

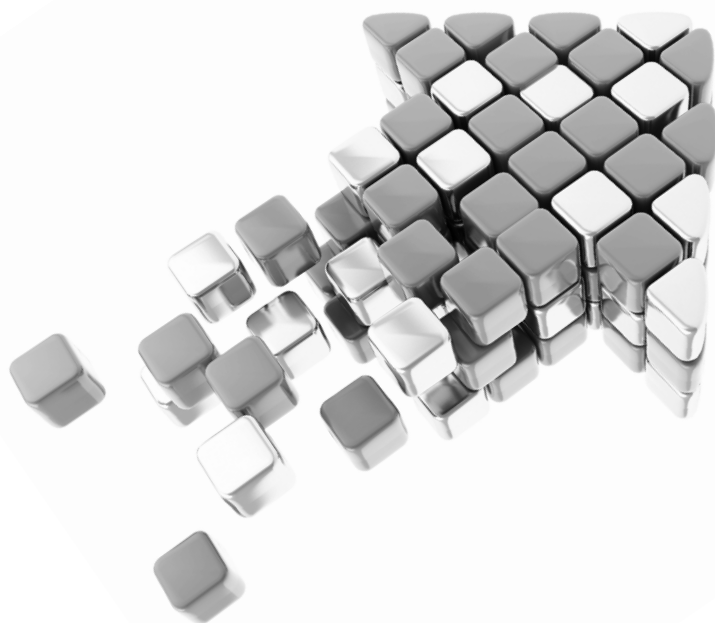


Senter for
omsorgsforskning

S Ø R

Modulbasert kompetanseheving

Samspill mellom høgskole og praksisfelt
Om Bachelor vernepleie, deltid



Inger Nordlund
Fred Tore Henriksen



UNIVERSITETET I AGDER



Høgskolen i Telemark

Senter for omsorgsforskning – Rapportserie nr. 1/2014

Modulbasert kompetanseheving

Samspill mellom høgskole og praksisfelt

Om Bachelor vernepleie, deltid

Senter for omsorgsforskning, rapportserie – nr. 1/2014

Inger Nordlund
Fred Tore Henriksen

Modulbasert kompetanseheving

Samspill mellom høgskole og praksisfelt
Om Bachelor vernepleie, deltid

Senter for omsorgsforskning, Sør
Høgskolen i Telemark

2014

Et samarbeidsprosjekt mellom:



Høgskolen i Telemark



**Senter for
omsorgsforskning**
S Ø R



SKIEN KOMMUNE



PORSGRUNN KOMMUNE

© Forfatterne/Senter for omsorgsforskning

Omslagsbilde: © Colourbox.com

Senter for omsorgsforskning, rapportserie nr. 1/2014

Tittel: Modulbasert kompetanseheving. Samspill mellom
høgskole og praksisfelt: Om bachelor vernepleie,
deltid

Forfattere: Inger Nordlund og Fred Tore Henriksen

Rapporten er kvalitetssikret av: Professor Olle Söderhamn

Satt med Georgia 10,5/14 (Lato)

ISBN (trykt utgave): 978-82-93269-55-7

ISBN (digital utgave): 978-82-93269-56-4

ISSN (trykt utgave): 1894-4213

ISSN (digital utgave): 1892-705X

Rapportserien finnes også digitalt:

www.omsorgsforskning.no

SAMMENDRAG

Rapporten er i hovedsak om hovedprosjektet kalt «Modulbasert kompetanseheving» som handler om samhandling om utdanning mellom høghskolen i Telemark og to kommuner om bachelor vernepleie deltid. Gjennom prosjektet ble det tatt opp 19 studenter som var fast ansatt i samarbeidskommunene, og som ikke kunne tas opp gjennom ordinært opptak.

Bakgrunnen for prosjektet var en henvendelse fra tjenester for mennesker med utviklingshemming om kompetansebehov og mulighet for samarbeid om kompetanseheving av fast ansatte innen tjenesteområdet i samarbeidskommunene.

Rapporten tar opp kunnskapsgrunlaget i prosjektet relatert til pedagogiske utfordringer, med hovedvekt på aksjonslæring og politiske føringer om samhandling mellom utdanning og arbeidsliv.

Samarbeidet startet med et forprosjekt for å kartlegge faktisk kompetansebehov og mulighet for at kompetansebehovet kunne møtes med vernepleierutdanning. Kartleggingen ble gjennomført med individuelle spørreskjema og fokusgruppeintervju. Sentrale utfordringer som kom fram var mye ansvar og opplevelse av utrygghet i hverdagen, stort behov for kunnskap og kompetanse til å ivareta ansvaret. Det kom fram stor enighet om kompetansebehov fra potensielle søkere og deres ledere, selv om de ble intervjuet i hver sine fokusgrupper

Deltakerne oppsummerte kompetansebehov

relatert til tre hovedområder som ble oppsummert som behov for trygghet i jobben, ha kunnskap nok til å kunne ta nødvendig ansvar, og kunnskap om kommunikasjon i samarbeidet med både tjenestemottakere, pårørende og andre samarbeidspartnere.

Hovedprosjektet hadde tre hovedområder:

- Bruk av realkompetanseopptak ved rekruttering til studiet
- Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel
- Utprøving av modulbasert undervisningsopplegg som er tilpasset et deltidsstudium

Arbeidsmetoder og resultat presenteres grundig i forhold til alle tre områdene. Vi har utviklet et verktøy for realkompetansevurdering av søkere som ikke har tilstrekkelig dokumentasjon fra videregående skole til å komme inn gjennom ordinært opptak. Verktøy og samarbeidsform presenteres.

Arbeidsplassen som læringsarena var en av forutsetningene for prosjektet av ulike grunner. Vi har prøvd ut ulike måter å utnytte arbeidsplassen i læringsprosesser, og det presenteres en modell for fortløpende samarbeid mellom høyskole og praksisfelt for samhandling om utdanning. Praksisstudier på egen arbeidsplass ble møtt med mye skepsis i utgangspunktet. Læringsutbyttet ble beskrevet mer positivt relatert til praksisstudier innen miljøarbeid hvor hele perioden var på egen arbeidsplass, enn praksisstudier relatert til helsefag hvor studentene hadde ca 1/3 av tiden på egen arbeidsplass.

Det er gjort omfattende evaluering gjennom hele prosjektet, både internt i samarbeid med studenter og praksisfelt og eksternt gjennom følgeforskning. Både studenter og praksisfelt er gjennomgående svært fornøyd. Nitten studenter ble tatt opp gjennom prosjektet og alle nitten fullførte innen normert tid. Resultat av følgeforskning foreligger i egen rapport.

Prosjektet har gitt oss kunnskap innen alle tre hovedområdene, og vi gjør rede for kunnskap som er utviklet. Prosjektet viser at potensielle søkere uten

ordinær studiekompetanse likevel gis mulighet til studier etter realkompetansevurdering tilpasset utdanning, slik det beskrives gjennom forskrift.

Arbeidsplassen som læringsarena gir mulighet for samspill mellom teori og praksis, større grad av fleksibilitet for voksne studenter og arbeidsplassene melder at samarbeidet har bidratt til faglig utvikling.

Arbeidsmetodene med utgangspunkt i aksjonslæring og aksjonsforskning er velegnet som verktøy i samspillsprosessene mellom utdanningsinstitusjon og arbeidsfelt, gjennom fokus på endring som bidrag til kompetanseheving og bedre kvalitet på tjenester.

FORORD

Fra prosjektledelsens side har arbeidet med prosjektet vært en utrolig reise i faglig og personlig endringsarbeid, sammen med studenter, ansatte og ledelse ved Høgskolen i Telemark, og ansatte og ledelse innen helse og omsorg i Skien og Porsgrunn kommune. Prosjektet har vært støttet økonomisk fra departement, fylkesmannen i Telemark i tillegg til ressurser lagt inn fra samarbeidskommuner og høgskolen.

Vi har hatt faglig samarbeid med fylkesmannens kontor, undervisningshjemmetjenesten i Porsgrunn, Rådet for funksjonshemmede i Skien Kommune og Norsk Forbund for Utviklingshemmede avd. Porsgrunn og Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, velferdsarbeidere og vernepleiere, i tillegg til våre gode støttespillere i samarbeidskommunene og kollegaer ved høgskolen; noe som har vært en utfordrende fornøyelse.

I tillegg vil vi nevne den støtten vi har nytt godt av fra våre veiledere: høgskolelektor Bjørn Aasland i første del av prosjektet og 1. amanuensis Hans Abraham Hauge i siste del av prosjektet.

Det var en glede å kunne gratulere alle prosjektstudentene med at deres utrettelige innsats i fire år endte med fullført utdanning i juni 2013, et resultat alle har grunn til å være fornøyd med. Men oppdraget hadde ikke vært mulig uten stor innsats og støtte fra både studentene, våre overordna, praksisfeltet og alle andre samarbeidspartnere.

Til slutt vil vi nevne støtten vi har hatt fra våre nærmeste: Jan Helge og Bjarne, uten støtte hjemme hadde ikke et sånt stort prosjekt vært mulig.

Tusen takk til alle!

Porsgrunn 17.01.2014

Inger Nordlund
Prosjektleder

Fred Tore Henriksen
Prosjektmedarbeider

INNHOOLD

SAMMENDRAG V

FORORD IX

1 INNLEDNING 1

1.1 Bakgrunn 2

1.2 Sammendrag fra hovedprosjektet 4

Realkompetansevurdering 4

Praksisstudier på egen arbeidsplass 4

Modell for samhandling mellom høgskole
og felt 5

1.3 Rapportens oppbygging 6

2 TEORETISK RAMME 7

2.1 Samhandling mellom utdanning og
arbeidsliv 7

2.2 Prinsipp fra aksjonsforskning og aksjons-
læring, relatert til pedagogisk
utviklingsarbeid 11

2.3 Didaktiske referansepunkt 14

2.4 Læreplanarbeid 16

2.5 Innovasjon og entreprenørskap 17

3 PRESENTASJON AV TO PROSJEKT 21

3.1 Forprosjekt 21

Metode og utvalg 22

Fra informantenes svar 25

Vår oppsummering 27

3.2 Hovedprosjekt	29
Realkompetansevurdering som opptaksgrunnlag	35
Aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel	43
Bruk av arbeidsplassen som læringsarena	46
Gjennomføring av første periode med praksisstudier	56
Oppsummering av praksisstudiet med virksomhetsleder, avdelingsledere og veiledere	58
3.3 Grunnlag for evalueringer av hovedprosjektet	59
Erfaringsgrunnlag	59
Datakilder og datainnsamling	60
Samarbeidsarenaer	62
Metodevurderinger	68
3.4 Hva sier erfaringsgrunnlaget oss?	72
3.5 Kunnskapsutvikling i prosjektet	75
Bruk av realkompetansevurdering tilpasset utdanning ved rekruttering	75
Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel	76
Utprøving av modulbasert undervisningsopplegg som er tilpasset et deltidsstudium	79
4 MODULBASERT BACHELOR VERNEPLEIE	81
4.1 Bakgrunn	81
4.2 Forutsetninger	83
4.3 Opptak	84
4.4 Organisering	85
4.5 Undervisning og læringsaktiviteter	87
4.6 Modell med forklaring	88
5 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	91
LITTERATUR	93

1 INNLEDNING

«Vi må ha utdanninger som lykkes», sa Kristin Halvorsen i en tale hun holdt i et møte mellom nordiske utdanningsministere 25.04.2012. Hun påpekte at « ... mange avbryter studiene...», og tok til orde for at «Det er viktig med kontakt med arbeidslivet gjennom utdanningen». Videre sa hun «... at en del med praktisk opplæring ønsker å ta høyere utdanning senere...», og «... det er en felles utfordring å få flere voksne til å bygge videre på sin yrkeskompetanse.»¹

¹ (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/lyd_bilde/video1/-vi-ma-ha-utdanninger-som-lykkes.html?id=680423)

Høgskolen i Telemark (HiT) har i perioden 2009 – 2013 gjennomført et fire –årig prosjekt, i samarbeid med Porsgrunn kommune (PK) og Skien kommune (SK). Gjennom prosjektet har vi utviklet ut en modell for kompetanseheving i kommunal omsorgstjeneste gjennom tett samarbeid mellom høgskolen og kommuner. Erfaringene som presenteres er fra nevnte samarbeidsprosjekt, og gjelder utdanning av vernepleiere som del av kompetanseheving innen omsorg. Studentene er voksne med arbeidslivstilknytning og tatt opp etter realkompetansevurdering tilpasset utdanningen, der eksamener fra videregående skole ikke ble etterspurt som del av opptaksgrunnlaget. Studentene har i gjennomsnitt klart seg like bra som sine medstudenter ved eksamen, og ingen av prosjektstudentene har sluttet etter suppleringsopptak av to studenter etter to undervisningsuker. Alle fullførte til normert

tid. Modellen er fortløpende evaluert gjennom et følgeforskningsprosjekt der man konkluderer med at den er vellykket. Vi vil her dele hva våre erfaringer, og foreslå videreutvikling av modellen på bakgrunn av hva vi mener har vært viktige suksesskriterier.

Først presenterer vi kort bakgrunn for prosjektet og prosjektets tre målsettinger. Deretter har vi med korte sammendrag av resultat fra de tre målområdene i hovedprosjektet, før vi til slutt i innledningen gjør kort rede for oppbygging av rapportens hoveddel.

1.1 BAKGRUNN

Samarbeidet mellom høgskolen og kommunene startet med en henvendelse fra Skien kommune med spørsmål om hjelp til kursing av personale som arbeidet i boliger for mennesker med utviklingshemming. Høgskolens mandat er relatert til formalkompetanse. Samarbeidet startet med et forprosjekt i 2008 der man kartla om kommunenes kompetansebehov innen tjenester for mennesker med funksjonshemming, kunne imøtekommes med bachelor vernepleie.

