi ikke ønsker å ta for oss i denne oppgaven.

5.5.4 Steg 4

Det siste steget handler om gevinster på praksisveiledningen. Vi har valgt å plassere *Gevinster* mellom «*høy kvalitet*» og «*lav aktivitet*».

En grunn for at vi har valgt å plassere *Gevinster* her er at etter en har gått igjennom de tidligere stegene, vil en forhåpentligvis ha økt kvaliteten på praksisveiledningen. En annen grunn er at det er ønskelig i denne prosessen at ressursene som er tilgjengelige, utnyttes på en mest mulig effektiv måte. Vi har de samme støttespillerne som da vi startet prosessen med: veileder, student, praksisplassen og høyskolen. Ønsket er å gå tilbake til «*lav aktivitet*», det vil si ved å benytte seg av de samme støttespillerne, men med et bedre tilpasset tilbud.

Resultatet er at endringen vil kunne bidra til at en kan effektivisere ressursene, samtidig som en opprettholder eller forsterker kvaliteten, og dermed få nytteverdi av å ha endret måten en jobber på.

Slik vi ser det kan gevinster skje på flere nivåer. På individnivå får studentene og veiledere bedre utbytte av læringsmuligheter, ved at praksis forankres i pedagogiske- og yrkesfaglige metodikker. Dette kan føre til økt trivsel, motivasjon og kompetanse for å takle utfordringene for begge sider. Veiledning kan i denne sammenheng føre til økt læring og økt tillit hos både studenter og nyutdannede. På et organisatorisknivå kan bedre samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet hjelpe til å skreddersy utdanningstilbudet til praksisfeltet. Dette kan gi overordnede samfunnsmessige gevinster i form av effektivitet, mindre feil og reduserte kostnader (Haddeland & Söderhamn, 2013, s. 30).

Forankring av kvalitativ god praksisveiledning i avdelings- og virksomhetskulturen kan føre til en bedre utnyttelse av tilgjengelige ressurser i og på tvers av avdelinger. Disse argumentene kan legges til grunn for at tjenesten får et kvalitetsstempel og blir en mer attraktiv og foretrukket arbeidsplass for flere bedre kvalifiserte søkere. Noe som kan føre til samfunnsøkonomiske gevinster ved å utvikle tjenesten i en positiv retning.

Avslutningsvis kan vi ikke glemme at en prosess bør evalueres. Det er derfor helt avgjørende at denne prosessen, er åpen for flere synspunkter angående hva som er riktig ressursbruk eller effektiv bruk av virkemidler. Det er viktig at alle parter får ytret sin mening slik at de kan «*ei*» prosessen og ikke bli «*tvunget*» til endring i etterkant (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 53). Argumentene som vi diskuterte her kan trolig forstås som faktorer som fremmer kvaliteten på praksisveiledningen. Når en har gått gjennom de fire stegene har en forhåpentligvis kvalitetssikret faktorene forbedringspotensialer til gevinster.

6.0 Konklusjon

Ved å samarbeide med en virksomhet som er villige til å ta en kritisk stilling til måten de selv veileder praksisstudenter, ønsket vi gjennom problemstillingen: «*Hvilke faktorer kan fremme/hemme kvaliteten på praksisveiledningen av vernepleierstudenter?*» å generere kunnskap som kunne gi oss et bedre bilde over hvordan praksisveiledning utøves og hvilke utfordringer praksisveilederne opplever.

Da vi skulle utvikle denne studien ønsket vi å se hvilke føringer sentrale dokumenter la for praksisveiledningen av vernepleierstudenter. Vi fikk da en forståelse at rammeplanen for vernepleierutdanningen (2005) var et av dokumentene som utdanningsinstitusjonene forholdt seg til, for å kunne legge føringer på hva praksisveiledningen skulle inneholde (Forskrift til rammeplan for vernepleierutdanning, 2005). Vår forståelse av dette dokumentet er at kravene som blir stilt til utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, er få og uklare.

Vi fant derimot ut at rammeplanen fra 2005, skal erstattes med en ny felles rammeplan fra studieåret 2020/21. Felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (2017) legger etter vår mening tydeligere krav til gjennomførelsen av praksisstudiene. I tillegg mener vi at den stiller høyere krav til henholdsvis utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet, for å kunne sikre studentene en samlet profesjonell kompetanse (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017).

Gjennom et samarbeidsprosjekt mellom VID og EFF i Sandnes kommune, har begge parter hatt et forhøyet fokus på kvalitetssikring i praksisstudiene. Forskerne av denne studien har også vært involvert i dette samarbeidsprosjektet, og det ble derfor naturlig å skrive en bacheloroppgave om temaet: *Kvalitet på veiledning i praksis*. Resultatene av denne studien ga oss et innblikk i hvordan praksisveilederne med vernepleiekompetanse utrykte «fremmende» og «hemmende» faktorer ved praksisveiledning av vernepleierstudenter.

Ut fra datamaterialet kom det frem, fra informantene at ett støttende miljø var viktig for at veilederne ønsket å være praksisveiledere. De anså at gjennom felles ansvar, økte ressurser og

forankring i ledelsen, kunne praksisveiledning av vernepleierstudenter styrkes. Vi har på bakgrunn av datamaterialet fra informantene prøvd å danne en modell, som i gang setter en prosess som forhåpentligvis endrer forbedringspotensialer ved praksisveiledning til gevinster. Modellen bidro til at vi kunne se resultatene i et metaperspektiv og dermed kunne trekke linker til andre studier som belyser samme tematikken.

På bakgrunn av sentrale føringer, tidligere prosjekter og resultatene i denne studien kan det være anliggende å si at vernepleierutdanningen alene, ikke gir en sterk nok forankring til å kunne kvalitetssikre egen praksisveiledning. Vi anser at en formell veilederutdanning kan gi en forankring som kan bidra til kvalitetssikring av egen praksis og videreutvikling av praksis tilbudet studentene mottar. For å kunne sikre dette tenker vi at utdanningsinstitusjonene bør tilby en formell veilederutdanning, samtidig som praksisfeltet frigjør ressurser til at praksisveilederne kan ta utdanningen. Det er grunn til å tro at hvis kvaliteten på praksis ikke skal trå etter, bør slike prosesser settes i gang for å være klar innen studieåret 2020/21. Grunnlaget for denne tanken har en sammenheng med, at den nye felles rammeplanen for helse- og sosialfagutdanninger (2017) sier at: som en hovedregel bør praksisveilederen inneha en formell veilederkompetanse (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017).

Samfunnsmessige gevinster må også sees i sammenheng med dette, da det er de nåværende og fremtidens studenter som skal være med å videreutvikle og kvalitetssikre tjenestetilbudet. Videre forskning på temaet vil derfor være avgjørende, slik at vi kan gå «morgendagen» i møte.

Referanser

- Bogsti, W. B., Solvik, E., Engelién, R. I., Moen, Ø. L., Nordhagen, S. S., Struksnes, S., & Arvidsson, B. (2013). Styrket veiledning i sykepleierutdanningens praksisperioder. *Vård i Norden*, 33(1), ss. 56-60.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Caspersen, J., & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis: Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. (NIFU rapport 14/2013). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280417/NIFUrapport2013-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fellesorganisasjonen. (2017). *Om vernepleieryrket*. Oslo: Fellesorganisasjonen (FO). Hentet fra <https://vernepleier.no/wp-content/uploads/2017/12/Vernepleierbrosjyre-2017.pdf>
- Fillingsnes, A.-B., & Thylén, I. (2012). Praksissykepleieres pedagogiske utfordringer i klinisk veiledning av sykepleierstudenter. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 4(2), ss. 249-262. Hentet fra https://www.idunn.no/nsf/2012/04/praksissykepleieres_pedagogiske_utfordringer_i_klinisk_veiledning
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. (FOR-2017-09-06-1353). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift til rammeplan for vernepleierutdanning. (2005). *Forskrift til rammeplan for vernepleier*. (FOR-2005-12-01-1379). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1379>
- Haddeland, K., & Söderhamn, U. (2013). Sykepleierstudenters opplevelse av veiledningssituasjoner med sykepleiere i sykehuspraksis. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 1(3), ss. 18-32. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/59762164/sykepleierstudenters_opplevelse_av_veiledningssituasjoner_m.pdf
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hauge, K. W., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Mongstad, W. H., Inderhaug, H., . . . Julnes, S. G. (2016). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 12(1), ss. 20-33. doi:10.7557/14.3772
- Hauge, K. W., Maasø, A. G., Barstad, J., Elde, H. S., Karlsholm, G., Stamnes, A., . . . Thingnes, E. R. (2015). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av studenter i helse- og sosialfag i spesialisthelsetjenesten*. Molde: Møreforskning Molde AS . Hentet fra <http://www.moreforsk.no/publikasjoner/rapporter/helse--utdanning/1514-kvalitet-og-kompetanse-i-praksisveiledning-av-studenter-i-helse--og-sosialfag-i-spesialisthelsetjenesten/1239/2972/>
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær - praksis i høyere utdanning*. (NOKUT rapport nr. 3-2018). Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.
- Henriksen, J., Espeland, K., & Blasko, E. (2018). Koordinerende praksisveileder på sykehus gir mer fornøyde studenter. *Sykepleien*, 106(66106)(e-66106). doi:<https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2018.66106>
- Herberg, E. B., & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivarjord, L., & Kitzmüller, G. (2019). Veiledning av sykepleierstudenter i klinisk praksis - hva anser sykepleiere som viktig i utøvelsen av veilederrollen? *Nordisk Sygeplejeforskning*, 9 (1), ss. 6-19. doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-01-02>
- Jespersen, L. F., Melhus, M., Celo, C., & Ellingham, B. (2016). Sammen er vi sterkere. Utdanning og praksis hånd i hånd. *Ergoterapeuten*, 2-2016, ss. 30-38. Hentet fra https://www.ergoterapeuten.no/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=Files%2FFiles%2FFagartikler%2FSammen_er_vi_sterkere.pdf
- Johannessen, A., Onstad, R. F., & Tveiten, S. (2018). "Hun må jo reflektere sammen med meg". Et studentperspektiv på kvaliteten i veiledning i praksisstudier. I S. Tveiten, & S. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (ss. 67-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kristensen, D. V., & Flo, J. (2014). Tverrprofesjonell veiledning av helsefagstudenter i praksis. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 11(4), ss. 317-327. Hentet fra https://www.idunn.no/tph/2014/04/tverrprofesjonell_veiledning_av_helsefagstudenteri_praksis_
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Utdanning for velferd*. Meld. St. 13 (2011–2012). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdf/s/stm201120120013000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Meld. St. 16 (2016–2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kårstein, A., & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene: En litteraturgjennomgang*. (NIFU rapport 16/2014). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280127/NIFUrapport2014-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lindseth, A. (2011). Personlig dannelse. I B. Hagtvat, & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning. Modning. Refleksjon* (ss. 183-194). Oslo: Dreyers Forlag.
- Löfmark, A., Morberg, Å., Öhlund, L. S., & Illicki, J. (2009). Supervising mentors' lived experience on supervision in teaching, nursing and social care education. A participation-oriented phenomenological study. *Higher Education*, ss. 107-123. doi:10.1007/s10734-008-9135-3
- Maasø, A.-G. (2016). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av vernepleier- og sykepleierstudenter i kommunehelsetjenesten i Nord-Trøndelag*. (Rapportserie nr. 8/2016). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2428304/rapport_8_2016_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Norsk studentorganisasjon. (2012). Resolusjon fra Norsk studentorganisasjon – vedtatt av NSOs landsmøte 2012. Hentet fra <https://www.student.no/content/uploads/2014/07/Vi-krever-kvalitet-i-praksis.pdf>
- Norsk Sykepleierforbund. (2018). *Stor vilje - lite ressurser. En kartlegging av rammebetingelser for veiledning av sykepleierstudenter i kommunehelsetjenesten*. Hentet fra <https://www.nsf.no/Content/3895428/cache=20182205132729/Praksisrapport%20endelig%20mai%202018.pdf>
- Nyhagen, R., Sjøberg, M., Austenå, M., Sørensen, A. L., Høybakk, J., & Heggdal, K. (2019). Små organisatoriske grep kan gi bedre praksisveiledning på intensivavdelinger. *Sykepleien Forskning*, 14(74893)(e-74893). doi:10.4220/Sykepleienf.2019.74893
- Onstad, R. F., Nordhaug, M., Iversen, A., Skommessvik, S., Haukland, M., Uppsata, S. E., & Tveiten, S. (2018). Kvalitet i praksisveiledning - en vedvarende utfordring? Erfaringer fra praksisveiledere. I S. Tveiten, & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (ss. 86-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord...* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskolerådet. (2010). *Fokus på praksisstudiene i helse- og sosialfagutdanningene. Rapport fra UHRs kartleggingsundersøkelse av ekstern, veiledet praksis som del av studieforløpet for 115 helse- og sosialfagutdanninger*. (UHR-rapport, april 2010). Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i7e78f23f-3cf7-42df-873e-46b9642b6fbb/kortversjon_fokus_p_praksisstudiene_2.pdf
- Universitets- og høyskolerådet. (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet. Sluttrapport fra et nasjonalt utviklingsprosjekt gjennomført på oppdrag fra KD i perioden 2014-2015*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/86921e6e6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksisprosjektet-sluttrapport.pdf>
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universitets- og høyskoler (LOV-2005-04-01-15)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan for vernepleierutdanning*. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269377-rammeplan_for_vernepleierutdanning_05.pdf

- VID & Sandnes kommune. (2017). Samarbeidsavtale mellom Sandnes kommune og VID vitenskapelige høgskolen. *VID Sandnes Fakultetet for helsefag*, Upublisert manuskript.
- VID. (2019). Forespørsmål om praksisplass for 3. årsstudenter i vernepleie. *VID Sandnes Fakultetet for helsefag*. Upublisert manuskript.
- VID vitenskapelige høgskole. (2013). *Fagplan for Bachelorgradsutdanning i vernepleie 180 studiepoeng*. VID vitenskapelige høgskole. Hentet fra <https://www.vid.no/site/assets/files/10272/fagplan-bachelor-i-vernepleie-fra-juni-2017-vid.pdf?11frfa>
- Zlatanovic, T. (2018). Veiledning i læringsprosesser i helse- og sosialfaglige utdanninger - en litteraturoversikt. I S. Tveitet, & I. A (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (ss. 21-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Upubliserte manuskripter er lagt ved som vedlegg (se vedlegg 6) for å kunne gjøre referansene tilgjengelige til sensor.