Bachelor vernepleie er en av velferdsstatens høgskoleutdanninger innen helse- og omsorg. Utdanningen ble etablert med utgangspunkt i mangel på kvalifisert personell i omsorg for mennesker med utviklingshemming, og 3 årig utdanning kom i gang i 1963. Utdanningen ble raskt etterspurt også innen psykiatrien, og nå etterspørres utdanningen i tillegg til innen ulike helse-og omsorgstjenester, habilitering, rehabilitering og pedagogisk arbeid. I Meld. St. nr. 13, 2011-2012, s. 24 heter det at «Vernepleierutdanningen gir grunnlag for autorisasjon som helsepersonell, men har samtidig en sosialfaglig profil med vekt på miljøterapeutisk arbeid og rehabilitering»(s. 81). Men det pekes også på at «I dag jobber imidlertid vernepleiere mye bredere, med en rekke målgrupper og i ulike funksjoner»(s.83).

Som helsefaglig utdanning men med sosialfaglig profil i tillegg, anser vi at vernepleiere vil ha en sentral rolle i framtidens omsorgstjenester. I St. Meld. nr. 47, 2008 -2009, s. 130 står

Det er grunn til å tro at arbeidsplassen som læringsarena vil få økt betydning i de kommende årene... Det er behov for mer kunnskap om hvordan denne form for kompetanseutvikling skjer i helsetjenesten...hvilke rammebetingelser og insitamer som kreves for å legge til rette for gode læringsprosesser i det daglige ute i tjenestene.

Bachelor vernepleie skal bidra til å utdanne kyndige, reflekterte og kompetente yrkesutøvere som er profesjonelle i sitt fag, noe som krever både kunnskap og ferdigheter. Høgskolens bidrag i utdanningen vil primært være teoretisk kunnskap, og forsøksvis anvendelse av kunnskap i tenkte situasjoner og i forhold til tenkte kasus. Videre legger man til rette for å kunne innøve kliniske ferdigheter i en laboratorielignende setting på høgskolen, sammen med medstudenter og lærere. I praksisfeltet møter man reelle utfordringer og kan øve opp kliniske ferdigheter sammen med veiledere med høgskoleutdanning og som også kjenner det kliniske feltet fra sin daglige jobb. Gjennomprosjektet har vi blant annet prøvd ut arbeidsplassen som læringsarena gjennom praksisstudier på egen arbeidsplass som en del av kompetansehevingen. Prosjektet hadde tre hoveddeler, som framkommer på følgende måte i prosjektplanen for hovedprosjektet:

1. Bruk av realkompetanseopptak ved rekruttering til studiet
2. Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel
3. Utprøving av modulbasert undervisningsopplegg som er tilpasset et deltidsstudium

1.2 SAMMENDRAG FRA HOVEDPROSJEKTET

REALKOMPETANSEVURDERING

Høgskolen i Telemark har i sin realkompetansevurdering innen helse- og sosialfag, praktisert en modell som innebærer både krav om relevant praksis i minst 2 år og et minimum antall uketimer i enkelte fag fra videregående skole. For prosjektet vårt ønsket vi en mer direkte vurdering av reell studiekompetanse, uten krav til antall uketimer i noen fag.

Prosjektledelsen utviklet en modell for realkompetansevurdering for studiet bachelor vernepleie, der søkerens kompetanse innen fagområdene norsk, engelsk, samfunnsfag og matematikk ble vurdert i forhold til studiekrav. I tillegg måtte søkerne være fast ansatt og ha arbeidsgivers bekreftelse på egnethet for arbeid innen det vernepleiefaglige feltet. Arbeidsgiver bidro med søkers CV som en del av vurderingsgrunnlaget og søkerne måtte skrive en egen vurdering angående motivasjon for studiet.

Alle deltakerne som kommunene anbefalte og som gjennomførte realkompetansevurderingen, ble vurdert som studiekompetente. Det ble tatt opp 19 studenter fra samarbeidskommunene, og studentene startet opp med deltidsstudium innen bachelor vernepleie i et felles kull med deltidsstudenter tatt opp ordinært gjennom samordnet opptak.

PRAKSISSTUDIER PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Arbeidsplassen som læringsarena var tema helt fra starten av forprosjektet. Det har vært en del skepsis underveis til praksisstudier på egen arbeidsplass og bare prosjektmedarbeider hadde erfaring med slik organisering. Gjennom aktiv bruk av prosjektets referansegruppe, tett dialog med arbeidssted og

studenter ble praksisstudiene planlagt og gjennomført. Det ble avholdt møter både med ledergruppe, studenter og personalgrupper. Etter noe informasjonsutveksling engasjerte personalgruppene seg i opplegget og gav uttrykk for at de trodde det kunne bli lærerikt både for student og dem selv.

Fra samarbeidskommunene sin side ble det organisert veilederkurs med spesielt fokus på aksjonslæringsprinsipp, og en forelesning ble gjennomført felles for studenter og veiledere som en del av forberedelsene til praksisstudiene. Ved oppstart ble det gjort oppstartsamtaler med studenter og veiledere på praksisstedene, og høgsolen deltok i studentenes halvtidsevaluering.

I oppsummeringen av praksisstudiene ble læringsutbyttet vurdert som positivt av både studenter og praksissted. Det kom fram at man hadde hatt større forventninger til prosjektstudentene enn man vanligvis har til studenter i første periode med praksisstudier. Likevel var det ingen tvil om å anbefale at alle studenter skulle få godkjent praksisstudiet.

MODELL FOR SAMHANDLING MELLOM HØGSKOLE OG FELT

Samhandlingen mellom høgscole og felt har bestått av både formelle og uformelle samhandlingsstrukturer. I forarbeid og planleggingsfase var hovedfokus på formelle samarbeids- og beslutningsstrukturer. I organiseringen av prosjektet, har vi hatt fokus på en formell struktur med referansegruppe og styringsgruppe der praksisfeltet er sterkt representert. Det er utarbeidet mandat for gruppene, og både høgscole og samarbeidskommuner er representert med ledersjikt i begge gruppene. Høgsolen har hatt lederansvaret. Underveis i arbeidsprosessen har flere uformelle samhandlingsstrukturer, for eksempel nødvendige samarbeidsgrupper og ulike uformelle møter med arbeidsplasser eller deres representanter, blitt utviklet. Kommuneansatte har gitt uttrykk

for at det har vært spennende og delta i prosesser, noe følgende utsagn er et eksempel på: «... jeg har aldri før opplevd å ha sånn innflytelse på innhold i utdanninga...»

1.3 RAPPORTENS OPPBYGGING

I hoveddelen vil vi først kort presentere det teoretiske grunnlaget som vi har blitt inspirert av og dels har basert oss på i valg av arbeidsform i prosjektet vårt. Deretter har vi en gjennomgang av både forprosjekt som var en kartlegging av hvorvidt bachelor vernepleie kunne imøtekomme kompetansebehovet i aktuelle kommunale tjenester, og hovedprosjektet som er et samarbeid mellom høyskole og felt om kompetanseheving. Vi har hatt fokus på samhandling mellom høyskole og felt og har en gjennomgang av arbeidet med alle tre hovedområdene i prosjektet der vi presenterer både arbeidsmodeller og pedagogiske virkemidler.

Deretter har vi en presentasjon av grunnlag for evalueringer internt, metodevurderinger, hva erfaringene forteller oss og om kunnskap som er utviklet gjennom prosjektet. Selv om erfaringene er hentet fra bare et prosjekt, vil vi likevel dele de erfaringene vi har gjort og resultat slik vi ser det så langt.

Vi har arbeidet systematisk med å prøve å ivareta interessentene i prosjektet, og viser en modell som illustrerer hvordan samhandlingen mellom høyskole og arbeidsgiver om kompetanseheving har vært organisert.

På bakgrunn av erfaringene presenterer vi til slutt en ny utdanningsmodell basert på moduler. Modellen innebærer at man kan ta utdanning som fortløpende deltid over fire år eller gjennomføre moduler med en utvidet grad av fleksibilitet. Modellen bygger på samme fagplan som bachelor vernepleie heltid, og er grunnlaget for støtte fra departementet for en ny prosjektperiode med utvikling av moduler samt fokus på innovasjon og entreprenørskap.

2 TEORETISK RAMME

2.1 SAMHANDLING MELLOM UTDANNING OG ARBEIDSLIV

Bachelor vernepleie er en høgskoleutdanning og som høgskoleutdannet yrkesutøver forventes det at man kan svare på spørsmål om «hvorfor» man handler som man gjør. Det forventes at man kan begrunne faglige valg utover at «det virker» eller «det bare er sånn». «I profesjonelt arbeid må vi kunne vurdere, velge og gi en faglig holdbar begrunnelse for de standpunktene vi inntar og de handlingene vi utfører» (Thomassen, 2006, s.16). Hun støtter at man går bort fra et bastant skille mellom teori og praksis, snakker om kunnskap som både teoretisk skolering, praksisutøvelse og praksiskunnskap og formulerer et hovedspørsmål som «Hvilke former for kunnskap er virksomme i den konkrete yrkesutøvelsen, og hva er forholdet mellom dem» (s.20). Vitenskapsteori har en forholdsvis liten, men viktig plass i vernepleie. Hovedfokus er på nødvendig fagkunnskap, praktisk handlingskompetanse, etisk og faglig refleksjon. Man skal kunne handle sammen med og delvis på vegne av mennesker med varige eller langvarige funksjonshemninger, noe som krever høy grad av

bevissthet rundt egen rolle og posisjon, i tillegg til fagkunnskap.

Innen vernepleie, som andre velferdsyrker, må kunnskap hentes fra og relateres til både teori og praksis. Handlingskompetansen utvikles kontinuerlig gjennom vekselvirkning mellom teori og praksis, og samhandlingen med tjenestemottakere og kollegaer.

Gjennom forprosjektet startet samarbeidet med feltet. Målene for hovedprosjektet innebærer tett samarbeid mellom høyskole og felt for å høyne kompetansen hos studentene, men også et mål om at samarbeidet skal kunne gi en kompetanseheving inn i arbeidsmiljøet til den enkelte student. I Prosjektplanen, 2009, s.5, heter det

Målet er å utvikle studentenes personlige praksis med bakgrunn i teoretisk kunnskap, og utvikle anvendelsen av teori med bakgrunn i de praktiske erfaringene. Prosjektet ønsker å kunne utvikle eksisterende kompetanse i boenhetene gjennom en dialektisk tilnærming med fagkunnskapen i høyskolen.

Også politisk er det fokus på samhandling mellom utdanningsinstitusjoner og felt, til glede og nytte for alle parter. I Meld. St. nr.13, 2011-2012, s.39, leser vi

Grunnutdanningene, uansett nivå og fagområde, må forberede kandidatene for livslang læring. Samtidig skal de gi dem en yrkesrettet kompetanse som svarer på behovet i tjenestene. Yrkesfeltet må fortelle utdanningene hvilken kompetanse som trengs, og det må i neste omgang være styrende år utdanningsinstitusjonene formulerer sine læringsmål... Arbeidslivet spiller en viktig rolle som læringsarena i helse – og sosialfagene... nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet

Høyskolen i Telemark hadde i sin strategiske plan for 2005-2009, fokus på at samarbeidet med arbeidsliv skulle utvikles. Planen konkretiserte at HIT har utvikling av samarbeid med praksisfeltet som et satsingsområde. I Strategisk plan for perioden 2010-2014, s. 3 - 4, er høyskolens medvirkning til «... innovasjon og fornying i samfunns- og næringsliv.» og

«... utvide og forbedre tilbudet av fleksible studium...»
en del av høgskolens fundament.

I St. meld. nr. 44, 2008-2009, s. 13 refereres det til at «... etterspørsel etter arbeidstakere med kun obligatorisk utdanning antakeligvis vil avta markant...». På samme side står det videre at i perioden 1986 – 2004 «... har sysselsettingen økt for personer med høyere utdanning og særlig for de med kortere universitets – og høgskoleutdanning» . Det er også dokumentert i flere politiske dokument at behovet for helse – og omsorgspersonell i kommunale tjenester vil øke i årene framover og det er fokus på kompetansebehov for å bedre helse – og omsorgstjenestene (Omsorg 2015 / St.meld. nr. 44, 2008-2009).

Målene for prosjektet innebar involvering av flere personer på ulike nivå i de samarbeidende organisasjonene, og innebar målsettinger om læring hos alle involverte parter. Man ønsket resultat i form av formell kompetanse hos flere ansatte, utvikling av faglig forståelse på arbeidsplassene og utvikling av samarbeidet mellom høgskole og felt både i forhold til innhold og arbeidsmetoder. Vi valgte prinsipp fra aksjonslæring og aksjonsforskning som pedagogisk ramme i vårt prosjekt der samhandling mellom teori og praksis har vært et bærende element. Tiller (1999, s. 47) sier om aksjonslæring at det er «... en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe». I prosjektet har det vært lagt vekt på samarbeid mellom prosjektledelse og studenter, prosjektledelse og felt, studenter i mellom, og mellom studenter og kollegaer. Vi er også kjent med at virksomhetsledelsen i kommunene har hatt møter med studentene underveis.

Praksisfelt og høgskole har utviklet prosjektet i et nært samarbeid om alle tre utviklingsområdene i prosjektplanen: realkompetansevurdering, arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogiske virkemiddel; og vi har samarbeidet om utvikling av modell for modulbasert utdanning. I utviklingsprosjektet har det vært et utstrakt samarbeid

både om å stille spørsmål og om finne svar, og samarbeidet har foregått på ulike arenaer. Fokus har vært å få til samhandling mellom teori og praksis gjennom et verktøy som kan brukes i utvikling av egen praksis, at kompetansehevingen skal stå i relasjon til utfordringene i feltet, og at studenter skal få erfaring med systematisk bruk av og refleksjon rundt ulike former for kunnskap.