Vedlegg 1. Kodegruppering

Hovedgruppe	Gevinster med veiledning
Individuelldata	Se nytteverdien av å være en vernepleier i en bolig. Du får brukt veldig mye fra fagfeltet i en bolig
	Nå i det siste når dere var ute i praksis var det en annen type praksis enn det vi har hatt før, det var jo noe nytt. det fungerte jo veldig bra
	Hvis relasjonen blir så pass god så kan du sikkert få de til å blomstre
	Du kommer mye lengre med en god relasjon enn med en dårlig relasjon
	Det kan jo være at de søker seg til den plassen de har vært i senere tid
	Veiledning er jo viktig i forhold til studentene, men og ift kollega og alle
Dialogdata	Du får jo oppdatere deg selv på faget
	Du får kritiske øyne utenfra innpå arbeidsplassen
	At du ser at det er faktisk mulig å endre vår praksis eller utvikle vår praksis
	Selv om den [studenten] slutter kan det allikevel en student ha startet på et eller annet som blir videreført
Gruppedata	Å spørre om de er interesserte i sånn ekstrajobb, eller helgevikar
	Det vil jo trygge studenten hvis de får en veileder som har faktisk formell kompetanse i tillegg til praktisk kompetanse

Hovedgruppe	Tilrettelegging for praksisveiledning og veiledningskompetanse
Individuelldata	Det kunne vært lønn. Vi kunne fått betaling for å være veileder
	Det blir ikke lagt opp til noe mer ressurser fordi vi har en student, men vi kan jo samarbeide med de andre enhetene og det er andre fagpersoner her som vi kan bruke
	Vi kan hjelpe til med kanskje hospitering på andre plasser
	Selv om du må holde deg inn-forbi [læringsmålene], må det være noe rom for å gå litt forbi hvis de har noe hull

Dialogdata	Det må settes av tid til det på praksisplassen
	Det har hendt at det har vært en utfordring å ha nok tid til å ta seg av studenten
	Det kan komme kanskje litt an på hvem som er kontaktlærer på skolen
	At jobben tilrettelegger for at det er mulig, fordi mer kompetanse på veiledning det trenger vi alle
Gruppedata	Det er kun det som VID tilbyr, men du har et visst ansvar selv for å holde deg oppdatert

Hovedgruppe	Rammer for veiledning
Individuelldata	Gode forbilder og vise at vi faktisk setter pris på å få studenter
	Jeg tenker i alle fall at det er viktig i å ha den timen, fordi skolen trenger den dokumentasjon
	Du må tenke litt mer gjennom på hvorfor vi gjør det som vi gjør
	Gi dem oppgaver så de føler mestring i
	En skal jo være profesjonell
Dialogdata	Se hva den trenger veiledning i
	Vi er hele veien tilstede, men du gir ikke mer hjelp enn nødvendig til dem
	Mye bedre veiledning inne med beboerne
	Noen beboer og liker ikke når nye folk kommer inn så noen får et bedre tilbud, men det blir trist for dem når den [studenten] slutter
	Det ligger mye ansvar på veileder til å gjøre dette til en spennende arbeidsplass
	Vi er med å plukke ut hva som er relevant, og så må de lage de til sine egne
	Hva trenger du som kommende vernepleier
	Se studenten an og tilpasse veiledning ut ifra det
	Må liksom holde fokus på hva rolle en har begge veier
Gruppedata	Du får utfordre deg selv litt for nye impulser
	En god start er alfa og omega. At det er motiverte veiledere som virkelig ønsker å ha en student og at selvfølgelig studentene er motivert

Hovedgruppe	Forbedringspotensialer på veiledning
Individuelldata	De oppgavene, det syns jeg har blitt veldig omfattende ift det som var før
	Det er en negativ ting at du blir hengende etterpå på det faglig selv
	Det er jo synd for studenten, og det tenker jeg at det har jo vi ikke egentlig noe med
	Hvor mye jeg skulle bruke av meg selv
	Viktig at studenten går med flere og ikke bare i lag med veileder
Dialogdata	Det er frustrerende når du ser at det er lite motivasjon og lite tak i studenten
	Hvis du har det travelt og har noen med og hele dagene, så det kan jo bli mentalt sliten
	Det kan være litt utfordring å skille student og lærling, hvordan de skal være på praksisplassen. Hvor mye de skal gjør og hva de skal gjør
	At skolen kan også gi tilbakemeldinger på praksisfeltet så at vi har større mulighet til å justere oss
Gruppedata	Det er ikke bare veilederens sin student, det er hele plassen sin student
	Vi må være flinkere å snakke sammen. Investere i det! Vi må kunne bruke de ressursene vi har i EFF for å få flere til å ville jobbe innen dette feltet. Vi ville ha gode folk og da må vi investere

Vedlegg 2. Informasjonsbrev til informantene

Informasjonsbrev: Bachelor – Kvalitet på veiledning i praksis

Tema: Kvalitet på veiledning i praksis

Prosjektarbeidet kvalitet i praksis 3 er et samarbeidsprosjekt der målet er å kunne kvalitetssikre at vernepleierstudenter, får en praksis som sikrer læring i samsvar med læringsutbyttene som utdannings situasjonen har lagt til rette for. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom VID vitenskapelige høyskole avd. Sandnes og EFF – Enhet for fusjonshemmede i Sandnes kommune hvor to vernepleierstudenter ble involvert til å delta som medforskere i prosjektarbeidet.

Etter vår endte praksisprosjekt «KIP3 – Kvalitet i praksis 3» ønsker vi å trekke noe av tematikken som var et resultat i dette arbeidet, over til bacheloroppgaven.

Vi ønsker nå å se nærmere på veilederrollen og hvordan ulike kvalitetsindikatorer implementeres lokalt:

Hvordan implementerer praksisplassene de nasjonale føringene for veiledning i praksis?

Hvilke rammer benytter veilederne i praksisveiledningen?

Hva hemmer og fremmer god faglig veiledning?

Hvilke suksesskriterier har praksisplassene som opplever at de utøver god veiledning?

Tekniske kriterier

Deltakere: Vi ønsker hovedsakelig 6-8 vernepleiere som har eller har innehatt en veilederrolle for vernepleierstudenter uavhengig praksisår.

Metoden: Fokusgruppeintervju, der alle deltakere samles og svarer, diskuterer og drøfter ulike spørsmål som intervjupersonene stiller. Hovedgrunnen til at vi ønsker å bruke denne metoden er at vi ønsker å samle inn data som representerer EFF. Dvs. at vi ønsker å samle inn hva en liten del av veilederne i EFF tenker om kvalitet på veiledning i praksis.

Problemstillingen: Hvilke faktorer fremmer/hemmer kvalitet på praksisveiledningen av vernepleierstudenter? Spørsmålene som blir stilt på fokusgruppeintervjuet vil være forankret i denne problemstillingen.

Håndtering av data:

Intervjuet vil bli tatt på et lydopptak og transkribert i etterkant. Dette er fordi vi ønsker å fokusere på intervjuet i sin helhet, og ikke gå glipp av viktig informasjon fordi en er opptatt av å notere.

Oppgaven vil bli levert inn til høyskolen innen 15.mai 2019.

Vedlegg 3. Samtykkeskjema fokusgruppeintervju

Tema: Kvalitet på veiledning i praksis

Problemstilling: Hvilke faktorer fremmer/hemmer kvalitet på praksisveiledningen av vernepleierstudenter?

Vi er _____ og _____ og er 3. års vernepleierstudenter hos VID vitenskapelig høgskolen avd. Sandnes. Etter vår endte praksisporsjekt «KIP3 – Kvalitet i praksis 3» ønsker vi å trekke noe av tematikken som var et resultat i dette arbeidet, over til bacheloroppgaven. Vi ønsker nå å se nærmere på veilederrollen og hvordan ulike kvalitetsindikatorer implementeres lokalt.

Dette skjemaet er et samtykkeskjema der vi ønsker at du som informant skriver under på at vi har tillatelse til å innhente anonymisert data fra deg og bruke denne dataen i bacheloroppgaven.

Din signering innebærer også at du har taushetsplikt ovenfor personlig data som du tilegner fra andre informanter i fokusgruppeintervjuet. Du signerer også for at vi har lov til å ta intervjuet opp på båndopptak og transkribere dataen fra intervjuet. Etter avsluttet intervju står vi fritt til å analysere og drøfte innholdet ut fra oppgavens tema og problemstilling.

Signeringene fra oss som intervjuere innebærer at vi anonymiserer dataene som blir innhentet og at vi har taushetsplikt over det som blir sagt på intervjuet.

Vår veileder er:

Kontaktinformasjon til oss studenter:

Dato:

Signaturer:

Informant:

Student:

Student:

.....

.....

.....

Vedlegg 4. Samtykkeskjema individuelle intervjuer

Tema: Kvalitet på veiledning i praksis

Problemstilling: Hvilke faktorer fremmer/hemmer kvalitet på praksisveiledningen av vernepleierstudenter?

Vi er _____ og _____ og er 3. års vernepleierstudenter hos VID vitenskapelig høghskolen avd. Sandnes. Etter vår endte praksisporsjekt «KIP3 – Kvalitet i praksis 3» ønsker vi å trekke noe av tematikken som var et resultat i dette arbeidet, over til bacheloroppgaven. Vi ønsker nå å se nærmere på veilederrollen og hvordan ulike kvalitetsindikatorer implementeres lokalt.

Dette skjemaet er et samtykkeskjema der vi ønsker at du som informant skriver under på at vi har tillatelse til å innhente anonymisert data fra deg og bruke denne dataen i bacheloroppgaven. Du signerer også for at vi har lov til å ta intervjuet opp på båndopptak og transkribere dataen fra intervjuet. Etter avsluttet intervju står vi fritt til å analysere og drøfte innholdet ut fra oppgavens tema og problemstilling.

Signeringene fra oss som intervjuere innebærer at vi anonymiserer dataene som blir innhentet og at vi har taushetsplikt over det som blir sagt på intervjuet.

Vår veileder er:

Kontaktinformasjon til oss studenter:

Dato:

Signaturer:

Informant:

Student:

Student:

.....

.....

.....

Vedlegg 5. Intervjuguide

Introduksjon: Bacheloren vi jobber med handler om kvalitet i praksis. Vi ønsker i den forbindelse å vite litt mer om deres erfaringer med å være veiledere for vernepleierstudenter (uavhengig av hvilken praksisperiode).

Spørsmålene og diskusjonene vi har her i dag vil dreie seg om denne tematikken.

Anonymitet: Dere blir kun presentert med fornavn i lydopptakene. Navnene vil ikke komme frem i teksten i oppgaven og den transkriberte teksten blir kryptert. Originalene er kun tilgjengelig for oss forskere.

Båndopptakelse: Fokusgruppeintervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert, og originalene på minnekort blir slettet og overskrevet slik at man ved et gjenopprettingsprogram ikke kan rekonstruere dem.

Tid: Forventet tid på fokusgruppeintervjuet er 1,5-2 timer.

Fokusgruppeintervju: Vi valgt å samle dere til en fokusgruppe intervju fordi vi ønsker å belyse en gruppeforståelse på veiledning og dialogen mellom dere vil derfor være sentral. Vi ønsker at dere svarer på spørsmålene og diskuterer tematikken rundt dem. Det er viktig at dere prøver å danne en samtale mellom dere.