Både høyskole og felt har utviklet sin praksis gjennom samhandlingen. Studentenes systematiske arbeid med egen utvikling i forhold til arbeidsplassen og refleksjon rundt det, og evalueringsrapporten bekrefter at studentenes utvikling har påvirket arbeidsplassen (Dalland 2013).

Prosjektet har blitt fulgt av et følgeforskningsprosjekt med evaluering av prosjektet som oppgave. Evaluator har hatt kontakt med studentene via fokusgruppeintervju og gjennom å ha deltatt i enkelte klassesamlinger. Han har også hatt samtaler med oss prosjektledere, studentenes kollegaer og ledere på noen av arbeidsplassene, men har ikke fulgt prosjektet tett. Vurderinger og informasjon fra følgeforskningsprosjektet har blitt delt med oss som prosjektledere som grunnlag for videre utvikling av prosjektet, i tråd med filosofien i aksjonsforskningen. «Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnpremiss at resultatene som genereres, skal komme praktikerne til gode i en eller annen form» (Tiller 2006, s. 45). Fra to statusrapporter eller «underveis-evalueringer» og i evalueringsrapporten etter avsluttet prosjekt framgår det at deltakerne har uttalt seg svært positivt om erfaringene gjennom prosjektet (Dalland, 2011, 2012 og 2013).

2.2 PRINSIPP FRA AKSJONSFORSKNING OG AKSJONSLÆRING, RELATERT TIL PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID

Tom Tiller 2006, s. 43 sier at «Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror» og snakker om «det tredje paradigme» eller det han kaller det forskende partnerskapet hvor man finner «praktikere og forskere som samarbeider om å stille spørsmålene og fortsetter som partnere for å finne svarene», (s.12).

Innen aksjonsforskning finner man ulike tradisjoner utviklet i relasjon til lærerutdanning og undervisning. Forståelsen av kunnskapsbegrepet, hvordan kunnskap utvikles og anvendes er ikke entydig. Innen sykepleieforskning finner man for eksempel begrepene vitenskapelig kunnskap, praktisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap, og begrepsbruken diskuteres (Alvsvåg m.fl 2013). En tradisjon fra i USA i 1950-årene er blitt kalt «East Anglia-tradisjonen» som hadde til hensikt «... å utvikle læreres profesjonskunnskap gjennom praktikerforskning» (Hiim 2010, s. 102), og ble utviklet i samarbeid med universitetsforskere. I 60- årene utvikles en tradisjon i Storbritannia med mer fokus på kritisk forståelse og endring av egen praksis. Innen denne tradisjonen har det i følge Hiim etter hvert utviklet seg en tilnærming som legger vekt på forståelsen av kunnskapsbegrepet, «Bath-tradisjonen». Deltakende aksjonsforskning i Australia har nær tilknytning til den engelske tradisjonen. Man har hatt sterkt fokus på at alle deltakere i prosessen skal medvirke, og likhet og rettferdighet i skolen i denne sammenhengen. Aksjonsforskning fikk en renessanse i Nord Amerika i 80 – årene, også denne gangen i samarbeid med universitetsforskere. Men nå har lærerne selv større ansvar og innflytelse på prosjektene enn det som var tilfelle i første perioden .

Selv om man har forskjellig oppfatning av hensikt og form innen aksjonsforskning, er det i følge Hiim 2010

...stor enighet om behovet for at lærere systematisk undersøker og forsker i sin praksis, for å oppnå utvikling og forbedring på praksisens egne premisser. ... Noen er mest opptatt av aksjonsforskning som en systematisk tilnærming til praksisbasert lærerutdanning, der en enkelte lærerstudent utvikler sin profesjonskunnskap gjennom systematisk refleksjon over praksis, i samarbeid med veiledere, kolleger og elever. ... Begrepet aksjonslæring kan kanskje være mer dekkende i denne sammenhengen. (s. 97)

I følge Tiller 2006, er praksisfelt, høgskole, studenter og lærere er viktige aktører i et partnerskap. Partene har noe å lære av hverandre og hverdagerfaringene er en viktig læringsressurs. Det er ikke nok å ha mye erfaring, man må kunne forvalte erfaringene for å lære. Vi må lære å ha distanse til erfaringene, og vi må både være villig til å få muligheter til å tenke over det vi har erfart. Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei mot å lære av de erfaringene vi gjør. Tiller løfter fram fire faser i det han kaller En erfaringsmodell. Fasene benevner han som Separasjon, Møtet, Gjenkomsten og Nyplanleggingen.

Aksjonslæringens metodikk omhandler møtet mellom den lærende og samfunnet representert ved læringsarenaer som arbeidsplass og utdanningsinstitusjon sine forventninger, ulike måter å forvalte og lære av sine erfaringer i møte mellom teori og praksis. I Tiller 2006 finner vi at aksjonslæring og aksjonsforskning er to begrep som er knyttet til livslang læring og det faktum at mennesker lærer i sin egen hverdag. Aksjonslæring har fokus på forholdet mellom teori og praksis, og at kunnskap og ferdigheter utvikles gjennom samhandling og refleksjon. Teori må utfordres i lys av erfaringskompetansen i studentgruppen, for i fellesskap å utforske teoriens relevans. Med fokus på sammenheng mellom teori og praksis, at kunnskap så langt som mulig skal gjøres relevant for daglige

utfordringer, og et mål om at studentene skulle kunne bidra faglig på egen arbeidsplass underveis i studiet, ble aksjonslæring som pedagogisk tilnærming valgt.

Aksjonslæring tilbyr noen verktøy både for å skape avstand til tidligere erfaringer, bruke ny kunnskap inn i på gamle arenaer, gammel kunnskap på nye arenaer og kunne bruke både kunnskap og erfaringer i faglig refleksjon og i planlegging av nye handlingsalternativ. Aksjonslæring stiller store krav til egenaktivitet. Metoden har vært nyttig som pedagogisk verktøy i læringsgrupper, planlegging av praksisstudier - spesielt praksis på egen arbeidsplass, samhandling mellom høgskole og felt, og som idébank for hvordan ta i bruk ny læring på «gammel» arbeidsplass. Teori om aksjonslæring og prinsipp for aksjonsforskning har også vært pensum i deler av studiet, som en kunnskapsbank med tanke på forventninger om bidrag i endringsprosesser som vil møte kommende vernepleiere.

Prosjektet vårt var et utviklingsprosjekt. Vi har latt oss inspirere av idéene innen aksjonsforskning og aksjonslæring. Blant studentene i prosjektgruppa hadde de fleste mellom fem og femten år erfaring. Erfaringene ble det viktig å gjøre nytte av, samtidig som både studentene og vi så nødvendigheten av å kunne se tidligere erfaringer og handlingsalternativ med et mer kritisk blikk etter hvert, og vurdere hva man som fagperson ønsket å ta med videre. Studentene har gjennomgått alle fire fasene som Tiller benevner gjennom separasjon både fra arbeidsplass og tidligere handlingsalternativ, møte med ny kunnskap og møte med «seg selv», medstudenter og lærere, gjenkomst (eller hjemkomst som vi har kalt det) til arbeidsplass og behov for nyplanlegging. Utviklingen har vært synlig både i praktisk handling og i studentoppgaver.

Det har vært kontinuerlig fokus på systematisk arbeid med studentens endring, prosjektledelsens endring, vår samhandling internt og eksternt med feltet, refleksjon rundt eget arbeid og ny handlingskompetanse. Det har vært spennende å følge studenter som hele tiden har pendlet mellom

utdanning og egen arbeidsplass, og hvordan de underveis har utviklet sin profesjonskunnskap blant annet gjennom systematisk refleksjon. Vi har derfor brukt begrepet aksjonslæring om den pedagogiske rammen rundt prosjektet.

2.3 DIDAKTISKE REFERANSEPUNKT

Didaktikk omhandler læringens og undervisningens hva, hvordan og hvorfor. I tilrettelegging for læring må det tas hensyn til både hvem som skal lære, hva er det som skal læres, hvordan legge best mulig til rette for at den som skal lære kan få innsikt i det som skal læres, og sist men ikke minst må man på faglig grunnlag kunne gjøre rede for de valg som er gjort underveis i tilretteleggingen og gjennomføringen.

Didaktikken er en sentral del av pedagogikkfaget...

Når en skal bidra til at andre lærer, refererer didaktikk til alle overveielser som finner sted.

Slik omfatter didaktikk teoretiske og praktiske spørsmål som er relevante for opplæring.

(Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 21)

Hovedhensikten i prosjektet var kompetanseheving for allerede ansatte i kommunale tjenester, gjennom at deltakerne kunne ta bachelor vernepleie. Studentene skulle utdanne seg til en ny yrkesrolle, de skulle lære seg å bli vernepleiere. I tillegg var det et sterkt ønske om at det samtidig skulle skje ytterligere faglig utvikling på deres respektive arbeidssted gjennom samarbeidet med høyskolen om kompetansehevingen. For å få til nytte og læringseffekt også i deres respektive arbeidsmiljø, valgte vi et tett samarbeid mellom studenter, høyskole og arbeidsgiver. I valg av samarbeidsmodellen ligger mange avveininger om hvordan legge til rette for læring.

I Hiim og Hippe 1999, s. 177 finner vi at yrkesdidaktikk omhandler «kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring» (i Lyngsnes

og Rismark 2007, s. 34). Lyngsnes og Rismark skriver om sammenheng mellom yrkesdidaktikk og yrkeslivet, at

... de yrkesfunksjonene og oppgavene som preger det yrket den framtidige fagarbeider eller håndverkerskalinni, som må være utgangspunktet for og stå i sentrum for opplæringen. Dette vil da utgjøre et dannelsesideal som vil virke inn på både innhold, organisering og arbeidsmåter i yrkesfaglig opplæring. ... tidsaktuelle arbeidsinnhold og arbeidsorganisering prege tilretteleggingen ... På den måten blir yrkesfagene aktuelle faginnhold, arbeidsmåter og didaktiske begrunnelser helt avhengig av endringer i yrkeslivet ... Spørsmål om endringskompetanse og nytteperspektiv i forhold til næringslivets behov er dermed stadig tilbakevendende i fagopplæringen (s. 34 -35)

Lyngsnes og Rismark refererer her til yrkesdidaktikk for fagarbeidere. Men også for høgskolestudenter innen helse – og omsorgsfag vil oppgavene og funksjonene i arbeidslivet være grunnlaget for læringsprosessene, selv om krav til innhold og kompetanse er forskjellig. For prosjektstudentene har erfarte yrkesfunksjoner, endringer både hos seg selv og i arbeidsmiljøet systematisk vært gjenstand for kritisk analyse som en del av læringsgrunnlaget gjennom hele studiet. I tråd med aksjonslæring har lærings- og endringsprosesser både hos studenter og ansatte vært fokusert og tematisert.

Øzerk (2006, s.96) definerer

...opplæring som en didaktisk gjennomtenkt og tilrettelagt virksomhet, gjennom hvilken en bestemt person eller gruppe læres opp i den hensikt å nå de oppsatte dannelses-, lærings- og utviklingsmål...

Øzerk sier også at

Læringsteorier som faller inn under tilegnelsesmetaforen, kjennetegnes ved at læring analyseres ved å fokusere på «tilegnelse av kunnskap». Uttrykk som ferdigheter, kunnskap, overføring av kunnskap og begrepsutvikling er deler av denne metaforens begrepsapparat...

deltakermetaforen. Her er hovedfokus rettet mot aktivitet, deltakelse og praksisfellesskap. Begreper som praksis, fellesskap, diskurs og kommunikasjon er sentrale (s. 73).

Studentenes læring har nok variert mellom kjennetegn på tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen. Det har vært stor vekt på deltakelse, samhandling og samarbeid på ulike læringsarenaer, med utgangspunkt i kunnskap eller tilegnelsesmetaforen. Prinsipp fra aksjonslæring har vært sentral i tilrettelegging og valg av metoder i undervisnings- og læringsaktiviteter. Mange aktiviteter har tatt utgangspunkt i erfaringer, og vært organisert gjennom grupper, seminarvirksomhet, utvikling og endring av handlingskompetanse, dialog og refleksjon.

2.4 LÆREPLANARBEID

Begrepet læreplan brukes på flere måter. Plandokument fra myndighetene kalt *Den formelle læreplanen* som for eksempel *Kunnskapsløftet (Lo6)* eller *Den oppfattede læreplan* som kan eksemplifiseres ved at ulike personer tolker en formell læreplan på ulike måter, er eksempler på ulik bruk av læreplanbegrepet. Læreplanarbeid innebærer mange beslutninger på ulike nivå. Det er politiske valg på samfunnsnivå, det er utdanningsinstitusjonene sine valg og det er den enkelte lærer sine valg (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Et av fokusområdene i prosjektet var utvikling av modulbasert utdanningsmodell, med plan for innhold og rammer for arbeidsmåter, eller en «læreplan» i betydning av tolking av den eksisterende formelle læreplan for bachelor vernepleie. En utdanningsmodell med forslag til organisering og innhold, tilsvarer det man kan kalle en læreplan. Rammeplan for vernepleierutdanning (2005) er eksempel på en formell læreplan, den enkelte høyskole sin konkretisering av denne i form av fagplan eller undervisningsplan er

eksempler på den oppfattede læreplan. En oppfattet læreplan for bachelor vernepleie vil variere ved at ulike høyskoler har forskjellige måter å tolke Rammeplanen på, men resultatet er likevel offentlig godkjente vernepleiere. Vår tolkning av nevnte Rammeplan slik den framkommer i forslag til en Modulbasert utdanningsmodell for bachelor vernepleie, er preget av til sammen snart 30 års erfaring med utdanning av vernepleiere, men i særlig grad preget av erfaringene i pågående prosjekt «Modulbasert kompetanseheving».