Jeg kommer også eventuelt til å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å holde oss på tematikken eller hvis det er noen av spørsmålene som er uklare.

Det er også viktig at dere prøver å snakke etter tur. Dette er for at det vil gjøre etterarbeidet litt enklere for oss. Ingen svar eller tanker er "dumme" og alle meninger er tillatte. Det er også ønskelig at alle får sin mulighet til å snakke. Håndsopprekking er ikke et krav, men det er gjerne en fin gest ovenfor de andre deltakerne.

Lydopptakere skrus nå på!!!

Kan dere starte med å presentere dere med fornavn og antall års veileder-erfaring

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
1. Hvordan <u>implementerer</u> praksisplassene de nasjonale føringene for veiledning i praksis?	* Hva innebærer veilederrollen for dere? * Hva legger dere i begrepet "praksisveiledning"?

	<p>* Hva tenker dere om kravet til 1 veiledningstime i uken? -> Hvordan synes dere vurderingen av godkjent/ikke godkjent praksis fungerer per dags dato?</p> <p>* Er det for enkelt å godkjenne praksisen til en student? -> Kan du utdype svaret?</p> <p>* Er det utfordrende å ikke godkjenne praksisen til en student? -> Kan du utdype svaret?</p> <p>* Er det noen av dere som har formell veiledningskompetanse? -> Dere som ikke har en veiledningskompetanse hva burde vært gjort for at dette kunne være aktuelt?</p>
<p>2. Hvilke <u>rammer</u> benytter veilederne i praksisveiledningen?</p>	<p>* Hva motiverer dere til å være praksisveileder? -> Hva kunne vært gjort for å ivareta/styrke deres motivasjon?</p> <p>* Hvilke muligheter har dere for å holde dere faglige oppdaterte? -> Hva kunne vært gjort annerledes?</p> <p>* Hvilke ressurser har dere for å være veiledere? -> Hva kunne vært gjort annerledes?</p>
<p>3. Hva <u>hemmer</u> og <u>fremmer</u> god faglig veiledning?</p>	<p>* Hvilke fordeler er det med å være veileder?</p> <p>* Hvilke utfordringer er det med å være veileder?</p> <p>* Hvordan påvirker veiledningen tjenestene til</p>

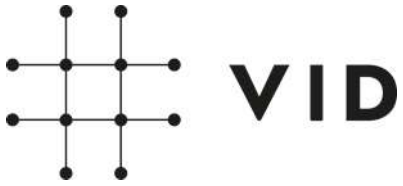
	<p>tjenestemottaker?</p> <p>* Hvordan opplever dere samarbeidet mellom høyskolen og praksisfeltet?</p> <p>-> Er det noe som kunne vært gjort annerledes?</p> <p>-> Hvilken opplæring/oppfølging får dere fra høyskolen?</p>
<p>4. Hvordan <u>sikrer</u> en kvalitet på veiledning?</p>	<p>* Hva bør en gjøre for at flere studenten ønsker å ha praksis i dette fagfeltet?</p> <p>* Hvordan sikrer dere at studenten oppfyller sine læringsmål?</p> <p>-> Hvordan sikrer dere at studenten oppfyller skolen sine læringsutbytter?</p> <p>* Hvordan tilpasser dere veiledningen til studentene?</p> <p>-> Hvilke tilpasninger må dere gjør i veiledningen av en "sterk"/"svak" student?</p> <p>* Hvordan påvirker relasjonen samarbeidet mellom student og veileder?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>* Er det noen andre spørsmål som dere tenker at vi skulle spurt dere om?</p>

Vedlegg 6. Upubliserte referanser

Upubliserte manuskripter er lagt ved som vedlegg for å kunne gjøre referansene tilgjengelige til sensor.

Under dette punktet er å finne:

- Samarbeidsavtale mellom VID vitenskapelig høghskolen og Sandnes kommune (1 side med kontaktinformasjon ble fjernet)
- Forespørsel om praksisplass for 3.årsstudenter i vernepleie



SANDNES KOMMUNE

Samarbeidsavtale, Del A

Mellom

Sandnes kommune

og

VID vitenskapelige høgskole

19.09.2017

Denne avtalen består av en del A og en del B.

DEL A

§1 Formål

Formålet med denne avtalen er å legge til rette for et strategisk og strukturert samarbeid mellom Sandnes kommune og VID vitenskapelige høyskole, med sikte på å utnytte de respektive avtalepartenes strategiske posisjoner og ressurser i form av kompetanse, personell, læringsarenaer, utdanningstilbud og forskningsvirksomhet til gjensidig nytte og utvikling.

Sandnes kommune ønsker å samarbeide med VID vitenskapelige høyskole om utdanningsvirksomheten gjennom å tilby praksisplasser for studenter og delta i samarbeidsprosjekter med sikte på å utvikle praksis så vel som studentenes praksisstudier. Sandnes kommune er også interessert i samarbeid om forskning og samarbeidsprosjekter som knytter utdanning og forskning sammen.

VID vitenskapelige høyskole ønsker å samarbeide med Sandnes kommune med sikte på gjensidig utveksling og utnytting av spesialkompetanse på fagområder som er sentrale for høyskolens tilbud.

VID vitenskapelige høyskole tilbyr profesjonsutdanninger innenfor helse- og sosialsektoren, kirke og ledelse. På høyere grads nivå tilbyr høyskolen flere videreutdanninger, flere masterstudium og et nytt masterstudium i medborgerskap og samhandling i habilitering og rehabilitering. Det nye masterstudiet er tilknyttet studiested Sandnes.

Sandnes kommune råder over et bredt og godt tilbud av helse-, sosial- og oppveksttjenester.

VID vitenskapelige høyskole sitt fakultet for helsefag utdanner blant annet vernepleiere og ergoterapi til disse tjenestene. Det er ønskelig med samarbeid om kvalitativt gode praksisplasser i Sandnes kommune.

Det er også et mål for høyskolen å utvikle praksisarenaer /praksisplasser som tilrettelegger for tverrprofesjonell samarbeidslæring i praksis (TPS). Sist, men ikke minst, ønsker høyskolen samarbeid om fagutviklings- og forskningsprosjekter.

§2 Samarbeidsområder

Sandnes kommune og VID vitenskapelige høyskole ønsker å utvikle samarbeid innenfor følgende områder:

- Praksisplasser for studenter ved VID vitenskapelige høyskole
- Tilrettelegging for TPS i praksis
- Samarbeidsprosjekter knyttet til studenter i praksis, basert på utfordringer i praksisfeltet.
- Bruk av fagkompetanse i undervisning innenfor enkelte emner og studier, bl.a. ved gjesteforelesere fra fagfeltet.

- Profilering og promotering av høgskolens studier og fagutviklings/forskningsprosjekter
- Utvikling av forskningsprosjekter og søknader om ekstern finansiering til prosjekter innenfor felles fagområder

§3 Særskilte samarbeidsformer

Avtalepartene utvikler særskilte samarbeidsformer og mer detaljerte delavtaler for de enkelte samarbeidsområdene med henvisning til denne avtalen, for eksempel om samarbeid om praksisplasser, samarbeidsprosjekter, m.m.

§4 Oppfølging og utveksling av informasjon

Sandnes kommune og VID vitenskapelige høgskole møtes minst en gang hvert år for å følge opp og evaluere avtalen. Høgskolen inviterer til møte ved avslutningen av hvert studieår, dvs. i juni.

Sandnes kommune og VID vitenskapelige høgskole holder hverandre gjensidig informert om planer og tiltak som kan ha betydning for partene.

§5 Varighet, endring, ikrafttredelse og oppsigelse

Begge parter ønsker et langsiktig samarbeid. Den generelle avtalen (A) gjelder inntil en av partene sier den opp. Delavtaler (B) må sies opp separat med de frister som gjelder for den enkelte delavtale.

Avtalene kan endres etter forslag fra en av partene. Endringer og tillegg til avtalens del A eller B er gyldige når de er skriftlige og undertegnet av begge parter.

Avtalen trer i kraft fra undertegning og bringes til opphør etter gjensidig overenskomst eller tre måneders ensidig skriftlig varsel.

§ 6 Økonomi og rettigheter

I dette samarbeidet skal prinsippet være at partenes inntekter fordeles i forhold til bidrag i utviklings- og gjennomføringsfasene. Alle delavtaler skal inneholde nærmere bestemmelser om fordeling av inntekter og kostnader ut fra investering og arbeidsdeling i delprosjekter.

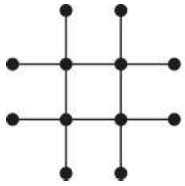
§ 7 Delavtaler

Alle delavtaler og delprosjekter skal bygge på avtalens del A og være innenfor de rammer som er lagt i denne. Delavtaler skal normalt inneholde punkter om ansvars- og arbeidsdeling, eiendomsrett og bruksrett, økonomi- og avregningsforhold, varighet og oppsigelse.

Sandnes, september 2017

.....
 Ingunn Moser
 Rektor
 VID vitenskapelige høgskole

.....
 Rådmann
 Sandnes kommune



VID



SANDNES KOMMUNE

Samarbeidsavtale, del B

mellom

Sandnes kommune

og

VID vitenskapelige høyskole

Fakultet for helsefag, Sandnes

om

Praksisstudier for helse- og sosialfagstudenter og fagutvikling

Denne avtalen er inngått i henhold til Samarbeidsavtale Del A mellom Sandnes kommune og VID vitenskapelige høyskole.

DEL B

Denne avtalen gjelder faglig og praktisk samarbeid om gjennomføring av praksisstudier i Sandnes kommune for helse- og sosialfagstudenter på bachelorprogrammene innenfor vernepleie og innenfor ergoterapi.

I tillegg gjelder avtalen samarbeid på fagfeltene innenfor helse-, omsorgs-, sosialtjenestene samt innenfor barnehage- og skolevirksomheter, veiledning og utviklingsarbeid gjennom samarbeidsprosjekter.

Avtalen klargjør ansvarsforholdet mellom Sandnes kommune og VID vitenskapelige høyskole.

PARTENES SAMARBEID OG ANSVAR

VID vitenskapelig høyskole ved Fakultet for Helse, studiested Sandnes har et overordnet ansvar for studentenes praksisstudier. Sandnes kommune er arena for praksisstudiene.

Sandnes kommunes ansvar og arbeidsoppgaver

- Sandnes kommune stiller praksisplasser til rådighet etter avtale med VID vitenskapelige høyskole.
- Sandnes kommune samarbeider med VID vitenskapelige høyskole i planlegging og tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av praksisstudiene, slik de er definert i ramme-, studie- og fagplaner.
- Sandnes kommune oppretter en koordinator for tjenesteområdet levekår og en koordinator for tjenesteområdet oppvekst som samarbeider med fakultets koordinator om overordnet planlegging av praksisstudiene.
- Det oppnevnes kontaktpersoner i virksomhetene/avdelingene innenfor kommunens helse, omsorg, sosial og oppvekststjenester som samarbeider med fakultets koordinator og studieledere om den konkrete praksisplassfordelingen samt faglig utvikling av praksisstudiene.
- Det oppnevnes kvalifiserte veiledere for studentene blant ansatte på praksisstedene. Veileder har arbeid med brukerne som kjernefunksjon og tilrettelegging, veiledning og vurdering av studenter som bifunksjon.
- Sandnes kommune har ansvar for at de oppnevnte praksisveilederne er faglig oppdaterte og benytter ulike kunnskapskilder i sin yrkesutøvelse. Veiledningsoppgaver i praksisstudier inngår i personal- og virksomhetsplanlegging ved praksisstedet.
- Sandnes kommune samarbeider med høyskolens ansatte om å forberede studentene for praksisstudiene før de starter.

VIDs ansvar og arbeidsoppgaver

- Det oppnevnes en koordinator som har ansvar for å planlegge og organisere praksisstudiene.
- Fakultetet legger til rette for at en lærer skal være knyttet til hvert praksissted og han/hun skal være faglig oppdatert i praksisfeltets problemstillinger og læresituasjoner.
- Veiledningsoppgaver i praksisstudier samt læreres faglige oppdatering i praksisfeltets problemstillinger inngår i personal- og virksomhetsplanlegging ved fakultet.
- Fakultetet utarbeider emneplaner for alle praksisperioder.
- Fakultetet rapporterer resultater fra evaluering av praksisstedet som læringsarena i organisasjonens kvalitetssystem som et grunnlag for kontinuerlig forbedringsarbeid.
- Koordinator, tjenestestedets ledere og kontaktpersoner/veiledere får tilsendt gjeldende studieplaner, fagplaner, emneplaner og eventuelle andre aktuelle dokumenter om studiet.
- Fakultetet tar initiativ og organiserer samarbeidet med kommunen om forberedelse av studentene i forkant av praksisstudiene.
- Fakultetet v/koordinator inngår avtaler med de ulike virksomhetene om omfang og type praksisplasser for hver profesjon. Partene oppnevner koordinatorene som i samarbeid skal sørge for å lage en årlig fordelingsplan for samtlige praksisplasser på de enkelte tjenestestedene.
- Fakultetet forplikter seg til å legge fram planer for kommende studieår med antall studenter for den enkelte utdanning innen 1.mars hvert år. Større endringer enn 5 % må drøftes og avklares mellom partene i god tid før eventuell gjennomføring.