I tolking av en formell læreplan vil man preges av kontekst, noe som blant annet innebærer at tolkningene av samme formelle læreplan også innen samme høyskole, vil kunne variere med endring av politiske signaler. I planarbeid rettet mot velferdsutdanninger i 2012, vil man i tillegg til rammeplaner også forholde seg til Meld. St. nr.13, 2011-2012, angående velferdsutdanninger, og til Meld. St. nr.47, 2008-2009, angående «Samhandlingsreformen». Begge dokument har stor betydning for framtidens velferdsutdanninger, og vektlegger samhandling mellom ulike yrkesgrupper, yrkesutøvere og mellom teori og praksis. Vi mener derfor at våre erfaringer med en samhandlingsmodell mellom høyskole og kommuner gjeldende mulighet for ansvars – og oppgavefordeling ved rekruttering og utdanning til vernepleiere, gir viktige innspill til planlegging av framtidens velferdsutdanninger.

2.5 INNOVASJON OG ENTREPRENØRSKAP

Kunnskapsdepartementet har i samarbeid med andre departement kommet med en handlingsplan kalt «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014». Handlingsplanen bygger på tidligere politiske dokument, blant annet Meld. St. nr. 44, (2008–2009). I handlingsplanen definerer man entreprenørskap som «... å etablere

ny virksomhet, og om evnen til å se muligheter og gjøre noe med dem...» (s.7). Høyere utdanning skal gi kompetanse i innovasjon og entreprenørskap, og fra 2012 skal denne kompetansen framgå av læringsutbyttebeskrivelser i alle utdanninger som innbefattes av Kvalifikasjonsrammeverket.

I Handlingsplan (2009-2014, s. 8) står det at

Gjennom entreprenørskap i opplæringen kan en også utvikle personlige egenskaper og holdninger. Undervisningen kan fokusere på å fremme kunnskap om det å starte egen bedrift og om innovasjons- og nyskappingsprosesser i eksisterende bedrifter.

Men entreprenørskapsopplæringen handler ikke bare om personlige egenskaper og holdninger. Den skal også inkludere handlingskompetanse, i følge den samme handlingsplanen. «Entreprenørskap refererer til individets evne til å gjøre idéer om til handling. Derfor er dette kompetanse for alle, som i tillegg kan hjelpe unge mennesker til å bli mer kreative og gi større selvtillit.» (s.11).

Forståelse for og utvikling av verktøy til å ta i bruk kreative evner i utvikling av eget fag relatert til utfordringer i arbeidslivet, vil være nyttig innen alle felt. Det å starte egne bedrifter har tradisjonelt ikke hatt et sterkt fokus innen utdanninger som kvalifiserer til yrker innen offentlig tjenesteyting, men har etter hvert kommet blitt mer fokusert, blant annet som sosialt entreprenørskap. Innovasjons – og nyskappingsprosesser er også sentralt i eksisterende bedrifter. Offentlig tjenesteyting har behov for kompetanse som bidrar til utvikling og nytenking for å være best mulig i stand til å løse framtidens utfordringer. Sosialt entreprenørskap er et begrep som nettopp peker på behovet for slik utviklingskompetanse innen områder som for eksempel kommunale helse – og omsorgstjenester så vel som innen opplæring.

Senere i samme Handlingsplan poengteres at

Ved opplæring i entreprenørskap er kontakten mellom utdanning og arbeids – og næringslivet viktig, og regjeringen ønsker å stimulere til slik kontakt (s.18).

Kontakten mellom utdanning og arbeidsliv kan ivaretas både gjennom samarbeid om innhold, organisering av utdanningen, undervisning og samarbeid om sentrale utfordringer som oppleves i arbeidslivet og der man ønsker at utdanningsmiljø bidrar i utvikling av alternative løsninger. Studentene kan utvikle kompetanse både gjennom å prøve ut verktøy som kan benyttes i kreative prosesser og gjennom forståelse av samarbeid mellom utdanning og felt.

Metoder for implementering av yrkesdidaktikk og metoder for implementering av verktøy for innovasjon og entreprenørskap kan utfylle hverandre. Begge innfallsvinkler handler om å ta i bruk arbeidsmetoder som involverer arbeidslivet i utvikling av faglig kompetanse og verktøy som kan hjelpe en til å implementere kompetansen. Under Gründercamp hadde en gruppe tema: seksualitet. Temaet ble videreført ved av en gruppe i bacheloroppgaven, gruppen ble engasjert i andre bofellesskap i kommunen for å formidle sentrale deler fra i bacheloroppgaven. Gruppen viderefører i dag kompetansen i samarbeid med habiliteringsstjenesten i fylket.

3 PRESENTASJON AV TO PROSJEKT

3.1 FORPROSJEKT

Etter en henvendelse fra Skien kommune startet arbeidet med å utvikle et kompetansehevingsprosjekt som kunne møte kommunens behov for økt kompetanse innen helse – og omsorgstjenester, primært tjenester for mennesker med funksjonsnedsettelse. For å undersøke om høgsolen kunne møte kommunens behov for kompetanseheving gjennom å tilby bachelor vernepleie til allerede ansatte, ble det satt i gang et forprosjekt. Forprosjektet ble ledet av to høgsolenansatte som sammen med en virksomhetsleder i hver kommune dannet en prosjektgruppe hvor prosessen ble diskutert. Forprosjektet ble gjennomført i perioden august – desember 2008, og rapporten var ferdigskrevet i februar 2009. Vi skal her kort gjøre rede for framgangsmåte og resultat fra forprosjektet.

METODE OG UTVALG

Vi ønsket omfattende data om tanker og refleksjoner angående behov for kompetanse, både fra potensielle kandidater for kompetanseheving og deres ledere. Vi valgte derfor en kvalitativ tilnærming når vi skulle undersøke faktisk kompetansebehov. Data ble samlet gjennom spørreskjema og fokusgruppeintervju.

Intervju av fokusgrupper

... er spesielt godt egnet hvis vi vil lære om erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø der mange mennesker samhandler. (Malterud 2003, s.134)

Vi utarbeidet individuelle spørreskjema, samtykkeerklæring om bruk av data og taushetserklæring som ble delt ut av virksomhetslederne før fokusgruppeintervju. Utfylte skjema ble mottatt ved starten av fokusgruppeintervjuene. Prosjektledelsen gjennomførte intervjuene, og vi hadde med en intervjuguide som støtte under intervjuene. Intervjuguiden ble ikke delt ut.

Kommunene hadde ansvar for å ta imot påmelding og eventuelt oppfordre ansatte til å delta i fokusgruppeintervjuene på bakgrunn av prosjektgruppens oppsatte kriterier for eventuell prosjektdeltakelse. Følgende kriterier ble valgt:

- deltakerne har ikke høyskoleutdanning
- både kvinner og menn skal være representert i fokusgruppene
- deltakerne skal representere samfunnets kulturelle kompleksitet
- deltakere i fokusgruppeintervju skal ikke overstige 25 fra hver kommune
- ledere som intervjues skal representere de ansattes arbeidssted
- deltakerne måtte ha et ansettelsesforhold innen miljøarbeidertjenesten
- deltakere hentes bare fra de to kommunene som er med i prosjektet

Kriteriene ble fulgt med unntak av at vi gjennomførte flere fokusgruppeintervju enn antatt, fordi vi mente at det var viktig å ta imot innspill fra alle

de som var engasjert i kompetanseheving og meldte interesse for deltakelse.

Vi gjennomførte til sammen åtte fokusgruppeintervjuer, og samlet inn individuelle spørreskjema fra alle deltakerne. Deltakerne blant de ansatte utgjør seks grupper og er i alderen 24 - 56 år. Blant deltakerne hadde vi ti med hjelpepleierutdannelse, 12 med fagbrev innenfor velferdstjenesteområdene og 20 assistenter og en hjelpepleierelev. De var 11 menn og 32 kvinner, herav fire med minoritetsbakgrunn. Deltakerne arbeidet med tjenestemottakere med veldig forskjellige tjenestebehov. To av gruppene representerte ledere for tjenesteenheter, til sammen 13 personer, herav to menn og 11 kvinner og alle med høgskoleutdanning. Det var mellom fem og ti deltakere i gruppene og intervjuene varte ca 1 1/2 – 2 1/2 t. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort av høgskolens to prosjektledere og rollene som moderator/ gruppeleder eller hjelper/ observatør ble byttet på. Intervjuene ble gjennomført i lokaler som var kjent for deltakerne for at de skulle oppleve størst mulig grad av trygghet. Kaffe og frukt var tilgjengelig under hele intervjuet. Intervjuene foregikk som organisert samtale, der målsettingen var så langt som mulig å få fram felles forståelse av tema for utvalgte tema. Intervjuene ble tatt opp på band, og data oppbevares på høgskolen. Det er kun høgskolens representanter i prosjektgruppa som har hatt tilgang til data. Både deltakere i fokusgruppeintervju og de som leverte inn spørreskjema, omtales videre som informanter. Som det går fram av antall informanter i fokusgruppeintervjuene, var det langt flere enn antall studenter tatt opp gjennom realkompetansevurdering. Det var heller ikke alle som ble tatt opp, som deltok i fokusgruppeintervjuene.

Etter gjennomføring av de åtte intervjuene, lyttet vi til båndene to til tre ganger, avhengig av kvaliteten på båndet. Vi noterte ned utsagn som vi oppfattet som relevante som beskrivelse av kompetansebehov, og noen andre utsagn som vi tenkte vi kunne få bruk for. Med utgangspunkt i intervjuguiden har vi sortert utsagn knyttet til ulike kompetansebehov.

Vi har valgt å ha hovedfokus på innhold i utsagnene knyttet til kompetanseheving, og ikke på prosesser i fokusgruppene.

Intervjuene og spørreskjema tar utgangspunkt i tre hovedspørsmål:

1. Mening

Hva er det som gjør at du vil være med i prosjektet: Modulbasert kompetanseheving?

2. Erfaring

Hvilke arbeidsoppgaver utfører du/dere daglig på arbeidsplassen?

3. Nytte

Hvilke arbeidsoppgaver/ferdigheter har du/dere behov for å lære mer om?

(Intervjuguide, ansatte)

For hvert hovedspørsmål utarbeidet vi tre til fire underspørsmål til intervjuene, som støtte for moderator.

Hovedspørsmålene hadde altså fokus på begrunnelse for deltakelse, hvilke oppgaver deltakerne har i hverdagen og behovet for økt kompetanse med utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgaver. Ut ifra hovedspørsmålene hadde deltakerne frihet til å velge innfallsvinkel og komme med innspill. Intervjuene ble avsluttet med spørsmål om noen hadde noe å tilføye. Etter hvert som vi gjennomførte intervjuene kom det færre nye innspill. Vi tar dette som tegn på at det var stor grad av enighet om kompetansebehovet, og vi antar derfor at data gir et troverdig bilde av opplevd kompetansebehov i de to kommunene. Vi har intervjuet både ansatte og deres ledere om opplevelse av kompetansebehov. Ansatte og ledere omtalte samme kompetansebehov på forskjellig måte og med forskjellig utgangspunkt. Når man vil utforske fenomener som gjelder felles erfaringer, kan fokusgrupper gi et godt materiale. «Gruppeintervjuer i fokusgrupper kan mobilisere assosiasjoner og fantasi, ved at gruppedynamikken bidrar til å skape fortellinger.» (Malterud 2003, s 70.) Ved at flere bidrar til å skape fortellingen gjennom en dynamikk som gruppen selv skaper, blir fortellingen mer troverdig enn dersom det var bare en person sin opplevelse.

FRA INFORMANTENES SVAR

Her vil vi presentere sammendrag av svarene på de tre hovedspørsmålene angående mening, erfaring og nytte.

Mening

De ansatte som deltok i fokusgruppeintervju har to hovedgrunner for sitt ønske om å få delta i hovedprosjektet med kompetanseheving som mål, dersom det kunne bli noe av. Det første som blir framhevet i alle gruppene, er at kompetanseheving vil gi et bedre tjenestetilbud til tjenestemottakere. Faglig oppgradering vil kunne gi et bedre tjenestetilbud i forhold til rettigheter, aktuelt lovverk og faglige vurderinger. Flere av informantene understreker at de gjør det de tror er riktig, men at mangel på kunnskap skaper utrygghet hos dem. De hevder at utryggheten merkes av både tjenestemottakere, pårørende og medarbeidere.

Andre begrunnelser for at prosjektet gir mening, er utvikling av faglig trygghet, trivsel og selvstendighet i arbeidet. Sist men ikke minst framheves større mulighet for utvidet stilling og fast ansettelse.

Informantene fremhevet i tillegg at faglig oppgradering, som medfører større grad av trygghet og selvstendighet i arbeidet, ville kunne skape trivsel og dermed mer stabilitet og kanskje vil det kunne redusere sykefravær. De sa at økt kompetanse i enkelte enheter vil kunne nyttiggjøres i andre av kommunens enheter innen tjenesteområdet.

Erfaring

Informantene forteller om en mangfoldig hverdag, med oppgaver knyttet til «alle livets områder». Relasjonell kompetanse vektlegges. Det fortelles om opptredener som går langt ut over det profesjonelle, blant annet gjennom utsagn som « ... vi er nesten som et familiemedlem...». De skilte mellom klare primærkontaktoppgaver/ oppgaver knyttet til tjenestemottaker og arbeidsoppgaver som dreide seg om drift av enheten. Arbeidsoppgavene omhandler alt

fra hjelp til personlig hygiene, kontakt med pårørende og hjelpeverger til hjelp med organisering av tjenester. Deltakerne fokuserte blant annet på kompetansebehov knyttet til utfordrende atferd, tiltak etter daværende Kap. 4 A i sosialtjenesteloven (nå Kap. 9), helsefaglige spørsmål, praktisk bistand og «nærhet/avstand».

Under intervjuene kom det fram flere eksempler på oppgaver og ansvar som informantene opplevde gikk utover egen kompetanse, samtidig som de savnet anerkjennelse for det som de faktisk mestret. Ansatte opplevde utrygghet og manglende mestring som arbeidstaker. Opplevelsen av utilstrekkelighet ble trukket frem som grunnlag for slitasje og mulig kilde til sykemelding.

Nytte

Behov for økt kompetanse ble knyttet til mange områder. De ansatte fikk tydelig fram bredden innen arbeidsfeltet. Behov for økt kompetanse innen *kommunikasjon både med funksjonshemmede/ psykisk utviklingshemmede, deres pårørende og i samarbeidsrelasjoner* knyttet til arbeidsplassen, kom fram i alle intervju. Videre ble tverrfaglig samarbeid, konflikthandtering, og bruk av Individuell Plan og IKT som verktøy i samarbeidsrelasjoner fokusert.

Kunnskap om ulike diagnoser og konsekvenser av diagnosene ble også hyppig nevnt, i tillegg til kunnskap om psykisk helse og psykiske vansker.

Flere pekte på behovet for kunnskap om hva psykisk utviklingshemning innebærer og kunnskap om medisin. Kunnskap om medisin ble forklart både som medikamentlære, sykdomslære og forebyggende helsearbeid for eksempel gjennom kunnskap om ernæring og aktivitet. Man ønsket også mer kunnskap om målrettet arbeid, lovverk med særlig vekt på begrensning i bruk av tvang, etikk, planarbeid og rapportering.

VÅR OPPSUMMERING

Informantenes begrunnelse for å ønske å delta i et eventuelt prosjekt var primært at de ønsket å gi tjenestemottakere et bedre tilbud og bedre livskvalitet. Videre forventet de å kunne utvikle kommunikasjonsferdigheter og få et bedre grunnlag for det ansvar de har i jobben. De var opptatt av trivsel og trygghet, og at utvidet kompetanse kan komme flere enheter til gode. Det var langt ut i intervjuene før muligheten for annen karrierestige for den enkelte kom fram. Alle gruppene var opptatt av områder som vi har gruppert som trygghet, ansvar og kommunikasjon.

Trygghet

Vi sitter med et inntrykk av arbeidsplasser med omfattende kvalitetskrav uttrykt gjennom lovverk, tjenestemottakere med omfattende hjelpebehov og engasjerte pårørende, men ansatte som opplevde manglende kompetanse til å kunne møte forventningene. Ansattegruppene gav uttrykk for opplevelse av å ikke strekke til. Utilstrekkelighet knyttes blant annet til tilsyn, besøk av pårørende og en del telefoner hjem på fritida. De fortalte om ledere som prøver å drive opplæring underveis og parallelt med mange andre oppgaver. Lederne fortalte at de ikke får gitt sine ansatte tilstrekkelig tilbakemeldinger. Lederne får i sin fritid ofte telefoner med faglige spørsmål fra arbeidsplassen. Vi sitter med inntrykk av en opplevd utrygghet både hos ansatte og ledere.

Ansvar

Både ansatte og ledere forteller om et omfattende ansvar i hverdagen. Deltakelse i et kompetansehevingsprosjekt sees som en mulighet til å utvikle nødvendig kompetanse for å ivareta oppgaver og ansvar på begge nivå i organisasjonen. Tjenesteyting til mennesker med funksjonsnedsettelse, innebærer ofte et døgnkontinuerlig ansvar i et livstidsperspektiv. Med klare kvalitetskrav rettet mot tjenestene, en opplevelse av å ikke oppfylle kravene, og ikke se

mulighet for å rette på det innen eksisterende faglige ressurser, blir det store belastninger i hverdagen. Utryggheten gjør ansvaret tungt å bære. Uten formell kompetanse er de ofte avhengig av sine overordnede for «godkjenning» av løsninger. De ansatte mente selv å kunne gjort en bedre jobb med mer forståelse og kunnskap: «Vi skjønner ikke hvorfor...». Ledere forteller om forventning om å kunne overlate mer ansvar til ansatte, dersom man får til kompetanseheving.

Kommunikasjon

I alle gruppene ble behovet for kunnskap om kommunikasjon vektlagt. Kommunikasjon ble sett på som nøkkel til godt samarbeid både med tjenestemottaker og nærpersoner. Kompetansebehovet ble knyttet til muligheten til å kommunisere med de utviklingshemmede, forstå mer av deres utfordringer i hverdagen, deres kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmuligheter. Behovet for mer kompetanse i kommunikasjon med pårørende og hjelpeverger ble trukket fram. Ansatte opplevde behov for bedre forståelse for både pårørende og hjelpeverger sin situasjon og funksjon. Kunnskap om bruk av skriftlig kommunikasjon, utvelgelse av informasjon og bruk av IKT var også områder der man hadde behov for økt kompetanse.

Kartleggingen ble foretatt blant ansatte og ledere innen aktuelle tjenester i begge kommunene. Forprosjektet viste godt samsvar mellom opplevd manglende kompetanse og innholdet i fagplan for bachelor vernepleie HiT. I innledningsdelen står det at

... store endringer i vernepleiernes yrkesroller
 ... stiller høye kompetansekrav når det gjelder samfunnsforståelse, tverrfaglighet og fleksibilitet i kombinasjon med etiske fordringer i samarbeidet med den enkelte tjenestemottaker, familier og sosiale nettverk (Fagplan 2009, s. 2).

Her pekes både på vernepleiefaglig ansvar, oppgaver og evne til samarbeid som krever kommunikasjonsferdigheter og trygghet i yrkesutøvelsen.

Resultatet av forprosjektet dannet grunnlag for utvikling av en prosjektplan for et samarbeidsprosjekt mellom høyskolen i Telemark (HiT), Skien kommune (SK) og Porsgrunn kommune (PK). På bakgrunn av prosjektplanen ble det søkt midler til et samarbeidsprosjekt kalt «Modulbasert kompetanseheving» rettet mot ansatte som skulle kunne gis tilbud om studieplass etter realkompetansevurdering. Kunnskapsdepartementet gav klarsignal til finansiering av 20 deltidsstudieplasser i fire år til gjennomføring av kompetansehevingsprosjektet.

3.2 HOVEDPROSJEKT

Resultat av kartleggingen i forprosjektet og departementets innvilgning av ekstraordinære studieplasser tilsvarende 15 fulltidsekvivalenter over revidert statsbudsjett, medførte at samarbeidsprosjektet mellom HiT, SK og PK ble satt i gang med studentopptak til bachelor vernepleie i august 2009, og avsluttet juni 2013. Prosjektstudentene utgjorde en gruppe som ikke ville kommet inn gjennom ordinært opptak, enten fordi de ikke ville blitt vurdert som studiekompetente gjennom samordnet opptak eller fordi de hadde for lav opptakspoengsum. De var motiverte studenter og de ble rekruttert fra «nye» grupper.

Hovedprosjektet besto av 3 hoveddeler (Prosjektplan, 2009):

1. Bruk av realkompetanseopptak ved rekruttering til studiet
2. Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel
3. Utprøving av modulbasert undervisningsopplegg som er tilpasset et deltidsstudium

Prosjektet ble knyttet til et treårsstudium med 75 % progresjon, altså gjennomført over en fireårs periode. Studentene har hatt undervisning ca hver

fjerde uke, dvs fire til fem samlingsuker pr. semester i teoridelene av studiet, og et par samlinger á en til to dager med veiledning, refleksjonsgrupper og noe undervisning under praksisstudiene.

Prosjektet har vært fulgt av ekstern evaluator gjennom et følgeforskningsprosjekt. Følgeforskningen bekrefter resultat av fortløpende evaluering fra høgskolen, gjennom at to statusrapporter underveis og sluttrapporten viser stor grad av tilfredshet både hos studenter og samarbeidskommunene. Etter et suppleringsopptak kort tid etter oppstart, var det ingen studenter i prosjektet som avbrøt utdanningen eller tok ut permisjon. Prosjektstudentene hadde i gjennomsnitt like godt resultat som studenter tatt opp gjennom ordinært samordnet opptak, og noe av dem har nevnt at nå at de ønsker å ta master.

Høgskolen ble kontaktet med forespørsel om samarbeid om kompetanseheving, og samarbeidet har vært tett gjennom hele forprosjektet og har fortsatt i gjennomføringen av hovedprosjektet. Samarbeidet har vært forankret på ledernivå gjennom en samarbeidsavtale forhandlet fram gjennom møte mellom vår dekan, en helse- og omsorgssjef og en virksomhetsleder med fullmakt fra sin helse- og omsorgssjef. Avtalen kom fram i referatsform fra møtet, og er blitt fulgt opp gjennom at begge helse- og omsorgssjefene har takket ja til å sitte i prosjektets styringsgruppe.

Samhandling som tema

Samarbeidet med kommunene har vært i fokus helt fra planleggingen. Man ønsket å ivareta både at studiet ble mest mulig relevant i forhold til kommunenes kompetansebehov og høgskolens forpliktelse i forhold til innhold og faglige krav. I prosjektplanen fra 2009, s.6 heter det:

Målet er å utvikle studentenes personlige praksis med bakgrunn i teoretisk kunnskap, og utvikle anvendelsen av teori med bakgrunn i de praktiske erfaringene. Prosjektet ønsker å kunne utvikle eksisterende kompetanse i boenhetene gjennom

en dialektisk tilnærming med fagkunnskapen i høgskolen. Kunnskapen utvikles ved at studentene bringer inn sin kunnskap fra praksisfeltet, og at høgskolen bidrar med å finne relevant teori til faglig refleksjon og analyse. En gjensidighet i disse prosessene handler om å finne en balanse mellom hva høgskolen kan gjøre innenfor godkjent rammeplan og deltakernes behov.

Helsepersonellens kompetanse er en kombinasjon av teoretiske kunnskaper, praktisk erfaring og personlige erfaringer og egnethet. St.meld.nr. 47 (2008-2009) legger vekt på at «Det er grunn til å tro at arbeidsplassen som læringsarena vil få økt betydning i de kommende årene. Dette fordi læringsprosessene som skjer på arbeidsplassen vanskelig kan gjenskapes andre steder» (s. 130).

Det var ønskelig å kunne dokumentere erfaringer med arbeidsmetoder som man forventer vil fremme dialogen mellom teori og praksis. Både fra kommuner og høgskole ønsket man å legge forholdene til rette for at praksisfeltet kunne ha innflytelse på faglige prioriteringer og studentene skulle kunne bidra faglig på arbeidsplassen så raskt som mulig. I tillegg mente man at et tett samarbeid med arbeidsplassene kunne bidra til å ivareta noe av den motivasjon for læring som var tilstede hos de som hadde søkt og ikke kom med i opptaket, men fortsatt var en del av arbeidsmiljøet.

Prosjektet ble organisert etter nedenforstående prosjektmodell:

Fig 1.: Illustrasjon av prosjektets formelle struktur



Figur 1 illustrerer prosjektets formelle struktur, og viser blant annet at styringsgruppa hadde et formelt overordnet ansvar. Den hadde fokus på økonomi og prosjektets mål, og den formelle lederen var instituttlederen for institutt for sosialfag hvor man utdanner vernepleiere. Prosjektledelsen hadde daglig ansvar for gjennomføringen av prosjektet og besto av to personer som hadde tett samarbeid med ulike interessenter i tillegg til kullet. Prosjektlederne er ansatt ved institutt for sosialfag. Referansegruppa fungerte som dialogforum der faglige avveininger og prioriteringer av innhold i emnene, ble drøftet mellom prosjektledelsen og representanter fra ulike interessenter. Prosjektet ble fulgt av et eget evalueringsprosjekt, med ekstern evaluator.

For å ha en jevnlig dialog med studentenes arbeidsplasser som grunnlag for samhandlingen mellom teori, praksisfelt, og studentenes individuelle og gruppebaserte læringsprosesser, var det også

hensiktsmessig med andre og mer uformelle møtearenaer enn det som framgår av formell prosjektorganisasjon. Møter på ulike arenaer foregikk ved at prosjektledelsen møtte feltet gjennom deler av den kommunale møtestrukturen som for eksempel avdelingsledermøter og personalmøter. I tillegg har det vært organisert møter mellom høgskole, studenter og felt i forhold til behov underveis.

Vi vil her presentere samarbeidsmodellen, og erfaringer som er gjort. En ny utdanningsmodell som bygger på erfaringene presenteres bakerst i rapporten. Den jevnlige samhandlingen både gjennom prosjektstrukturen, mer uformelle møter, avklaring av oppgaver og fordeling av ansvar kan illustreres ved følgende oversikt (fig 2).

Fig. 2. Illustrerer ulike samhandlingsarenaer, og fordeling av oppgaver og ansvar.