Kompetanseutvikling/fagutvikling og profilering

Sandnes kommunes ansvar:

- Legge til rette for at studentenes veiledere har god vilkår og rammebetingelser i arbeidet med studenter i praksis. Bidrar til at veiledere deltar på veiledersamlinger, veilederkurs og utdanningstilbud.
- Legge til rette for utvikling av veiledningsmodeller, heri modeller for tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS)
- Bidra i utvikling av undervisningsprogrammer/emneplaner
- Bidra til at kontaktlærerne inkluderes i praksis og får hospitere etter avtale
- Bidra til å gjøre VIDs utdanningstilbud kjent for ansatte

VIDs ansvar:

- Arrangere veiledersamlinger, kurs/forelesninger for kommunens ansatte etter fastsatt plan
- Bidra i samarbeid med Sandnes kommune om utvikling av praksisarenaer og veiledningsmodeller, heri modeller for tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS).

- Tilby enkeltemner på videre- og masterutdanningssemner til Stavanger kommunes ansatte til rabatterte priser.
- Tilby studiepoenggivende utdanning i veiledning av studenter
- Tilby skreddersydde undervisningsprogrammer etter Sandnes kommunes behov etter avtaler

Partene skal samarbeide om praksisnær fagutvikling og forskning som skal styrke kvaliteten på tjenesteutøvelsen og praksisstudiene.

Kommunens personale kan ved behov engasjeres av høgskolen som forelesere eller tilsettes i tidsavgrenset bistilling. Tilsvarende kan instituttets personale tilsettes i tidsavgrenset bistilling som helse- eller sosialpersonell i kommunen, eller etter avtale få anledning til å hospitere i kommunen når dette er mulig av hensyn til brukerne, drift og personale.

Avtaler med tjenestestedene innad i kommunen

VID vitenskapelige høgskole ved Fakultet for helse, studiested Sandnes inngår konkrete avtaler med Sandnes kommune følgende virksomheter / tjenestoområder:

- Fysio-/ergoterapitjeneste
- Aktivitetstilbud for barn/unge/voksne med funksjonsvansker
- Habiliterings- og/eller rehabiliteringstjenester
- Sykehjems- og hjemmetjenester
- Boliger, kommunale dagsentra og avlastningssentra for personer med utviklingshemming
- Tjenester for mennesker med psykiske lidelser og rusmiddelavhengighet
- Barnehager og skoletilbud for barn/unge med kognitive vansker
- Forvaltningsenheter og/eller koordinerende enheter
- Andre

De konkrete avtalene skal angi omfang og type praksisplasser for hver profesjon.

Partene oppnevner koordinatorene som i samarbeid skal sørge for å lage en fordelingsplan for samtlige praksisplasser på de enkelte tjenestestedene.

Partene skal samarbeide lojalt under gjennomføringen. De skal så tidlig som mulig underrette hverandre om planer og tiltak som kan få innvirkning på partenes oppfyllelse av sine forpliktelser etter inngåtte avtaler, og i nødvendighet utstrekning sende hverandre kopier av referater, korrespondanse og annet materiale av betydning for den annens plikter etter avtalen.

Samarbeid og koordinering av praksisplasser

Sandnes kommune oppretter koordinatorene for tjenestoområdene Levekår og Oppvekst. Koordinatorene skal samarbeide med fakultets koordinatorene om overordnet planlegging av

praksisstudiene og utarbeide en **årlig** fordelingsplan for samtlige praksisplasser. Detaljert fordeling av praksisplasser skal foregå mellom fakultetets koordinator og kontaktpersoner i de enkelte enhetene/virksomhetene.

Mandat for koordinator ved fakultetet og i tjenesteområdene ligger som vedlegg til avtalen.

1.mars: Fakultetet melder inn sine behov for praksisplasser for kommende studieår til samarbeidende bydeler/virksomheter/tjenesteområder.

1.mai: Bydelen/virksomheten/tjenesteområdet melder tilbake til aktuelt institutt hvilke praksisplasser de kan tilby.

Primo mai:

Koordinatorer fra alle bydeler/virksomheter/tjenesteområder og fakultetet møtes i koordinatorforum for å gjennomføre endelig fordeling av praksisplasser for alle studenter for kommende studieår.

Økonomiske forhold og forsikringer

Under praksisperiodene er studentene omfattet av kommunens eller leverandøreres yrkesskadeforsikring.

Tjenestestedene sørger for at studentene, der det er aktuelt, får garderobeplass, nødvendig arbeidstøy inkludert vask, adgangskort til praksisstedet og tilgang til kontorplass med PC.

Høgskolens fakultet lyser ut midler til samarbeidsprosjekter med aktuelle samarbeidspartnere en gang i året. Behandling av søknadene skjer etter egne retningslinjer.

Kontaktinformasjon

Koordinatorer på tjenesteområde:

Levekår: Evy Bue Fadnes, rådgiver, ebf@sandnes.kommune.no, 51335856

Oppvekst: Gudrun Skancke Eriksen, rådgiver,

gudrun.skancke.eriksen@sandnes.kommune.no 51 33 57 01

Kontaktpersoner i den enkelte virksomhet/enhet: Se eget vedlegg til avtalen.

Varighet/oppsigelse

Denne avtalen gjelder fra den er undertegnet og til den sies opp skriftlig av en av partene med seks måneders varsel.

Tvisteløsning

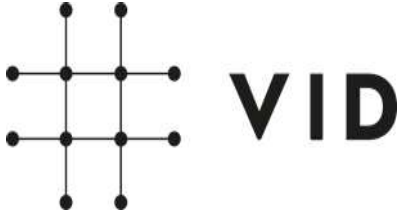
Tvister mellom partene skal søkes løst i minnelighet. Dersom forhandlinger ikke fører fram skal tvisten bringes inn for de ordinære domstoler.

Denne avtalen er undertegnet i 2 eksemplarer, hvorav hver part beholder ett originaleksemplar.

Sandnes, september 2017

.....
Ingunn Moser
Rektor
VID vitenskapelige høyskole

.....
Rådmann
Sandnes kommune



Vedlegg til samarbeidsavtale

Dato

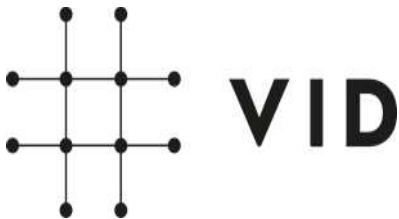
MANDAT FOR KOORDINATOR VED FAKULTETET

I samarbeidsavtalen om praksisstudier mellom Vid vitenskapelige høgskole, fakultet for helse, studiested Sandnes og Sandnes kommune, undertegnet, står det at det oppnevnes koordinatorene som skal samarbeide om overordnet planlegging av praksisstudiene og fordelingsplaner for samtlige praksisplasser.

Koordinator har en administrativ funksjon.

Koordinator ved fakultet for helse, studiested Sandnes:

- Er kommunens og virksomhetenes kontaktperson i instituttet når det gjelder praksisstudiene og når det gjelder kompetanseheving for veiledere i praksisfeltet
- Melder fra til samarbeidende bydeler/virksomheter/avdelinger om behov for praksisplasser for neste studieår innen 1.mars
- Formidler informasjon til utdanningene ved fakultetet om fordelingsplanen for praksisplasser når den er ferdig. Utdanningene tar kontakt direkte med tjenestestedene for videre samarbeid. Melder tilbake til koordinatorene dersom behovet for plasser blir mindre
- Tar kontakt med bydelene/virksomhetene/avdelingene i løpet av studieårets ved endringer
- Innkaller til møtene i koordinatorforum i samarbeid med koordinatorene i bydel/virksomhet
- Motiverer og stimulerer bydel/virksomhet/avdeling til å søke om samarbeidsmidler



Vedlegg til samarbeidsavtale

Dato

MANDAT FOR KOORDINATORER I TJENESTEOMRÅDENE OPPVEKST OG LEVEKÅR I SANDNES KOMMUNE

I samarbeidsavtalen om praksisstudier mellom Vid vitenskapelige høgskole, fakultet for helse, studiested Sandnes og Sandnes.kommune, undertegnet, står det at det oppnevnes koordinatorene som skal samarbeide om overordnet planlegging av praksisstudiene og fordelingsplaner for samtlige praksisplasser.

Koordinator har en koordinerende funksjon.

Koordinator i bydel/virksomhet:

- Bidrar til at praksisstudier gjennomføres slik de er definert i ramme-, studie- og fagplaner
- Innhenter informasjon fra aktuelle enheter innen bydel/virksomhet om antall praksisplasser som er tilgjengelig kommende studieår
- Utarbeider en fordelingsplan over tilgjengelige praksisplasser for studenter innen 1.mai. Planen skal inneholde navn, adresse, telefon og email til kontaktperson, samt type praksisplass
- Melder tilbake til fakultetet dersom bydel/virksomhet ikke kan ta imot det forespeilte antall studenter
- Oppfordrer tjenestesteder/virksomheter/resultatområder til å tenke nytt og kreativt for å skaffe til veie nødvendig antall plasser i forhold til fakultetets behov
- Videreformidler informasjon om frister og muligheter for å søke om samarbeidsmidler
- Motiverer og stimulerer bydel/virksomhet til å søke samarbeidsmidler
- Gir innspill til fakultetet om innhold og organisering av veiledningskurs
- Er pådriver for å skaffe gode hospiteringsplasser for fakultetets personale
- Deltar i koordinatorforum på lik linje med koordinator fra fakultetet



Til praksisfeltet.

April 2019

FORESPØRSEL OM PRAKSISPLASS FOR 3.ÅRSSTUDENTER I VERNEPLEIE.

Vi henvender oss med forespørsel om praksisplasser for studenter i vernepleie. Fokus i siste praksisperiode er alle faser i metodisk miljøarbeid (kartlegging, analyse, målvalg, tiltaksarbeid, evaluering), med en spesiell oppmerksomhet mot tilrettelegging av miljøbetingelser.

Hvilket praksisfelt praksisperioden skal avvikles i, bestemmes ut fra hvilke praksisplasser høgskolen får avtale med og studentens lærebehov og ønsker. Eksempler på aktuelle praksisarenaer er: hjemmetjenester, sosialtjeneste/NAV, psykisk helsevern, rusomsorg, barnehage, skole eller skolefritidstilbud, kompetansesentra, rehabilitering/habiliteringstjeneste, kommunale arbeids- eller aktivitetstiltak, arbeidsmarkedstiltak.

Høgskolen henvender seg derfor bredt til praksisfeltet i denne forespørselen.

Praksisperioden er fra **23.september til 20.desember 2019**, til sammen 13 uker.

Vi håper det er mulig for dere å prioritere slik at dere kan ta imot studenter i dette tidsrommet.

Praksisundervisningen er en svært viktig del av utdanningen. Vi er avhengig av dere for å kunne tilby en praksisnær utdanning.

Hovedmålsetting i praksis er at studenten videreutvikler sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger, samt setter teori opp mot den praktiske virkelighet.

Etter endt arbeid med emnet skal studentene ha oppnådd følgende læringsutbytte:

- Har kunnskap om, og gode ferdigheter i bruk av alle faser av vernepleierens arbeidsmodell
- Har kunnskap om hva som hemmer og fremmer deltakelse i planarbeid
- Viser ferdigheter i metodisk miljøarbeid, og refleksjon over teoritradisjoner miljøarbeidet bygger på
- Kan reflektere kritisk over hvordan rammebetingelser på system- og samfunnsnivå påvirker profesjonsrollen, brukernes og pårørendes hverdag
- Kan utføre forsvarlig saksbehandlingsarbeid innen praksisstedets virksomhetsområde
- Viser gode evner i utforming av brukerrettet arbeid der omsorg, medbestemmelse og brukermedvirkning står sentralt
- Kan reflektere over advokatfunksjonen overfor brukere og pårørende som en del av det vernepleiefaglige arbeidet
- Har innsikt i hvordan (internasjonal) kontekst og ideologi påvirker forståelsen av helse og andre sosiale fenomen, og praktisk utførelse av vernepleierfaglig arbeid
- Viser evne til profesjonelt samarbeid i en internasjonal/flerkulturell kontekst

Studentenes arbeidstid er på 30 timer pr. uke. Det må settes av min. en time pr. uke til veiledning.

Praksisveileder må ha en relevant, treårig høyere utdanning selv, ikke nødvendigvis vernepleierutdanning, og minimum 1 års erfaring fra praksis etter endt utdanning.

Studentene i 3. studieår skal i løpet av perioden øve på å dokumentere og kvalitetssikre vernepleiefaglig arbeid på individ- eller systemnivå. Studentene har en kontaktlærer ved høgskolen. Kontakt mellom student, veileder og skole går normalt gjennom kontaktlærer.