ORGANISERING, OPPG OG ANSVAR

Komm oppg/ansvar	Felles møtepunkt	HiT oppg/ansvar
Vurdere egnethet/ akt. kandidater/Skaffe CV ol	m virksomhetsledelse 4 møter	Realkompetansevurd.
Avklare kommunale støtteordninger	på /arb.plasser og/eller pr. steder 11 møter + veil.	Organisere møtevirksomhet
Gjøre individuelle avtaler m studentene	m avd. lederne 4 møter	Planlegge studiet/ alle emner
Tilrettelegging på arbeidsplass	I arbeidsgruppe 8 møter	Organisere praksisstudier
Tilby veiledning ifht praksisstudier	I referansegruppe 10 møter	Avklare stud.rolle/ ansatt-rolle
Aktuelle tema til bacheloroppgaver	I styringsgruppe 4 møter	Lage nødv. samarb. avtaler m komm. før oppstart
Undervisningsoppg (6 x 3 t/ pr år)		

Figur 2 viser ulike oppgaver og ansvarsområder som HiT og samarbeidskommunene har hatt gjennom prosjektperioden. Møtepunkt, oppgaver og ansvar ses i de loddrette kolonnene under hver sin overskrift. Tabellen viser ikke direkte sammenheng mellom møtepunkt og oppgaver i de vannrette linjene, men illustrerer et mangfold av oppgaver og at man har delt på ansvar under utdanningen, selv om høgskolen til en hver tid har godkjenningsansvar i forhold til utdanningens formelle krav. I videreutvikling av modellen, vil det være et poeng å tydeliggjøre krav til studentenes utvikling av ulike typer kompetanse i tråd med Rammeplan og kvalifikasjonsrammeverk, og hvilke deler av kompetansen som skal utvikles gjennom teoretiske studier og i praksisstudier.

Toppledelse i kommunal omsorgssektoren i begge kommunene og dekan ved fakultetet satt i styringsgruppa, som ble ledet av instituttleder. Virksomhetsledere fra begge kommuner satt i referansegruppa. Det er høgskolen som har ledet gruppene, og sørget for referat. I styringsgruppa var det to kommunerepresentanter, en representant fra FO og tre fra HiT, i tillegg til at prosjektledelsen har hatt sekretærfunksjonen og møte- og talerett. I referansegruppa var det 4 kommunerepresentanter, to brukerrepresentanter, en representant fra fylkesmannen, to studenter og en ansatt ved instituttet i tillegg til to i prosjektledelsen. Styringsgruppa har hatt møter en til to ganger pr. år, og referansegruppa har møttes to til tre ganger pr år. Det ble utarbeidet mandat for begge gruppene (se vedlegg).

I prosjektbeskrivelsen utledes tre sentrale samarbeidsområder på bakgrunn av hovedområdene i prosjektet: realkompetansevurdering, praksis på egen arbeidsplass og aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel.

REALKOMPETANSEVURDERING SOM OPPTAKSGRUNNLAG

Prosjektets hovedbegrunnelse var knyttet til behovet for kompetanseheving i kommunal omsorg for mennesker med funksjonshemming, og ønske om høgskoleutdanning til allerede ansatte som kommunene vil satse på, men som ikke fyller ordinære opptakskrav for opptak ved høgskole.

Meld. St. nr 44, 2008-2009, s.57 åpnet for at det enkelte lærested kan avgjøre hva «som gir realkompetanse til studia sine». Før opptak i prosjektet i 2009 utviklet prosjektledelsen en egen modell for realkompetansevurdering tilpasset bachelor vernepleie, med utgangspunkt i Forskrift om opptak til høyere utdanning av 2007, §3-1. Realkompetanse...

(3) Utdanningsinstitusjonen må vurdere kvalifikasjonene i forhold til det faget som søkeren ønsker å studere, og finne fram til egnete og hensiktsmessige framgangsmåter for slike vurderinger. Søkeren må ha nødvendige faglige forutsetninger for å gjennomføre det aktuelle studiet uten å ha generell studiekompetanse.

Høgskolen fikk gjennom tildeling av ekstraordinære studieplasser, aksept fra sentrale myndigheter for opptak av allerede ansatte i samarbeidskommunene. Studieplassene ble lyst ut i kommunene, virksomhetslederne vurderte søkerens egnethet og prioriterte søkere for realkompetansevurdering.

Opplagg for realkompetansevurdering

Høgskolen i Telemark ønsket å bidra til tilbud om høyere utdanning til personer man i Meld. St. nr. 44, 2008-2009, s. 9 omtaler som voksne med «... behov for å kunne kombinere opplæring med familieliv», og som kommunene ønsket å satse på for å høyne kompetansen innen omsorgstjenestene. Vår erfaring tilsa at mange ansatte fungerer godt i omsorgsyrker, ønsker høyere utdanning men har ikke formell studiekompetanse. At kravet om dokumentasjon fra

videregående skole om «delvis oppfylte fagkrav» før realkompetansevurdering, viste seg gjennom data i forprosjektet, å være et for tungt løft for mange. Vi ønsket å legge større vekt på arbeidsgivers vurdering av egnethet for faget og dokumentasjon av den enkelte realkompetanse knyttet til nødvendig faglig grunnlag for å kunne gjennomføre «bachelor vernepleie». Høgskolen har ansvar for å sette kriterier for realkompetansevurdering og gjøre den faglige vurderingen om hvorvidt søker har nødvendig faglig nivå for studiet (Meld. St. nr.44, 2008-2009). Kriteriene ble diskutert i prosjektgruppen som i startperioden for hovedprosjektet, ble videreført fra forprosjektet, i påvente av etablering av referansegruppe og styringsgruppe.

Kommunenes innspill i realkompetansevurderingen

En forutsetning for prosjektdeltakelse var fast ansettelse innen pleie – og omsorg i en av samarbeidskommunene, uten krav til stillingens størrelse. Aktuelle kandidater for realkompetansevurdering måtte levere søknad til sin arbeidsgiver, representert ved virksomhetslederne som også representerte kommunene i prosjektgruppa. Søknadsskjemaene var utformet over samme lest som skjemaene for samordnet opptak, etter at vi pr. telefon hadde innhentet tillatelse. Søkerne måtte oppgi både praktisk og teoretisk bakgrunn, samt formulere sin motivasjon for utdanning. Søknadene ble sammenholdt med opplysninger fra jobbsøknad før arbeidsgiver koordinerte overlevering av søknadene til høgskolen. Arbeidsgiver hadde før overlevering gjort sin prioritering av rekkefølge mellom søkerne, og kriteriene som ble benyttet i prioriteringen omhandlet arbeidsgivers oppfatning av følgende:

- a) motiverte ansatte med interesse for fag og utvikling
- b) ansatte uten formell kompetanse
- c) ansatte som av ulike grunner ikke lett ville kunne gjennomføre et ordinært studieløp

(familiære, økonomiske, kompetansemessige årsaker o.l)

- d) ansatte som var villige til å legge ned en betydelig egeninnsats

Deltakerkommunene drøftet kriteriene på forhånd for å sikre mest mulig felles forståelse. Alle ansatte uten høyskoleutdanning kunne søke om å få delta i prosjektet. Ledelsen innen tjenestene for funksjonshemmede vurderte søkerne og prioriterte ut i fra sin forståelse av kriteriene. I tillegg ble antall kandidater som kunne anbefales, vurdert i forhold til kommunenes økonomi og praktisk gjennomførbarhet i forhold turnus og nødvendig antall ansatte på jobb.

Realkompetansevurdering, valg av kriterier

En forutsetning for realkompetansevurdering er dokumentasjon av nødvendig faglig grunnlag for studiet bachelor vernepleie. Nødvendig faglig grunnlag ble definert på følgende måte:

Søkeren må vise

- Dokumentasjon fra arbeidsgiver på at vedkommende er vurdert som egnet til yrket, og fast ansettelse.
- Evne til å uttrykke seg i skriftlig norsk på samme nivå som det studenter tatt opp gjennom samordnet opptak, viser ved studiets oppstart.
- Tilstrekkelig kunnskap i engelsk til å kunne lese, forstå og muntlig formidle innhold fra engelsk fagtekst på nivå med pensum innen bachelor vernepleie.
- Tilstrekkelig kunnskap og regneferdigheter til å kunne utføre regneoppgaver som er nødvendig innen yrke som krever bachelor vernepleie. Regneferdigheter relateres til nødvendig grunnlagskunnskap for farmakologi og medikamentregning.
- Samfunnsfaglig kunnskap gjennom innsikt i funksjonshemmedes levekår i Norge og engasjement i funksjonshemmedes situasjon i samfunnet.

Til realkompetansevurderingen av nødvendige forutsetninger for å kunne gjennomføre studiet og egnethet innen arbeidsfeltet, valgte vi en kombinasjon av følgende metoder:

- Yrkesutprøving som innebærer en vurdering av søkers praktiske ferdigheter og egnethet innen fagfeltet. Utprøving skjer gjennom at søker er fast ansatt og arbeidsgiver bekrefter en vurdering av egnethet med tanke på deltakelse i prosjektet og tilbake til kommunen i vernepleierstilling etter endt utdanning.
- Vurdering av dokumentasjon, det vil si cv, attester og vitnemål. Søknadene gjennomgås i fellesskap mellom høgskole og felt, med tanke på felles forståelse av rangering mellom søkere, forutsatt bestått realkompetansevurdering.
- Vurdering av søkerens skriftlige begrunnelse for å søke og egenvurdering av mulighet for gjennomføring. Søkerens egen vurdering er viktig med tanke på om søkerne har en realistisk vurdering av nødvendig arbeidsinnsats for å gjennomføre studiet i tillegg til jobb og kanskje andre forpliktelser.
- Dialogbasert vurdering, det vil si en samtale mellom prosjektleder og søker. Dialogen benyttes til vurdering av samfunnsmessig engasjement og modenhet i forhold til studiet.
- Vurdering av nødvendig studiekompetanse for bachelor vernepleie. Kompetanse innen fagområdene norsk, engelsk, samfunnsfag og matematikk med tanke på faglige krav i gjennomføring av bachelor vernepleie, vurderes med følgende utgangspunkt:

Norskkunnskap vurderes gjennom skriftlig et arbeid med utgangspunkt i en gitt oppgavetekst likelydende med den første oppgaven studentene i fire foregående kull har fått utlevert ved studiestart og har levert etter tre uker i første semester. Oppgavebesvarelsen skal utformes i tråd med gitte krav i oppgaveteksten.

Engelskkunnskap vurderes med utgangspunkt i gitt tekst, der søker i samtale med prosjektledelsen skal forklare tekstens innhold og budskap, og besvare spørsmål knyttet til teksten.

Ferdigheter innen matematikk vurderes med tanke på medikamentregning. Vurderingen baseres på gitte regneoppgaver med utgangspunkt i vanlige regneoperasjoner som avrundingsregler, brøkgregning, % -regning, tid og tidsregning, likninger, omregning fra prosent til brøk eller omvendt, fra desimal til brøk el omvendt, og omgjøring mellom l og ml, og mellom g og mg. For opptak må søker vise kunnskaper og regneferdigheter innen alle regneoperasjonene, men trenger ikke ha alle svar rett.

Samfunnsfaglig engasjement vurderes i forhold til forståelse av funksjonshemmedes posisjon i samfunnet og endringer i posisjonen, i tillegg til refleksjon over egen arbeidssituasjon før, under og etter studiet.

Formuleringene er hentet fra skriftlig materiale utarbeidet før prosess med gjennomføring av realkompetansevurdering ble igangsatt. Det var viktig for prosjektledelsen at både hvilke områder som skulle gjøres til gjenstand for vurdering og vurderingskriterier var fastlagt før selve realkompetansevurderingen startet.

Vurderinger av innleverte oppgaver.

Vurderingene ble foretatt i samsvar med oppsatte kriterier.

Alle kandidater leverte besvarelser av norskoppgaven på tilfredsstillende nivå sammenlignet med andre studenter som får samme oppgavetekst tre uker etter oppstart på bachelor vernepleie. På samme måte som for andre studenter, var nivået i norsk skriftlig veldig varierende. Alle leverte en besvarelse som viste at de kunne uttrykke seg tydelig, hadde forstått oppgaveteksten og forholdt seg til den, og forholdt seg til instruksjon gjeldende formelle krav.

I samtalen om den engelske teksten viste kandidatene at de hadde forstått teksten og forfatterens budskap. Søkerne fortalte om mange kreative løsninger

for å forstå den engelske fagteksten, noen hadde brukt oversettelsesfunksjon fra Google, noen hadde brukt ordbok og noen hadde fått hjelp av familiemedlemmer i sin tilnærming til teksten. Det som var både artig og uventet var engasjementet i tekstens innhold om deling av forskningsresultat; «Jeg visste ikke at det var sånn, dette var spennende» som en av dem sa. De besvarte spørsmålene, men virket til å være mer interessert i å diskutere teksten. Vår vurdering var at alle studenter viste tilstrekkelig kunnskap til å sette seg inn i og forstå engelsk fagtekst.

I samtalen rundt samfunnsfaglige problemstillinger kom det fram ulik grad av kunnskap om endringer i omsorgen for mennesker med funksjonshemming. Men alle kandidatene viste evne til å reflektere rundt samfunnsfaglige problemstillinger og forståelse for forskjell på samfunnets ansvar og ansvar som fagperson. De viste modenhet rundt spørsmål knyttet til mennesker med funksjonshemming sin situasjon i samfunnet.

For vurdering av matematikkferdigheter fikk kandidatene to timer i eget rom på høgskolen til å løse et oppgavesett. De kom til høgskolen for samtalen om engelsk fagtekst og om samfunnsfaglige problemstillinger, og fikk utlevert regneoppgaven umiddelbart etter samtalen med prosjektlederne. Av 19 kandidater var det fire som ikke besto regneprøven i første omgang. Vi besluttet å gi dem en sjanse til på grunn av de korte tidsfristene, med utlevering av øvelsesoppgaver midt i ferietiden. Før andre forsøk poengterte vi at øvelse på aktuelle oppgaver var viktig dersom de ønsket å komme inn på studiet, og at det ikke ville bli flere forsøk før opptak ble gjennomført. Ved andre forsøk leverte alle fire en overbevisende besvarelse. Kandidatene sa selv at de ved andre forsøk var mer skjerpet, og at det var større behov for forberedelse enn de forventet.

Etter en helhetsvurdering av alle komponenter i realkompetansevurderingen, hadde vi ingen betenkeligheter med å tilby studieplass til alle de søkerne som fra kommunenes side var blitt prioritert som aktuelle søkere for opptak.