Det planlegges **en veiledersamling** ved høgskolen for alle veiledere i forkant av praksisperioden **12.09.19**. Sett av datoen. Vi vil sende ut mer informasjon når programmet for dagen er klart. Praksisveilederne vil få en egen invitasjon med frist for påmelding.

For evt. spørsmål ta gjerne kontakt, da med Hanne Line Wærness – emneansvarlig (tlf.:51972296) eller praksiskoordinator Vigdis Skintveit. (tlf.:51972259)

Vi håper på et positivt svar på vedlagte svarslipp eller som svar på denne eposten **innen 24.mai 2019** til epost: vernepleiepraksis@vid.no

Med vennlig hilsen
Vid vitenskapelige høgskole
Fakultet for helsefag, Sandnes
Vernepleie og ergoterapi

Hanne Line Wærness
Emneansvarlig /faglærer

Vigdis Skintveit
rådgiver/praksiskoordinator

Vedlegg:
Svarslipp

Vedlegg 7. Praksisoppgaven

Praksisoppgaven er lagt ved som vedlegg for å gi en grundigere kontekst av temaet tilgjengelige til sensor.

Under dette punktet er å finne:

- Praksisoppgaven (vedlegg og kontaktinformasjon ble fjernet pga. oppgavens krav om anonymitet)



Obligatorisk erklæring

Navn: Kandidat 1 og Kandidat 2
Navn på studiet: VP16 Hel
Navn på arbeidskrav: Praksisoppgave KIP3
Innleveringsfrist: 20.12.2018
Antall ord: 5485

Eksempler på fusk i forbindelse med oppgaver og hjemmeeksamener:

- gjengivelse av stoff/materiale hentet fra lærebøker, andre fagbøker, tidsskrifter, egne eller andres oppgaver osv. som er framstilt uten kildehenvisning og klar markering av at det er sitater
- besvarelse eller tekst som er hentet fra internett og utgitt som egen besvarelse
- besvarelse som i sin helhet er brukt av studenten ved en tidligere eksamen
- besvarelse som er brukt av en annen person ved en tidligere eksamen
- besvarelse som er utarbeidet av en annen person for studenten
- innlevert arbeid av praktisk eller kunstnerisk art som er laget av andre enn studenten selv
- samarbeid som fører til at en besvarelse i det alt vesentlige er lik en annen besvarelse til samme eksamen der det kreves individuelle besvarelser

Retningslinjer om fusk finner du her:

- lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 4-7 og § 4-8
- forskrift 11. desember 2015 nr. 1665 om opptak, studier, eksamen og grader ved VID vitenskapelige høyskole § 30
- retningslinjer for behandling av fusk eller forsøk på fusk ved VID vitenskapelig høyskole fastsatt 18. desember 2015.

Ved å signere med navn erklærer jeg å være kjent med VID vitenskapelige høyskoles retningslinjer om plagiering og fusk, og at min besvarelse er i samsvar med disse bestemmelsene.

Navn: _____

Innhold

Obligatorisk erklæring.....	i
Innhold	ii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Hensikten med studien	1
1.3 Mål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
2.0 Teoretisk rammeverk.....	3
2.1 Praksis	3
2.2 Studentrollen i praksis	3
2.3 Veilederrollen i praksis	3
3.0 Metode.....	4
3.1 Metode valg.....	4
3.2 Utvalg og rekruttering	4
3.3 Metoderedskap	4
3.4 Forskningsetikk	5
3.5 Validitet og reliabilitet	5
4.0 Forskningsspørsmål 1	6
Individuell inndeling	6
Kandidat 1	6
4.1 Forventinger til praksis3.....	6
4.1.1 Forventninger hos studentene.....	7
4.1.2 Forventninger hos veilederne/lederne	8
5.0 Diskusjon – forventningene til studentene	8
5.1.1 Informasjon før praksis	8
5.1.2 Veilederoppfølging.....	9

5.1.3 Individuelle forventninger	9
5.2 Diskusjon – forventningene til veilederne/lederne.....	10
5.2.1 Ansvar for egen rolle.....	10
5.2.2 Et kollektivt ansvar.....	10
Kandidat 2	11
6.0 Forventinger til praksis3.....	11
6.1.1 Forventninger hos studentene	11
6.1.2 Forventninger hos veilederne/lederne	12
7.0 Diskusjon.....	13
7.1.1 Forberedning til praksis.....	13
7.1.2 Oppfølging ilt praksisperioden	14
8.0 Forskningspørsmål 2.....	15
8.1 Resultater.....	15
8.2 Diskusjon.....	17
9.0 Avslutning	18
Litteraturliste	20
Vedlegg 1	i
Vedlegg 2	a
Vedlegg 3	A
Vedlegg 4	I

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Prosjektarbeidet kvalitet i praksis 3 er et samarbeidsprosjekt der målet er å kunne kvalitetssikre at vernepleierstudenter, får en praksis som sikrer læring i samsvar med læringsutbyttene som utdanningssituasjonen har lagt til rette for. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom VID vitenskapelige høgskole avd. Sandnes, EFF – Enhet for fusjonshemmede i Sandnes kommune og to vernepleierstudenter som ble involvert til å delta som medforskere i prosjektarbeidet.

Hovedoppgaven til helse- og sosialfaglige utdanninger er å utdanne personer som kan sikre at hver enkelt bruker får den hjelpe de trenger og har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). I helse og sosialfaglig utdanning er praksis en viktig del i utviklingen av fremtidige profesjonelle tjenesteutøvere (Universitets- og høgskolerådet, UHR 2016, s. 12). Det er i praksisdelen en har mulighet til å knytte teorien en lærer sammen med praksisen en skal utøve som fremtidig tjenesteutøver (Caspersen & Kårstein, 2013, s. 11).

1.2 Hensikten med studien

Det faglige temaet som legger hovedvekten i dette prosjektet er kvalitetssikring av praksis 3 i vernepleierutdanningen ved VID Sandnes. Prosjektet ønsker å undersøke nærmere hva som fremmer og hemmer læring i praksis. I vernepleierutdanningen er det få retningslinjer på hvordan en kvalitets sikrer praksisen som tilbys studentene (Maasø, 2016, ss. 1-2).

Universitets- og høgskolerådet (UHR) foreslår ulike krav til å kvalitetssikre praksisen i helse- og sosialfaglige utdanninger. Noen av disse kravene er at veileder og studenten skal inneha samme profesjon, dvs. at en vernepleierstudent skal ha en vernepleier som veileder. Et annet krav som stilles er at veileder må inneha ulike typer kompetanser, som for eksempel en akademiskkompetanse, en veiledningskompetanse, en profesjonskompetanse og kompetanse til å jobbe kunnskapsbasert (UHR 2016). I paragraf 3 i forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger skriver Kunnskapsdepartementet at praksisstudiene må inneholde «relevante læresituasjoner, kunnskapsbaserte tjenester og kompetente veiledere» (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017).

1.3 Mål, problemstilling og forskningsspørsmål

Mål

Målet med studien er å avdekke fokusområder som har behov for kvalitetssikring i praksis 3 i EFF. Målet bygger på noen av kvalitetsindikatorerne som ble beskrevet jf. punkt 1.2.

Kvalitetsindikatorerne sier at i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet, er det viktig å legge vekt på implementering og forholdet mellom læringsutbyttene fra utdanningsinstitusjonen og læringsaktivitetene på praksisstedet. Dette forholdet kan føre til at nye kvalitetsindikatorer blir utviklet, utprøvd, evaluert og utvekslet i et likeverdig samarbeid (UHR 2016).

Med bakgrunn i temaet, å kunne kvalitetssikre at vernepleierstudenter får en praksis som sikrer læring i samsvar med læringsutbyttene som utdanningssituasjonen har lagt til rette for i praksis. Retter vi fokuset mot forholdet mellom læringsutbyttene (LUB) som utdanningsinstitusjonen har og læringsaktivitetene (LAK) praksisstedet kan tilby studentene i praksis 3.

Problemstillingen:

Hvordan kan forholdet mellom LUB og LAK kvalitetssikres i praksis 3?

Problemstillingen er åpen for forskjellige synspunkter, vi ønsker derimot å beskrive hva som menes med forkortelsene i denne sammenheng.

Forkortelsen LUB står for *læringsutbytter*. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) beskriver læringsutbytte som et samlebegrep for kunnskapen, ferdighetene og kompetansen en person har innarbeidet etter endt opplæring (Regjeringen, 2017). Forkortelsen LAK står for *læringsaktiviteter*. UHR beskriver læringsaktiviteter som et annet ord for arbeidsmåte, dvs. en prosess som gjør det mulig for studenten å oppnå læringsutbyttene (UHR 2016).

Forskningsspørsmål

1. Hvilke forventninger har studentene/veilederne/lederne ift. praksis3?

2. Hvilke LAKer får studentene tilbud om, som er relevante til LUBene?

2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Praksis

Begrepet praksis kan inneholde ulike definisjoner. Jonsmoen og Greek (2016) beskriver praksis som delene av en studie der en møter reelle yrkesrelaterte situasjoner. Samtidig bygger en seg opp erfaringer, deltar i de daglige gjøremålene og samarbeider med ulike tjenesteutøvere og tjenestemottakere (Jonsmoen & Greek, 2016, s. 20). I St. meld 13 (2012) kommer det frem at helse og velferdspersonell som skal jobbe i samarbeid med mennesker i ulike situasjoner, også må ha en praksis som omhandler dette arbeidet. Videre pekes det på at det tverrprofesjonelle arbeidet også er en svært viktig del av praksis. Stortingsmeldingen understreker, at praksisen må kvalitetssikres i et nært samarbeid mellom forskning, utdanning og arbeidsfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8).

2.2 Studentrollen i praksis

Studentrollen handler om refleksjon over ens egen rolle som student og rollen som fremtidig tjenesteutøver. Hovedgrunnlagene i denne rollen, er ansvar for egen læring, egen selvforståelse og refleksjon omkring hva en ønsker og har behov for å lære (Severinsson, 2001 i Jacobsen, 2012, s. 70).

En student innehar også andre roller enn studentrollen, noe som også kan få betydninger hvor stort fokus individet kan ha på studiene og den aktuelle rollen. En stor andel studenter jobber ved siden av studietiden, i tillegg har noen studenter et foreldreansvar utenom (Dillern & Frøysa, 2008, s. 5). I studien til Hauge et al., (2016) kommer det frem at informantene mener at en åpen dialog mellom studentene og veiledere er viktig. Informantene sier også at det viktig å avklare forventningene til praksisperioden og at åpenhet rundt dette temaet kan styrke samarbeidet mellom student og veileder (Hauge, et al., 2016, s. 24).

2.3 Veilederrollen i praksis

I studien som ble nevnt tidligere av Hauge et al., (2016) kommer det frem at veilederne tenker at det må være en god informasjonsflyt mellom lederen og veilederen på praksisstedet. Informantene peker også på at det er svært viktig at praksisstedet innehar et åpent, romslig og inkluderende miljø, slik at studenten kan bli ivaretatt på en best mulig måte (Hauge, et al., 2016, s. 24). Sando, Pehrson og Heldal (2018) beskriver at rollen som veileder kan innebære

en usikkerhet. I deres resultater kommer det frem at veilederne kan være usikre på hvilket ansvar rollen innebærer, samtidig hvor stort ansvar en skal ha for den som blir veiledet. Det kommer også frem at noen veiledere føler at ikke alle studentene tenker at de har et behov for å bli veiledet. Dette kan også skape en usikkerhet for veilederen, når en ikke er sikker på om den enkelte ønsker å bli veiledet i den gitte situasjonen (Sando, Pehrson, & Heldal, 2018, ss. 125-126).

3.0 Metode

3.1 Metode valg

Vi tar utgangspunkt i autoetnografi som forskningsmetode. Autoetnografi er beskrevet av Riese (2016) som en form for feltarbeid eller deltakende observasjon, hvor forskeren er delaktig i den gruppen eller fenomenet som skal forskes på (Riese, 2016, s. 38). I autoetnografi står forskerens egne erfaringer sentralt i forskningsprosessen og en er en fullverdig deltaker i den sammenhengen eller det fenomenet man forsker på (Riese, 2016, s. 39). Målsettingen med en autoetnografisk studie er å analysere og komme frem til beskrivelser som avdekker mønstre i det fenomenet en studerer. Dette bidrar til å skape nye perspektiver på det som skjer i praksis og slik skape grunnlag for refleksjon og endring i praksis (Hayler, 2011 i: Riese, 2016, s. 40).

3.2 Utvalg og rekruttering

Informantene ble rekruttert blant tredjeårets vernepleierstudenter fra VID og deres praksisveiledere i EFF.