Opptak

Prosjektgruppa hadde et møte i juni der vi gikk gjennom søknadene og kommunenes vurderinger og forslag til prioriteringer. Prosjektgruppas prioritering, som for øvrig var i samsvar med kommunenes forslag, dannet grunnlag for hvem av kandidatene som ble invitert til realkompetansevurdering. Søkerne fikk melding i begynnelsen av juli om at de gikk videre til realkompetansevurdering, og at prosessen skulle være ferdig i begynnelsen av august. Alle som kom til realkompetansevurdering, besto prøvene; men fire kandidater hadde to forsøk på matematikkoppgavene. Kandidatene som besto prøvene, fikk tilbud om studieplass. Noen trakk seg. Dette førte til at vi gjennomførte en ekstra runde med realkompetansevurdering for å få full klasse. Tidsfaktoren i vurderingsprosessen var en betydelig stressfaktor for flere av søkerne, noe som i samtaler har kommet fram som begrunnelse for at enkelte av søkerne trakk seg før realkompetansevurderingen.

I etterpåkløkskapens lys

På bakgrunn av erfaring med gjennomført realkompetansevurdering, er det noen forhold vi spesielt vil nevne. Interessen for deltakelse i prosjektet var stor. I samarbeid med kommunene hadde vi gjennomført et forprosjekt for å kartlegge kompetansebehovet. Gjennom forprosjektet ble det spredt informasjon om hensikten med et eventuelt prosjekt, og vi opplevde interessen for å delta som stadig stigende. Vi hadde ca 30 personer til stede på de første informasjonsmøtene, ca 40 potensielle søkere på fokusgruppeintervju og vi fikk 45 søkere. Økende interesse kom til syne gjennom telefoner, spørsmål om nye deltakere i fokusgruppeintervju og om mulighet for å søke selv om man ikke hadde deltatt i forprosjektet. Det viste seg at vi fikk søknader fra interessenter som ikke hadde deltatt på informasjonsmøter eller fokusgruppeintervju, men som likevel hadde bestemt seg for å søke. Det kan se ut som motivasjon for studiet økte i målgruppen underveis i prosessen.

Verken kriteriene for arbeidsgivers vurderinger eller anbefalingene fra kommunen var skriftlig. Resultatet av vurderingene kom fram via kommunens prioritering av søkere. Arbeidsgiverrepresentantene har i ettertid vurdert at kriteriene for vurdering fra arbeidsgiversiden, med fordel kunne vært skriftlig og bekjentgjort til søkerne i forkant av frist for levering av søknad. Det viste seg for eksempel at det var søkere som hadde oppfattet at antall år ansiennitet ville bli mer avgjørende enn det arbeidsgiver la opp til. Ansiennitet var mer en tilleggsinformasjon i vurdering mellom ulike kandidater som ellers sto noenlunde likt.

I prosjektgruppen bestemte vi at ettersom interessen for prosjektet var så stor, skulle prioritering av aktuelle deltakere skje før realkompetansevurdering. Dette for at ikke kandidater skulle bruke tid og ressurser på en realkompetansevurdering uten å få tilbud om plass. En realkompetansevurdering for et studium kan ikke benyttes som dokumentasjon på studiekompetanse på annet studium eller annen høyskole. I ettertid har vi sett at det hadde vært en fordel å invitere et visst «overtall» til realkompetansevurdering, for å kunne ha en reserveliste. Man kunne kanskje også vurdert å ta opp en kandidat «for mye» fra hver kommune, da all erfaring tilsier et visst frafall av studenter. Det tar mye ressurser å arrangere en ekstra realkompetansevurdering, slik vi gjorde for å få full klasse da to studenter i prosjektet sluttet.

Etter oppstart har prosjektledelsen fått svært mange spørsmål om ordningen med samarbeid mellom høyskole og kommuner om opptak etter realkompetansevurdering, kommer til å bli videreført. Spørsmålene har kommet både fra ledersiden og fra potensielle søkere som ønsker samme mulighet som det de ser kollegaene har fått. Vi har også fått spørsmål fra andre kommuner om mulighet for at ordningen videreføres. Distriktskommunene i Telemark har blant annet blitt kjent med prosjektet både gjennom å ha ansatte som studenter på deltid tatt opp gjennom ordinært opptak høsten 2009 og dermed studenter i samme kull, og gjennom felles

møter mellom kommuner i Telemark og representanter fra høgskolen. Når prosjektstudenter og studenter tatt opp gjennom samordnet opptak høsten 2009 går i samme kull, innebærer det at alle studentene blir kjent med prosjektets arbeidsmetoder og delaktig i prosjektaktivitetene som foregår i kullet.

Høgskolen gjennomførte realkompetansevurdering tilpasset vernepleie innenfor fagene norsk, engelsk, samfunnsfag og matematikk for til sammen 21 av 45 søkere, og hadde ansvar for opptaket. Før søkerne kom til høgskolen for å delta i realkompetansevurderingen, hadde kommunene plukket til sammen 24 prioriterte kandidater på bakgrunn av deres vurdering av egnethet og hvem de ønsket å satse på. Søkerne ble oversendt høgskolen fra kommunenes personalkontor i forbindelse med søknadsprosessen.

HiT vurderte hver enkelt søker på bakgrunn av cv, kommunenes prioriteringer og gjennomførte tester. Det ble tatt opp til sammen 19 studenter i første runde, to sluttet etter to uker undervisning og opptaket ble supplert med to studenter til. Senere har det ikke vært frafall. Gjennom fire år viste eksamensresultat at studentene tatt opp etter realkompetansevurdering, i gjennomsnitt har klart seg like bra som studenter tatt opp gjennom samordnet opptak. Samtlige gjennomførte på normert tid, noe som er svært uvanlig. Underveis i studiet lå karaktergjennomsnittet omtrent som for resten av kullet, men med færre i begge ender av skalaen.

AKSJONSLÆRING SOM PEDAGOGISK VIRKEMIDDEL

At aksjonslæring skulle ha en sentral plass i prosjektet framgår av Prosjektplanen 2009, s. 6 hvor det står:

Det karakteristiske ved aksjonslæring er at den er situasjonsbundet og at det er gjensidighet mellom «lærer» og «student» i studien. Dette læringsutbyttet vil i første omgang omfatte deltakere på læringsarenaene og ansatte i høgskolen, der endring og utvikling av tidligere tanke- og handlingsmønster og forståelser, og utvikling av praksis, blir et felles mål.

Deltakere på læringsarenaer er å oppfatte som de som til enhver tid befinner seg i læringsprosesser sammen med studentene på deres arbeidsplass. Aksjonslæringsprosess har vært tilrettelagt gjennom ulike virkemidler. Studentene har hatt med seg kasusbeskrivelser fra sine arbeidsplasser, etter å ha ordnet med nødvendige godkjenninger på forhånd. Rutiner for godkjenning av kasusbeskrivelser er utarbeidet av prosjektansvarlig i samarbeid med jurist, og drøftet i referansegruppa. Kasusbeskrivelser har for eksempel vært benyttet i forbindelse med læring rundt utforming av enkeltvedtak, vedtak som innebærer bruk av tvang og utvikling av individuell plan.

Studentene har gjennom arbeidskrav vært utfordret til å beskrive endring i egne handlingsvalg, og bruk av teoretiske begreper i analyse av endringer.

I andre periode med praksisstudier med helsefaglig fokus, hadde studentene de første 6 ukene i hjemmesykepleie eller sykehjem, og de siste 4 uker på egen arbeidsplass for å anvende etablert helsefaglig kompetanse der. Både oppstart av praksisstudiet på ukjent arbeidsplass og «hjemkomst» til egen arbeidsplass ble innledet med oppstartsamtale. «Hjemkomst» har av studentene vært mer kritisert enn første praksisstudie på egen arbeidsplass. Studentene mente at eget læringsutbytte ville vært større ved å være hele perioden på sykehjem eller i hjemmetjenesten. Men ingen av studentene har pekt på konkrete prosedyrer eller kunnskapsområder som de ikke fikk med seg på grunn av organisering av praksisstudie i to bolker med «hjemkomst» de siste ukene. Det er vanskelig å vite om det er etablering av konkret kompetanse de mener de mistet, eller om det handler om mulighet for å etablere større grad av trygghet dersom hele perioden hadde vært gjennomført i hjemmesykepleie eller i sykehjem.

Alle prosjektstudentene har hatt en periode med praksisstudier på egen arbeidsplass. Organiseringen ble grundig drøftet i referansegruppa, og var også tema i styringsgruppa. I forberedelsene til perioden deltok prosjektledelsen på avdelingsledermøter

i kommunene og besøkte alle arbeidsplassene til studentene. Muligheter og utfordringer med praksis på egen arbeidsplass ble drøftet. Blant annet ble kollegaer på arbeidsstedet utfordret til å delta i læringsprosesser gjennom å stille spørsmål til studentkollegaer, be om faglige begrunnelser når de opplevde at handlingsvalg endret seg og bidra til tilrettelegging for læring ut ifra at det kunne komme arbeidsmiljøet til gode.

I tillegg til møter for gjensidig informasjon og spørsmål i kollegiene på alle arbeidsplasser som har studenter i prosjektet, ble det også gjennomført oppstartmøter med den enkelte student og dennes veileder. Underveis ble skepsis endret til nysgjerrighet og entusiasme. I evaluering har både studenter og arbeidsplass uttalt seg positivt til erfaringen med praksisstudier på egen arbeidsplass.

Innenfor rammene til og i samarbeid med «Ungt Entreprenørskap Telemark» hadde studentene en to dagers arbeidsøkt kalt «Gründercamp», der de jobbet med konkrete problemstillinger basert på faktiske utfordringer kommunene står overfor i omsorgen for mennesker med funksjonshemming. Studentene ble utfordret i forhold til kreativitet og samarbeid, og skulle i løpet av de to dagene komme med forslag til løsning på en av utfordringene. Løsningsforslag med handlingsplan ble lagt fram for publikum som besto av medstudenter, lærere, folk fra praksisfelt og politikere og en jury sammensatt av tre fra praksisfeltet. Juryen valgte tre løsninger som ble premiert.

Studentene har hele tiden jobbet i læringsgrupper hvor de har hatt med seg konkrete kasusbeskrivelser og ellers i stor grad har brukt egne erfaringer og koplet til teori. I første evalueringsrapport fra ekstern evaluator refereres de på hvordan de etter hvert fant at arbeidsformen var lærerik og nyttig.

Arbeidet i gruppene blir også trukket frem som noe som har overrasket dem. Flere så i starten av studiet på gruppearbeid som et heft og noe som ville ta alt for mye tid og hindre selvstudier. Isteden har de opplevd at gruppene har betydd mye for dem, «vi utvikler oss sammen» (Dalland 2011, s. 20).

Teori har vært koplet til faktiske utfordringer på arbeidsplassen, og studentene har både muntlig og i refleksjonsnotat vist til faktiske endringer i handlingsmønstre hos både seg selv og kollegaer.

Studentene forteller at de opplever en ny giv i jobben. Ny kunnskap får dem til å se på menneskene de arbeider sammen med på en annen måte. De stiller også i langt større grad spørsmål på jobben, samtidig som de også opplever at de kan svare på spørsmål fra kolleger. Mange mener at de er blitt mer kritiske til egne handlinger og måten de er på overfor brukerne.

... studiet har ført til bedre samhandling og kommunikasjon mellom brukerne og dem selv. De fremhever at teoriene er blitt verktøy de kan anvende i praksisfeltet. Endringer i atferd bekreftes av lederne. De forteller at de avlastes i forhold til å ivareta det faglige nivået i avdelingene. Samtalene i lunsjpausene brukes som et eksempel på endret engasjement. (Dalland 2011, s.22)

Studenterfaringene og hvordan lederne deres beskriver endring hos studentene i prosjektet, viser at studentene er i gang med å kople teori og praksis og klarer å nyttiggjøre seg ny lærdom på arbeidsplassen også underveis i studiet. Endringer i faglig forståelse også hos kollegaer på studentenes arbeidssted, bekreftes av lederne.

BRUK AV ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA

Ved oppstart av prosjektet «Modulbasert kompetanseheving» var «Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel» en av tre sentrale målsettinger (Prosjektplan 2009, s. 3). Bruk av arbeidsplassen som læringsarena har vært tematisert på ulike måter. Gjennom første studieår har studentene aktivt blitt oppfordret til å bruke sine erfaringer til både eksemplifisering, utdyping og problematisering av

teori. Videre har svært mange av studentene fått tillatelse av tjenestemottaker og eventuelt hjelpeverge til å bruke kjente personer som utgangspunkt for kasusbeskrivelser som kan benyttes i undervisning. Begrunnelsen for aktiv bruk av utfordringer knyttet til arbeidsstedet, var å gjøre lærings situasjonene mest mulig nyttig i forhold til arbeidshverdagen. I Prosjektplan 2009, s. 11 er det påpekt at « ... mulighet for å implementere kompetanse i eget arbeidsmiljø...» var en av flere kritiske suksessfaktorer for prosjektet. Praksisstudier på egen arbeidsplass var en mulig innfallsvinkel for systematisk bruk av egen arbeidsplass som læringsarena og samtidig en mulighet for implementering av kompetanse.

Forberedelser til praksisstudier på egen arbeidsplass

Et ledd i bruken av arbeidsstedet som læringsarena var at eget arbeidssted skulle benyttes til praksisstudier. Praksisstudier på eget arbeidssted var relativt ukjent i Telemark, og vi ville bidra til grundige forberedelser på hvert enkelt arbeidssted. Både studentene og deres ledere var kjent med at praksisstudier på egen arbeidsplass skulle være en del av prosjektet. Begrunnelsene for å bruke eget arbeidssted var i utgangspunktet primært knyttet til økonomi både for studentene og arbeidsstedene som deltok i prosjektet. I tillegg ønsket man å bidra til læringsutbytte også på prosjektstudentenes arbeidsplasser. Konkret hva praksis på eget arbeidssted kunne innebære, var det bare ene av prosjektlederne som hadde erfaring med. I løpet av 2010 ble temaet diskutert både med hele kullet og i møter med avdelingsledere i de to samarbeidskommunene. Etter hvert kom det fram at også noen studenter tatt opp gjennom samordnet opptak, ønsket å ha praksisstudier på egen arbeidsplass.