Åtte 3.årsstudenter fikk sin praksisplass i EFF og ble fordelt i seks forskjellige døgnbemannede boliger. Alle boligene har en personalbase som yter tjenester til 65 personer som har et særlig hjelpebehov etter Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester. Informantene er tett tilknyttet praksisfeltet, det var derfor naturlig at de var best egnet til å belyse problemstillingen og dermed styrke studiens pålitelighet.

3.3 Metoderedskap

I valg av metoderedskap vurderte vi deltakende observasjon og ustrukturerte individuelle intervju som aktuelle. Disse redskapene blir ofte brukt i autoetnografi (Riese, 2016, s. 38).

Datainnsamling fra deltagende observasjon ble registrert underveis i form av feltnotater og i etterkant av egne refleksjoner over det som ble observert.

Vi forventet en del utfordringer med intervjuene. Alt fra liten tid fra informantene til å svare på spørsmål, eller å ikke treffe hverken studentene, veiledere eller avdelingsleder i de praksisplassene vi besøkte. Vi tok da utgangspunkt i forskningsspørsmålene, men benyttet oss av oppfølgingsspørsmål som kunne bestemmes underveis ut fra dialogen.

3.4 Forskningsetikk

Det ble sjekket hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om studiet kunne utføres i samsvar med forskningsetiske retningslinjer. Sjekklisten hos NSD tilsier at studiet ikke er meldepliktig fordi vi ikke behandler personopplysninger.

En annen faktor som også måtte oppfylles var frivillig deltakelse og informert samtykke. Studentene og veilederne ble oppfordret til å delta på tre arbeidsverksteder med frivillig deltakelse knyttet til prosjektet «Kvalitet i praksis». I det første arbeidsverkstedet ble det gitt utdypende informasjon om bakgrunn og formål med denne autoetnografiske studien. Informasjonen som ble gitt innebar hva det ville si å være med i studiet, hva som skjer med dataen som ble samlet inn, at deltakelse var frivilling og at deres personopplysninger ikke ble behandlet.

3.5 Validitet og reliabilitet

I løpet av forskningsprosessen ble det tatt stilling til mulige feilkilder som kunne svekke validiteten og reliabiliteten i den innhentete dataen.

Siden studiet utføres under de forholdene informantene befinner seg i, vil dette kunne bidra til at funnene er mer troverdige. Det vil ikke være relevant å innhente data i de omgivelsene studenten er i utenom praksis. Dermed sikrer en at forskningsresultatene har høy økologisk validitet (Svartdal, 2011, s. 156).

Ulempene med denne metode er at studiet har begrenset ekstern validitet, dvs. at det kan være vanskelig å generalisere og at datainnsamling kan bli for omfattende og tidskrevende å analysere (Svartdal, 2011). Det er ikke en garanti at resultatene representerer hele EFF. Det er også verdt å nevne at relasjonen mellom forskerne og informantene kan påvirke forventningene og gi feilkilder (Svartdal, 2011).

Reliabilitet handler om at forskningsresultatene blir det samme ved gjentatte målinger under like betingelser (Svartdal, 2011, s. 44). Det handler om konsistens og troverdighet (Bryman, 2016). For at en observasjon er reliabel i en kvalitativ studie, skal det være mulig å gjenta observasjonen med samme utfall (Svartdal, 2011, s. 122). Vi besøkte praksisplassene individuelt og på forskjellige tidspunkter i praksisperioden. Dette gjorde det vanskelig å samkjøre og å bekrefte observasjonene.

4.0 Forskningsspørsmål 1

Hvilke forventninger har studentene/veilederne/lederne ift. praksis3?

Individuell inndeling

Med bakgrunn i analysen ønsker vi å presentere og diskutere dataene. Den første delen er presentert og diskutert individuelt og svarer på forskningsspørsmål 1: *Hvilke forventninger har studentene/veilederne/lederne ift praksis3?* Punkt 4.1 og 5.0 er individuelt besvart av kandidat 1. Punkt 6.0 og 7.0 er individuelt besvart av kandidat 2. Hvert punkt er fordelt i under kategorier for å vise tydelig hva de ulike informantgruppene tenkte om spørsmålene. Underkategoriene er fordelt i gruppene: studenter og veiledere/ledere. Punkt 8.0 er besvart felles og svarer på forskningsspørsmål 2: *Hvilke LAKer får studentene tilbud om, som er relevante til LUBene?*

Vi legger også ved resultatene fra de tre arbeidsverkstedene som ble holdt i regi av samarbeidsprosjektet «Kvalitet i Praksis 3» (se vedlegg 4). Noe av dataene ble sortert ut pga. datainnsamlingen var for stor til å ta alt med seg i denne oppgaven. Dataen støtter derimot våre funn og har gode forslag til forbedring som er relevant til bearbeiding av sjekklista i vedlegg 3.

Kandidat 1

4.1 Forventninger til praksis3

Praksis 3 er en praksis innen metodisk miljøarbeid på systemnivå. Studentene ved vernepleierutdanningen ved VID vitenskapelige høgskole, har vært igjennom to praksisperioder før denne praksisen, der fokuset var miljøarbeid på individnivå.

Praksis 3 er også den siste praksisperioden ved vernepleierutdanningen. En kan tenke seg at dette er en av de siste mulighetene en har for å være student og det vil derfor være naturlig at en har opparbeidet erfaringer som en tar med seg inn i praksisen. Praksisfeltet som tar imot en praksis 3 student, vil også stille andre krav til studenten i denne praksisen kontra tidligere.

4.1.1 Forventninger hos studentene

For noen av studentene var det vanskelig å sette «fingeren» på hva deres forventninger innebar. Noen av studentene virket mer fokusert på hva som ikke oppfylte deres forventninger, kontra hva deres konkrete forventninger innebar.

«Jeg hadde ikke trodd at jeg skulle sitte og lese så mye på kontoret, men jeg håper at dette kan endre seg litt etter hvert» (Student 3).

Ut fra hva enkelte av studentene fortalte, kunne det virke ut som de ikke var helt fornøyde med oppfølging fra veilederne og praksisplassen. To studenter forteller det slik:

«Jeg hadde vel også forventninger om å få god opplæring, noe som jeg ikke har fått, jeg har bare blitt overlatt til meg selv» (Student 1).

«Forventet vel at alle skulle være inkluderende og lære ting fra seg, føler ikke at det er helt slik» (Student 2).

Ut fra disse forventningsavklaringene kan det se ut som at studentene hadde et ønske om å møte en veileder som ga de en opplæring som studentene synes var tilfredsstillende.

To andre studenter forteller at deres forventninger har blitt møtt i praksisperioden:

«Jeg synes vel egentlig at praksisen har møtt mine forventninger, som innebærer at vi skal være på et systemnivå samtidig ha en større ansvarsrolle enn tidligere» (Student 5).

«Jeg vil si at praksisplassen samsvarer med denne informasjonen jeg fikk på forhånd» (Student 8).

Utdragene tydeliggjør at forventninger er individuelle og blir tilfredsstilt eller brutt når en møter forventningene til andre individer en er i samhandling med.

4.1.2 Forventninger hos veilederne/lederne

Veilederne har også belyst sine forventninger til studentene som har praksis 3 på deres praksisplass. Et av hovedfunnene belyser at veilederne forventer at:

«Studentene tar en større rolle nå enn i tidligere praksiser, at de viser initiativ og ønsker å lære noe» (Veileder 3).

Det er tydelig at veilederne forventer at en må ta ansvar for egen rolle i praksis 3. En av lederne sier også dette:

*«Jeg forventer at studentene er engasjerte og tar ansvar for egen læring»
(Leder 2).*

Det andre hovedfunnet som kommer frem i forventningene hos veilederne/lederne er at, ansvaret for at studentene skal lære i praksis3, er et kollektivt ansvar.

*«Jeg som veileder forventer også at hele boligen tar imot studenten og har ansvaret, slik at studenten også kan lær noe hvis jeg ikke er på jobb»
(Veileder 4).*

Her belyser veilederen at det ikke bare er hennes ansvar å sikre at studenten lærer i praksisen, men at også andre ansatte må ta et ansvar. En av lederne uttrykker det slik:

«Jeg forventer at vi som praksisplass stimulerer studentene til og ønske å jobbe innen dette fagfeltet» (Leder 2).

5.0 Diskusjon – forventningene til studentene

Utfra belysningene studentene kommer med, ser en at det skiller seg ut 3 hovedområder som anses som viktige. Hovedområdene er: Informasjon før praksis, veilederoppfølging og individuelle forventninger.

5.1.1 Informasjon før praksis

Informasjon før praksisperioden er et av hovedfunnene som kom frem under datainnsamlingen fra studentene. Jeg tenker at det kan være vanskelig for praksisansvarlig å vite hvilken informasjon en skal gi ut før praksisstart. Samtidig er det ikke bare praksisansvarlig som er ansvarlig, men også høgskolen og praksisfeltet. Høgskolen har gjerne

utarbeidet egne retningslinjer på hva informasjon som skal gis ut til studentene, eller at de ikke har nok informasjon til å gi studentene. Derfor har også praksisfeltet et stort ansvar på hvilken informasjon de gir høgskolen om de ulike praksisplassene. Dette krever at det er et tett og godt samarbeid mellom høgskolen og praksisfeltet, slik at studenten får den rette informasjonen. Avslutningsvis vil jeg understreke med å si at studenten også har et viktig ansvar, ved å etterspør informasjon og sette ord på hva de ønsker å vite mer om. Det er kun slik høgskolen og praksisfeltet kan gjøre noe med denne problemstillingen.

5.1.2 Veilederoppfølging

Det neste hovedfunnet som kommer frem fra datainnsamlingen er oppfølgingen fra veilederne. Dette er et tema som det er delte meninger om, utfra dataen som er samlet inn. Noen av studentene var svært fornøyde med oppfølgingen fra veilederne. De ble ansett som tydelige, omsorgsfulle og engasjerte til å lære ifra seg. Andre studenter synes at oppfølgingen av veilederne ikke tilfredsstilte deres ønsker og forventninger. Noen av meningene som kom frem var: at veilederne ga dem lite oppfølging, mangel på interesse og lite inkludering i veilederens arbeidshverdag.

Mine erfaringer tilsier at det har mye å si hvilken relasjon som oppstår mellom studenten og veilederen. Relasjonen påvirker hvordan veilederen lærer ting ifra seg, og hvordan studenten tar til seg informasjonen. Samtidig er det viktig å si at en også har et ansvar som veileder og student til å gjøre det beste ut av relasjonen en har. Dette er et viktig moment i hverdagslivet og det kan ofte være vanskelig å samarbeide med de personene en ikke har en sterk relasjon til.

5.1.3 Individuelle forventninger

Det siste hovedfunnet jeg vil trekke frem fra dataen som ble samlet inn fra studentene er, at alle forventninger er individuelle. Høgskolen har dannet en liten ramme rundt hva skolen tenker er viktig for studentene, slik at en sikrer at praksisplassen lærer noe som er relevant til høgskolens utdanning. Studenten vil også ha ulike forventninger og ønsker om hva som er viktig for deres læring.

Derfor tenker jeg det er viktig at en tydeliggjør skillet mellom hva høgskolen forventer og hva studenten ønsker å lære utfra, hva de ikke har fått lært gjennom tidligere erfaringer. Hvis en tydeliggjør dette vil en sikre at høgskolen og studenten får oppfylt sine ønsker.

5.2 Diskusjon – forventningene til veilederne/lederne

Ut fra datainnsamlingen som representerer forventningene hos veilederne/lederne er det to hovedområder som dukker opp. Hovedområdene er: Ansvar for egen rolle og at det er et kollektivt ansvar for studentens praksis.

5.2.1 Ansvar for egen rolle

I datainnsamlingen om forventningene til veilederne/lederne var et av punktene som gikk igjen og som ble ansett som svært viktig, ansvar for egen rolle som student. I dette ligger det implisitt, at en har ansvar for egen læring når en er student. Dette er også noe en kan tenke seg er en ekstra stor forventning når en er praksis 3 student. Da har en opparbeidet seg erfaringer og kunnskaper som en kan begrunne sine egne valg ut fra. Samtidig kan en gi tydeligere uttrykk for hva en ønsker å lære fra veilederne/lederne.

Ansvar for egen læring er også noe høyskolen legger opp til, jeg tror at dette innebærer at en skal «øve» seg på å ta ansvar for egen praksis, slik at en er rustet når en kommer ut i arbeidslivet. Samtidig som en tar ansvar for egen læring, tenker jeg det er viktig at en opprettholder en god kommunikasjon og bygger en god relasjon til sine medansatte. Fordi en er avhengige av hverandre for å skape gode læresituasjoner både for studenten og veilederne/lederne.

5.2.2 Et kollektivt ansvar

Flere av veilederne og lederne forventet også at ansvaret for studenten var et kollektivt ansvar. Jeg tenker at det er viktig at studentene lærer fra ulike personer i praksis, slik at studenten lærer å tolke ulike synspunkter på den aktuelle læringen. Når en er ferdig utdannet, må en også lære fra ulike medansatte, derfor vil det være positivt å lære fra ulike medarbeidere slik at en er bedre rustet når en er ferdig utdannet. Det er også et faremoment å kun lære fra en veileder. Dette er fordi en ikke kan være sikker på at denne personen lærer fra seg på den mest korrekte måten. I tillegg er det å følge opp studenten gjennom hele praksisforløpet, en omfattende oppgave og det er ikke sikker at en alltid har tid nok til å følge opp studenten alene. Da vil det være viktig at andre ansatte kan se potensialer for å følge opp studenten.

Et annet viktig aspekt med å ha et kollektivt ansvar, er at studenten kan lære fra personer som sitter med andre kompetanser som veilederen ikke sitter med selv. Samtidig vil dette være

viktig slik at studenten kan lære noe til hele praksisfeltet, utfra egne erfaringer og utfra den teoretiske kompetansen studenten innehar. Avslutningsvis vil jeg si at det er viktig at det er en veileder som har hovedansvaret for å følge opp studenten, slik at en kan kvalitetssikre at studenten lærer det høgskolen ønsker at studenten skal lære i løpet av praksisperioden.

Kandidat 2

6.0 Forventinger til praksis3

Omfanget av dataen innsamlet og antallet informanter ble mye større enn opprinnelig forventet og jobben om å presentere data på en kort og konsis måte ble særlig vanskelig. Hovedtrekk fra datainnsamlingen er presentert under fra to perspektiver: studentene og veilederne/lederne.

6.1.1 Forventninger hos studentene

En felles forventning blant studentene var at de skulle bli godt tatt imot av veilederen og inkludert i personalgruppen.

Minst to av studentene hadde forventinger om å kunne fullføre læringsaktiviteter som de ikke fikk fullført i tidligere praksiser. Et eksempel på dette var en student som hadde lagt stort fokus i læringsmålene sine på å kunne legge medisiner i dosett (LAK P2) og valgte seg bort fra å lage en ROS-analyse om legemiddelhåndtering (LAK P3). Noen studenter nevnte også at det var vanskelig å forstå hva det innebærer å tenke «systemnivå» og følte seg målløs når de ble spurt om hva de ønsket å lære av praksisplassen:

«Vet ikke helt hva jeg skal fokusere på i denne praksis. Hadde ikke tenkt på noen som helst læringsaktivitet før jeg begynte i praksis. Veilederen hjalp med å finne mål og hva jeg skal skrive om.»

Et felles trekk med nesten halvparten av studentene jeg besøkte var at veilederen deres var sykemeldt i et eller annet tidspunkt i løpet av praksisperioden. Problemet ble løst annerledes avhengig av praksisplassen. Noen studenter fikk en annen vernepleier som veileder, andre fikk avdelingsleder som veileder. Oppfølgingen til disse studentene var også variert. Noen av veilederne hadde ikke sett enten læringsutbyttene eller læringsmålene til studenten og tilrettela læringsaktivitetene kun etter studentenes tilbakemeldinger om hva de ønsket å lære. En av disse studentene oppsummerte erfaringene sine slik:

«Jeg har for det meste bare vært med å se, og ikke å gjøre. Det er på det meste veldig mye dødtid, og for meg kunne praksisperioden være kortere. Veileder er sykemeldt og jeg har hatt avdelingsleder som veileder, men blir for det meste bare sittende alene på vaktrommet. Er mer i stell på morgen.

[...]

Ville ha lært om hva innebærer å være på systemnivå fra skole for å være forberedt på hva jeg kunne spørre om på praksisplassen.

Veileder jobber heller ikke fulltid og jeg har mange vakter når jeg enten er alene eller er med andre som ikke vet hva jeg skal gjøre.»

Forventninger angående praksis i dette fagfeltet ble også uttrykket av studentene. Flere forventet å få en praksis i et annet fagfelt, men fikk ikke oppfylt ønskene sine. Måten disse studenter håndterte denne utfordringen på kan ha betydning på deres innstilling til praksis. En student fortalte at hun var umotivert med denne praksisperioden, da hun heller vil jobbe i rusomsorgen. En annen påvirkning var at studenten fikk lite oppfølging fra veileder. En annen student som hadde ønsket seg praksis i rusomsorgen ble positivt overrasket etter hun begynte i praksis. For denne studenten hjalp det å bli møtt med engasjerte og forberedte veiledere. Alle veiledningstimene ble fulgt opp og hun ble godt inkludert i personalgruppen, i tillegg ble hun involvert i veileders arbeidshverdag.

En stor andel av studentene ga tilbakemelding om at veiledere var forberedte til at studentene skulle jobbe på systemnivå. Det var også tydelig at ikke alle studentene følte seg trygge nok i praksis. Flere var passive og ventet på å bli tildelte oppgaver, mens andre var mer søkende for informasjon.

6.1.2 Forventninger hos veilederne/lederne

Alle veiledere og avdelingsledere som jeg snakket med, var enige om at de var avhengig av tilbakemeldinger fra studentene for å kunne tilrettelegge ift. studentens forventninger, krav eller erfaringer. Tilbakemeldinger fra studentene var også viktig for dem, fordi det hjalp de å tenke kritisk. Hovedsakelig forventet alle å få en engasjert, målbevisst, initiativrik og ansvarsfull student som utrykte konkrete læringsbehov. Hvordan de tilpasset seg til studenter som ikke møtte dette idealet fikk jeg ikke noen konkrete svar på.

Fra mine observasjoner var ikke alle avdelingsledere eller veiledere, like bevisst på hvordan de kunne bidra med læringsaktiviteter i en 3.års praksis. Minst en avdelingsleder etterlot opplæringen av studenten til Vernepleier1. Lederen begrunnet dette med at hun ikke hadde erfaring med å ha P3 studenter før og hvordan hun skulle tilrettelegge for læring utøver det som var forventet av en Vernepleier1. Lederen hadde heller ikke sett læringsutbyttene, men involverte seg med forslag på hva studenten skulle skrive om i praksisoppgaven. Flere veiledere uttrykte at det var mer krevende for de å ha ansvar for en 3.års student. En av veileder oppsummerte tankene sine slik:

«Det er lettere med førsteårsstudenter fordi de trenger kun opplæring ang. brukere og rutiner. En tredjeårsstudent er mer krevende fordi jeg trenger mer tid til å forklare og de trenger mer tid for å forstå systemet og oppgaver utenom bruker.»

Denne veileder forventet også å ikke måtte gjenta seg mer enn en gang etter hun hadde forklart noe til studenten sin.

Dette utsagnet var ikke et felles trekk blant veilederne. Jeg observerte og snakket med flere veiledere underveis i løpet av praksisperioden og mange var opptatt om å få studenten til å ta en aktiv rolle. For disse veilederne var prosessen i seg selv viktig for at studentene kunne reflektere over informasjonen de hadde fått og komme med nye spørsmål og utvide sin egen læringsprosess.

Til slutt er det verdt å nevne at kun en student ikke hadde en vernepleier som veileder, dette var fordi den opprinnelige veilederen var sykemeldt.

7.0 Diskusjon

Målet med dette studiet var å avdekke fokusområder som har behov for kvalitetssikring i praksis 3. To hovedtemaer knyttet til første forskningsspørsmål oppstod: forberedning til praksis og oppfølging i løpet av praksisperioden. Jeg valgte her å argumentere data ifra et felles student-veileder perspektiv.

7.1.1 Forberedning til praksis

Data samlet inn gjennom både prosjektet og studiet tyder på at, hvilken informasjon studentene og veiledere får før begynnelsen av praksis er avgjørende på måten de forbereder seg til praksis.

Fra mine observasjoner kom det fram at arbeidsverkstedene var nyttig for at alle kunne få det beste ut av praksisperioden. Åpenhet for å kunne uttrykke forventninger angående praksis var større og forståelse av sammenhengen mellom LUB og LAK ga de bedre redskaper til å skrive relevante læringsmål for dem selv. Veilederne fikk på disse verkstedene en arena hvor de kunne møte studentene og hverandre i forkant av praksis og i tillegg planlegge bedre tilpasset aktiviteter.

Erfaringer fra tidligere praksiser påvirket måten studentene forberedte seg til P3. Her kan det nevnes at ikke alle studenter fikk dekket sine tidligere læringsmål og forventet derfor å få disse dekket i sin siste praksis. Dette påvirket at læringsmålene var mer forankret på individnivå enn på systemnivå.

Til slutt nevnes et forbedringspunkt som ble uttrykt både av veiledere og studenter: Mangelfull informasjon om hospiteringsmuligheter. Et forslag er å tydeliggjøre dette bedre i informasjon som blir gitt ut til studentene, et annet forslag er å forankre læringsutbyttene i tverrprofesjonell samarbeidslæring. Et annet forslag er å lage en ressursbank med hospiteringsmuligheter i EFF eller andre relevante plasser.

7.1.2 Oppfølging ilt praksisperioden

Halvparten av studentene var fornøyde med oppfølgingen de fikk fra veilederne. Dette kan forklares i stor grad pga. oppfølgingen de fikk fra veilederne. Et spørsmål en kan stille seg er: Hva gjør de riktig på de plassene studentene trives?

Flere punkter kan argumenteres for her. For det første er interesse og engasjement fra både veiledere og avdelingslederne avgjørende for å påvirke studentene på en positiv måte. Studenter som fikk dårlig oppfølging i løpet av praksis var også de som utalte seg mer negativt til P3. Dette betyr ikke at disse studentene hadde dårlige veiledere, men heller at de hadde dårlig forberedte veiledere. Mye av dette har en sammenheng på hvor bevisste veiledere var på hva en P3 student bør lære fra praksisplassen og deres evne til å lære ifra seg. Disse utfordringene var spesielt tilknyttet veiledere som var vikar for andre sykemeldte veiledere.

Et annet punkt som bør refereres til er relevante læringssituasjoner. Disse situasjonene bør være utfordrende nok slik at studentene kan oppleve en mestringsfølelse, via aktiv deltakelse og ikke kun via observasjon. Studentene som utrykte misfornøyelse, opplevde å få tilbud om læringssituasjoner de allerede mestret fra tidligere praksis og fikk kun være observatører i

lærings situasjoner tilknyttet læringsutbyttene i P3. Derimot fikk de andre studentene mer frihet for utprøving, noe som også gjorde at de ble mer nysgjerrig og søkende etter læring. Videre er det viktig å snakke om relasjon mellom student og veileder. Veileder har en stor rolle i å vise veien for studentene. Grunnmuren for at studenten kan utvikle yrkesidentitet er å ha en praksisveileder som er trygg i sin rolle som veileder og yrkesutøver (dvs. både å ha en akademisk kompetanse og kompetanse til å jobbe kunnskapsbasert). Det er viktig at veilederen stimulerer studenten til å reflektere over egen praksis og at studenten får åpenhet til å stille konstruktive og kritiske spørsmål. Det var derfor interessant å se de forskjellige oppfatningene som både studentene og veilederne hadde angående sine roller i praksisperioden. Veilederne forventet å få en student som var engasjert, målbevisst, initiativrik og ansvarsfull, som våget å stille spørsmål og med konkrete læringsbehov. Denne forespørselen er ikke urimelig siden disse studentene er snart ferdig utdannet. Samtidig får ikke studentene utprøve læringsaktiviteter fra skolebenken og ikke alle har et rikt arbeidsliv i forkant av studiet som kan støtte deres læringsbehov. Mange av disse studentene krever mer oppfølging fra veiledere og både data og teori viser at ikke alle veiledere klarer å gi rom og tid til studentene i en hektisk hverdag.

En annen ting som er verdt å nevne er at i flere av praksisplassene fikk jeg en annen type tilbud om læringsaktiviteter enn studenten som hadde praksis der. Aktivitetene var tilknyttet ledelsesoppgaver og driften og ble utført sammen med avdelingsleder. Læringsaktivitetene var meget relevante ift. læringsutbyttene og ga en bredere innsikt over handlingsrammen i tjenesten. Dette nevnes her som et forbedringspunkt for senere praksisstudenter.

Til slutt viser data at praksisplassene med to veiledere eller to studenter var mer vellykket. På disse plassene fikk studentene bedre innpassning i personalgruppen og de som var mer sjenerte fikk bedre støtte. Observasjonene tydet på at veiledere kunne planlegge oppfølging på en annen måte og fungere som et team.

8.0 Forskningsspørsmål 2

8.1 Resultater

Hvilke LAKer får studentene tilbud om, som er relevante til LUBene?

Under har vi sortert læringsaktivitetene etter læringsutbyttene (Tabell 1) og etter hovedtema (Tabell 2). Disse LAKene kom fra observasjonene, utsagn fra informantene og de vi selv fikk tilbud om:

LUB 1: Har kunnskap om, og gode ferdigheter i bruk av alle faser av vernepleierens arbeidsmodell	Observere -> gjør sammen -> gjør selv: Kartlegging; forslag til tiltak og evaluering. Finne frem informasjon på egenhånd, lese i beboers journal, opplæringspermer, rutine permer, osv.
LUB 2: Har kunnskap om hva som hemmer og fremmer deltakelse i planarbeid	Deltakelse på møtevirksomhet (Leder møte; miljøterapeut møte; personalmøte, ansvarsgruppemøter, tiltaksmøter, samarbeidsmøter, osv.); Opplæring i ulike datasystemer som Profil, pulsen, GAT, minGAT og Compilo.
LUB 3: Viser ferdigheter i metodisk miljøarbeid, og refleksjon over teoritradisjoner miljøarbeidet bygger på	Hva er miljøarbeid; hvordan dette dokumenteres; hvordan dette tas opp med nye personal; hvordan det jobbes for å forandre arbeidskulturen
LUB 4: Kan reflektere kritisk over hvordan rammebetingelser på system- og samfunnsnivå påvirker profesjonsrollen, brukernes og pårørendes hverdag	Ressurser/økonomi; hvordan samarbeide med personalgruppa for å få ned sykefravær; kulturendring på arbeidsplass, lære om turnus og forstå arbeidet rundt dette samt utfordringer som kan oppstå; sammenheng mellom bemanning/årsverk; Avvik system og ROS-analyse (hvilke data som fås derfra og hvordan dette brukes for å forbedre tjenesten); kvalitetssikring arbeid; kritisk blikk på egen og andres praksis
LUB 5: Kan utøve forsvarlig saksbehandlingsarbeid innen praksisstedets virksomhetsområde	Vedtak kap. 9 og kap. 4A, enkeltvedtak, samarbeid med veiledningsteamet, Fylkesmannen og Samordningssenheten; Forskjell på praktisk bistand dagliggjøremål og praktiskbistand og opplæring; hospitering ved andre enheter ift tvang og tvangsvedtak
LUB 6: Viser gode evner i utforming av brukerrettet arbeid der omsorg, medbestemmelse og brukermidvirkning står sentralt	Individuelt samarbeid med de ulike beboerne. Forstå utfordringene mellom brukerens beste og ansattes beste.
LUB 7: Kan reflektere over advokatfunksjonen overfor brukere og pårørende som en del av det vernepleiefaglige arbeidet	Lære og prøve å sette seg inn i de ulike rollene tjenesteyterne har og hva rollene innebærer.
LUB 8: Har innsikt i hvordan (internasjonal) kontekst og ideologi påvirker forståelsen av helse og andre sosiale fenomen, og praktisk utførelse av vernepleiefaglig arbeid	
LUB 9: Viser evne til profesjonelt samarbeid i en internasjonal/flerkulturell kontekst	Samarbeid med bruker, pårørende og ansatte med flerkulturell bakgrunn

Tabell 1 Forholdet mellom LUB og LAK

Brukerrelatert møtevirksomhet	Samarbeidsmøte med pårørende, brukermøte, veiledningsmøte, tiltaksmøte, legebesøk, ansvarsgruppemøte, vergemøte
Driftsrelatert møtevirksomhet	Personalmøte, miljøterapeutmøte, ledermøte, Profilmøte, kvalitetsgruppemøte, etikkemøte
Legemiddelhåndtering	Legge medisiner i dosett, oppdatere medisinkort, hvordan sende og motta e-meldinger, elektronisk signering i Profil
GAT	Gjøre klar ny tumus, tilpasse turnus til antall årsverk og kvalifikasjoner til personalet
Compilo	Hvordan skrive avvik, hvordan informasjonen blir behandlet og hvordan dette påvirker driften
Profil	Starte, utforme og evaluere nytt tiltak, oppdatere og lagre informasjon i Profil
Bruker	Opplæring og individuelt miljøarbeid, diagnoser/somatiske utfordringer, økonomien til brukeren, hjelpemidler, prosedyrer etter dødsfall
Drift	Opplæringsplan nye ansatte, kvalitetssikring av tjenesten
Hospitering	Samordningsenhet, VTA-bedrift, aktivitetssenter og andre boliger som har tvangsvedtak, fritidsaktiviteter

Tabell 2 Grupperinger av LAK

8.2 Diskusjon

Etter vi hadde spurt studentene om hva de hadde fått tilbud om på praksisplassen var det flere som svarte «kontorarbeid» eller «deltakelse på møter». Det var ikke alltid tydelig hva studentene la i disse ordene. For oss som også var 3.års praksisstudenter ga det å være med på kontorarbeid og møtevirksomhet et mer komplett bilde av tjenestetilbudet. I tillegg så kan en si at når vi fikk et overordnet perspektiv av å se tilbudene til brukerne, kunne vi knytte linker mellom de ulike “nivåene” mellom individ og systemnivå. Derimot vil vi kunne si oss enige i at det er viktig at studentene får et tilbud om å delta på alle nivåer mellom individnivå og systemnivå. Dette vil kunne bidra til en større forståelse og en kan finne nye læringsaktiviteter som en ikke var klar over på forhånd.

Veilederne hadde også noen vansker med å tenke systemnivå, fordi dette er kun en liten del av deres arbeidshverdag. Veilederne beveger seg ofte mellom individ- og systemnivå og mye kan variere fra arbeidsplass til arbeidsplass. Disse variasjonene kan være, alt fra hvor mye de er i miljøet, størrelsen på stillingen og personlige egenskaper. Dette vil kunne påvirke hvilke LAKer studentene får tilbud om. Utfra vår egen erfaring i praksis så vi gunstigheten av å delta på læringsaktiviteter som vi fikk fra avd. lederne, dette var en erfaring som ikke alle andre studenter fikk tilbud om. Å se tjenestetilbudet fra et lederperspektiv kan gi studentene et mer overordnet blick, bredere perspektiv og muligheten til å bevege seg i hele handlingsrommet.

Et annet punkt som er viktig å trekke frem, er at EFF har invitert alle P3 studenter til å være med på minst et ledermøte. Et ledermøte avholdes ca. 3-4 ganger i måneden, der tar det opp viktige saker som omhandler tjenestetilbudet til brukerne. Dette bidrar til at studenten kan utvikle et overordnet blick på tjenestetilbudene.

Til slutt ønsker vi å trekke frem LUB 8 som et utfordrende punkt for informantene å relatere seg til. Fra vårt perspektiv, kan vi kanskje trekke noen linker til PAS som er verdigrunnlaget til EFF, som stammer fra et humanistisk perspektiv. Ingen studenter tok utgangspunkt i denne LUBen for å lage sine læringsmål og mange av tilbakemeldingene tydet på at dette læringsutbyttet burde omformuleres.

9.0 Avslutning

Vi begynte med å se på hvilke kvalitetsindikatorer som allerede er definerte angående praksis og praksisstudiene til vernepleie. Dette var viktig for å gi oss et større perspektiv på arbeidet rundt praksis som er gjort på et nasjonalt plan. Vi tenker at dette arbeidet har vært lærerikt og vi har fått en større forståelse og en bredere innsikt hvor omfattende kvalitetssikring av praksis er. Arbeidet har ført til at vi ser noen forbedringspotensialer i det videre samarbeidet mellom teori og praksis (se tabell 3).

Forbedringspotensial	Forslag til forbedring
Forholdet mellom LUB og LAK er ikke godt nok og må jobbes mer mellom praksisfeltet og skolen.	Vår forslag er at praksisfeltet bør involveres mer i planleggingen og at samarbeidet mellom praksisplassene og skolen bør være mer åpent.
Et annet forslag er at info om praksis kommer mer tydelig fram til studentene i forkant av praksisperioden. Mange studenter velger seg bort fra praksis med personer med utviklingshemning i P3 pga mangel på kjennskap om hvor mye de kan lære iløpet av denne praksisperioden.	En måte å gjøre dette på kan være å ha et "kafedialog" for at praksisplassene kan presentere seg og få overgangen til praksisperioden mindre uoverkommelig og veiledere mer tilgjengelig for studentene. Studentene og veiledere ville da få en arena for å formidle sine forventninger som kan gi bedre rom for tilpasninger enn når dette møtet først skjer på praksisplassen. Arbeidsverkstedene vi hadde knyttet til "Kvalitet i P3"-prosjektet viste oss at dette kan og være vellykket/til nytte for andre praksisplasser.
Praksisfeltet bør være mer oppdatert på hva studentene lærer på skolen (emne relevante til P3) for bedre å planlegge læringsaktivitetene.	Dette kan forbedres med at høgskolen sender over en liste på hvilke tematikker studenter har vært igjennom ved tidligere emner. Et annet forslag er at studenten forteller om hva de har lært om systemnivå på høgskolen til veilederne de møter i praksis.
Kollektivt ansvar for å hjelpe studenten i læringsprosessen.	Vi mener det er viktig at studenten har mulighet av å lære fra andre enn kun veileder. Dette kan tas opp i forkant av praksis f.eks på et personalmøte. Der kan en si kort om hva studenten skal lære i praksisperiode, samtidig er det viktig at det er en veileder som har hovedansvaret slik at noen kan holde trådet på hva høgskolen ønsker at studenten skal lære. Et annet forslag kan være at veileder, tar initiativ til å lage et oppfølgingsprogram, der studenten kan lære fra andre ansatte som innehar kompetanser som veileder ikke sitter med selv.
Bedre veiledningskompetanse og et nettverk mellom veilederne.	Vi tenker under dette punktet, at det er viktig at både høgskolen og praksisfeltet oppfordrer veilederne til å ta en videreutdanning i veiledning. Dette kan bedre kompetansen i EFF, og potensielt føre til at studentene får en god oppfølging i praksis. Et annet forslag er at en danner et veiledningsnettverk på tvers av praksisplassene som har studenter, slik at en kan henvende seg til andre veiledere hvis en har spørsmål, utfordringer eller erfaringer andre kan dra nytte av.
Større fokus på hospitering i P3	Bygge et samarbeidsnettverk i EFF for å styrke tilbudet til studentene og hjelpe dem både å fullføre læringsmålene sine, men også få et mer helhetlig perspektiv over tjenestetilbudet

Tabell 3 Forbedringspotensialer

Prosjektet "kvalitet i praksis 3" fortsetter og jobber videre med implementering av samarbeid på tvers av boligene og veiledernetverket. Vi avslutter denne oppgaven med en sjekkliste som et forslag til kvalitetssikring av P3 i EFF (vedlegg 3).

Litteraturliste

- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Caspersen, J., & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis. Oppfatninger om kvalitet blandt praksisveiledere*. Oslo: Nordisk institut for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Dillern, G., & Frøysa, K. J. (2008). Dagens høgskole – en smeltedigel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(1), ss. 4-13. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.vid.no/npt/2008/01/dagens_hogskole_en_smeltedigel_-_en_heterogen_studentgruppe_med_en_komplek
- Fellesorganisasjonen (FO). (2015, 03). Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere.
- Fellesorganisasjonen (FO). (2018). *Kvalitet i Praksis*. Oslo.
- FO. (2000). Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. Oslo. Retrieved from Om vernepleieryrket.
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017).
- Hauge, K. W., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Inderhaug, H., Grønvik, C. K., & Julnes, S. G. (2016). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 12. årgang, pp. 19-33. doi:<http://dx.doi.org/10.7557/14.3772>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.
- Jacobsen, T. I. (2012). Sykepleierstudent og 19 år – hvordan skal jeg studere? *UNIPED*(02), pp. 67-89. Retrieved from https://www-idunn-no.ezproxy.vid.no/uniped/2012/02/sykepleierstudent_og_19_aar_hvordan_skal_jeg_studere
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2016). *Praksisboka: slik lykkes du i praksisstudiene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Meld. St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd : Samspill i praksis*. Oslo: Departementenes servicesenter. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf>
- Maasø, A.-G. (2016). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av vernepleier- og sykepleierstudenter i kommunehelsetjenesten i Nord-Trøndelag*. Senter for omsorgsforskning, midt.

- Meld. St. 18. Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov ((2010–2011)).
- NOU 2001:22. (2000). Fra bruker til borger. Statens forvaltningstjeneste.
- NOU 2016:17. (n.d.). På lik linje - Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Rapport fra Helsetilsynet 4/2017. (2017). *Det gjelder livet*. Helsetilsynet.
- Regjeringen. (2017). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id601327/
- Riese, H. (2016). Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. In M. Ulvik, H. Reise, & D. Roness (Eds.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (pp. 36-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sando, J. O., Pehrson, M., & Heldal, M. (2018). Veiderens rolleforståelse i møte med studentgrupper. *UNIPED*(2), pp. 120-132. doi:10.18261/ISSN.1893-8981-2018-02-04
- Svartdal, F. (2011). *Psykologiens forskningsmetoder* (3 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. In M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (Eds.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (pp. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskolerådet. (UHR 2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: PRAKSISPROSJEKTET. Sluttrapport fra et nasjonalt utviklingsprosjekt gjennomført på oppdrag fra KD i perioden 2014-2015.*
- Universitets- og høyskolerådet. (UHR 2018). *Veiledende retningslinjer for utdanning og kompetansevurdering av praksisveiledere i helse- og velferdstjenestene.*