I forberedelsesfasen ønsket vi først å ha samtaler med hver student og dennes avdelingsleder. Etter hvert fant vi ut at det ville være nyttig å ha flest mulig av de ansatte på de ulike arbeidsstedene med

på møtene, slik at så mange som mulig var godt forberedt. Praksisstudier på egen arbeidsplass krevde mye planlegging og organisering fra studentenes side, for å klare å få utført studierelevante oppgaver i tillegg til nødvendige driftsoppgaver som kanskje ikke alltid var studierelevant. Vi fant at opplegget ville kreve forståelse og smidighet også fra kollegaer, og ønsket derfor at flest mulig i arbeidsmiljøet kunne få informasjon og stille spørsmål. Noen steder var det studentene som avtalte møter etter en liste med mulige datoer, andre ganger var prosjektledere med og avtalte møte med arbeidsstedene. I forbindelse med etablering av avtaler ba vi om at flest mulig av personalet var tilstede, og de fleste arbeidsstedene organiserte møter med mulighet for andre ansatte til å delta.

Møter på arbeidsplassene

Studentene var ansvarlig for å sette av tid, sted og planlegge møte med lederne. På flere arbeidsplasser ble møtene holdt i forbindelse med personalmøtene hvor vi fikk satt av en avtalt tidsramme til samtale angående praksisstudiene.

I perioden mars–juni 2010 gjennomførte vi 18 møter på studentenes respektive arbeidsplasser. Arbeidsplassene tilsvarer 29 av 43 studenter. Avsatt tid varierte fra en halv til halvannen time. I møtene møtte vi kun ledelse og student på to av arbeidsplassene; på de andre stedene har det møtt opp fra to til tjuetre ansatte i tillegg. Hovedintensjon med møtene var å informere og tydeliggjøre praksisstudiene og hvordan studiene kunne gjennomføres på egen arbeidsplass. Det er blitt skrevet arbeidsnotat/referat fra ni av møtene, enten underveis eller umiddelbart etter møtet.

Strukturen på møtene varierte. På de fleste møtene var begge i prosjektledelsen med, og vi prøvde å utfylle hverandre ved at en av oss var leder og den andre fulgte opp med innspill og fokuserte på dynamikken i gruppa. Strukturen hadde vi innarbeidet fra fokusgruppeintervjuene og både vi, studenter og andre som hadde deltatt i forprosjektet, kjente den. Vi hadde en dagsorden vi tok utgangspunkt i. Etter

å ha hilst på leder, student, kollegaer og eventuelle veiledere, hadde vi en kort gjennomgang av forprosjekt med fokusgruppeintervju, realkompetansevurderingen, mål for prosjektet, og tidsplan over studiet. Det var mange på arbeidsstedene som også hadde deltatt i fokusgruppeintervju, men ikke fikk studieplass. Vi prøvde å skape et klima med plass til alle og ingen tapere i prosjektprosessen. Studenten(e) ble utfordret til å si noe om sine egne tanker og planer for gjennomføring, og deretter ble kollegaene spurt om hvordan de trodde det ville bli for studenten å gjennomføre praksisstudiet på sin egen arbeidsplass. Vi avsluttet vår del med å informere om at vi ville komme tilbake når studenten var i praksisstudiet, blant annet ved halvtidsevalueringen. Som en avslutning av møtet ble møtedeltakerne bedt om å si noe om hvordan de hadde opplevd møtet.

Å møte studentene på sine respektive arbeidsplasser opplevdes annerledes enn et møte i klasserommet, grupperommet eller på kontoret. På eget arbeidssted var studenten i sitt kjente miljø og framsto som aktør. Kulturen, språket, humoren, ulike personligheter og faglige profiler på arbeidsstedet var kjent for studenten. Vår rolle ble mer å være nysgjerrige og spørrende, være ydmyke for at vi ikke hadde samme rolle her som i klasserommet, samtidig måtte vi være tydelig på vår autoritet som informanter om prosjektet, og rammene for gjennomføring av praksisstudiene.

Under møtene fikk vi flere ganger spørsmål fra personalgruppa som krevde tydelige svar. Andre ganger kunne vi kaste «ballen» over til studenten som gjerne kunne besvare eller bidra til å belyse spørsmål. Vi fikk også spørsmål fra personalgruppa hvor vi ikke ville eller kunne gi noe fasitsvar, og det var hensiktsmessig at gruppa kunne diskutere svaralternativer. Som lærere hadde også vi spørsmål som enten studenten eller personalgruppa svarte på. Dynamikken under møtene varierte. Flere steder var ovenstående dynamikk svært tydelig, andre steder var det vanskelig å få til. I etterkant kan vi se at der det var

flere kollegaer til stede, var det enklere å få til en aktiv dynamikk i samtalen, enn på arbeidsplasser hvor bare veileder, leder, student og lærer møtte. Også der det var flere studenter sammen, ble møtets dynamikk tydelig. Her kunne vi oppleve at studenter og arbeidskollegaer hadde fellesskap i språk, humor, etikk og fag som vi antar var med å skape en trygghet i gruppa.

I møtene med arbeidsplassene møtte vi personale med ulik bakgrunn. Der var mennesker med ulik høgskoleutdanning, de fleste med vernepleierutdanning. Vi møtte hjelpepleiere med og uten etterutdanning, fagarbeidere, omsorgsarbeidere og andre med erfaringskompetanse fra omsorgsarbeid eller og andre yrker. Vi møtte unge mennesker som var studenter i andre kull eller ved andre utdanninger, men som hadde jobb ved siden av studiene, og eldre medarbeidere som kjente studenters situasjon gjennom egne barns studier. Vårt fokus på medarbeidernes rolle i studentenes læringsprosesser er naturlig nok inspirert av teoretiske beskrivelser om prinsipper fra aksjonslæring. Vi prøvde å sette noe av vårt teoretiske fundament ut i praktisk virkelighet, og prøvde å ta høyde for utfordringer som kunne relateres til at praksisstudier kan oppleves som et spenningsfelt mellom teori og praksis. Et mål med møtene var å bidra til at kollegaer på arbeidsplassen ble bevisst ulike måter de kunne bidra til bedre læringsmiljø for studentene. Et annet mål var å bidra til en bevisstgjøring hos begge parter på studentenes ansvar for å holde arbeidsstedets ansatte orientert om mål og arbeidsoppgaver relatert til studiet, for å klargjøre studentenes ulike roller.

Erfaringer fra møter på arbeidsplassene

Praksisstudier på egen arbeidsplass var en ny måte å tenke på for de fleste ansatte på de stedene vi besøkte. Det ble tatt opp som en utfordring at kjente medarbeidere/ledere skal være med og evaluere en som både er student og kollega. Det kan være vanskelig for medarbeidere å være kritisk og påpeke forbedringspotensiale når man har hatt en tett kollegarelasjon over lengre tid. Selv om man teoretisk

har en forståelse av viktigheten med «kritiske venner», kan funksjonen likevel være vanskelig i det virkelige møte mellom to personer som arbeider sammen. Ved flere arbeidsplasser har man ønsket og ordnet veileder som ikke til daglig jobber veldig nær studenten. «Jeg har valgt ...(X) som veileder fordi...(Y) som er vernepleier er veldig tett...». Argumentasjonen har vært både at de nærmeste medarbeiderne vil uansett være i faglig dialog med studenten, at det både for student og veileder kan være en fordel med «friske øyne» i veiledningssituasjonen, og at nær samarbeidsrelasjon kan bli en ekstra utfordring fordi man kanskje overser forbedringspotensialet eller fordi det er vanskelig å være nødvendigvis kritisk. Dilemmaet er sentralt og viser at det er viktig med bevisstgjøring av veilederen og lærerens autoritet og ansvar i veiledningssituasjonen. I ettertid mente studenter som hadde veileder fra annet arbeidssted enn praksisstedet/egen arbeidsplass, at det likevel ville vært best med en veileder fra egen arbeidsplass. Kjennskap til tjenestemottakere og arbeidsstedet ville vært positivt og kunne gitt bedre effekt i veiledningssituasjonen. Høgskolen representert ved kontaktlærer, er den som til sist skal ta en avgjørelse hvorvidt praksisstudier er gjennomført i tråd med målsettinger og derigjennom bestått, noe som er tydeliggjort i fagplan og emneplan.

Nesten alle praksisstedene fortalte at deres første reaksjon hadde vært preget av skepsis til praksisstudier på egen arbeidsplass. Men etter hvert som de hadde bearbeidet idéen, hadde de sett mer og mer positivt på å prøve ut ordningen. En mente at «... her er mange ting vi håper studenten vil være interessert å dykke ned i...», en annen sa det er «.. noe med å være student... lov å fordype seg...det må vi andre tåle...». Flere studenter har sagt at de vurderte å be om å få sine praksisstudier på en arbeidsplass der de ikke er kjent på forhånd. I en personalgruppe hvor en student ønsket annen praksisplass, ble det avslutningsvis sagt fra flere at man gledet seg, studenten sa da «... jeg blir her...» og kollegaene klappet! Alle studentene tatt opp gjennom prosjektet, endte opp med at de ønsket første

periode med praksisstudier på egen arbeidsplass.

Som eksempel på diskusjon som har gått under møtene kan vi ta med en annen sentral innvending om «... faren for å gå i samme spor...» når man har lang erfaring fra en arbeidsplass. Innvendingen ble besvart med «... men det blir noe nytt – blir kanskje mer spennende...»

Flere studenter var inne på problemstillinger rundt hvordan starte opp praksisstudiene når man egentlig er på egen arbeidsplass. «Når starter studiene på egen arbeidsplass?» var et spørsmål fra flere studenter. Spørsmålet ble returnert til studentene med en utfordring om å reflektere rundt det. En student kom i fellesskap med personalgruppen fram til at det (praksisstudiet) «... begynner kanskje før praksisen...». Utsagnene viser noe som har vært sentralt i vår tilrettelegging av læringsprosesser for studentene, der det har vært fokus på sammenhengen mellom teori og praksisstudier. Vi har for eksempel bedt studentene om å få fullmakt fra tjenestemottakere og hjelpeverger/ pårørende til å bruke eksempler fra eget felt. Det kan høres ut som enkelte allerede hadde begynt å ta teorien med inn i praksisfeltet og prøvd å utfordre sin egen praksis, selv om perioden med praksisstudier ikke hadde startet. Læring på ulike arenaer høres ut til i en viss grad å ha gått hand i hand, noe som i tilfelle er utmerket. At det har vært fokus på sammenheng mellom teori og praksis langt utover praksisstudienes varighet, bekreftes av avdelingslederne i ulike sammenhenger både direkte til oss, til ekstern veileder og for eksempel gjennom kommentarer til artikkelen i SOR-rapport 2-2013.

Støtte fra kollegaer på arbeidsplassene

I møtene ble kollegaene spurt om hvordan de trodde det ville bli for studenten å gjennomføre sine praksisstudier på egen arbeidsplass, og hvordan de trodde det ville bli for dem som medarbeidere. Flere la vekt på at studenten kjente både tjenestemottakerne og medarbeidere og det ville bidra til å kunne bruke tiden på studiene mer enn til å bli kjent. En

medarbeider uttrykte fordelene med praksis på egen arbeidsplass gjennom utsagnet «... minst mulig er usynlig...», et utsagn vi tolket dit hen at det er mindre mulighet for studenten til å forsvinne i mengden eller skjule manglende ferdigheter. En annen mente at «det er spennende å kunne ta med brukere inn i utdanningen...» hvorpå en kollega svarte «... vi vil lære mer vi da...». Det var flere eksempler på medarbeidere som hadde erfaring med praksisstudier på egen arbeidsplass. To fagarbeidere hadde vært oppe til fagbrev på egen arbeidsplass hvor de var godt kjent. De la vekt på betydningen av den støtten de hadde fått av sine kollegaer under arbeidet med fagbrevet. Noen ga uttrykk for at studenten var heldig som kunne gjennomføre praksisstudiene på et sted de var godt kjent.

Det ble også fokusert på at studenten er i en situasjon hvor både studier, arbeid og familieforpliktelser krever sitt. Flere steder hørte vi utsagn som, «Du må bare komme og spørre meg, ...». Tilbud om samarbeid kunne gjelde tilrettelegging av praksisstudiet, for eksempel tilbud om å bytte vakter og dele på ordinære arbeidsoppgaver slik at studenten kunne få «... være student på jobb...». Ved diskusjon om tilrettelegging for studenten var det en avdelingsleder som kommenterte «... jeg vet dere er løsningsorienterte, dette handler om å disponere tid.» Noen ganger kom det tilbud om praktisk hjelp ved oppgaveskriving, eller ønske om å diskutere faglige spørsmål og dilemmaer. En type utsagn som gikk igjen var «... dette kan vi også lære av...».

Flere medarbeidere la også vekt på den emosjonelle støtte til studenten. «Når jeg ser at du blir sliten så skal jeg...» og «... om du trekker deg tilbake og legger læringsmålene i veska, kan vi jo spørre deg om hvor du er i læringsprosessen...»

Det var altså både faglig, praktisk og emosjonell støtte medarbeiderne la vekt på i forhold til hva de kunne bidra med til å lette/hjelpe studenten gjennom praksisstudiet.

I sin sluttevaluering av prosjektet skriver Dalland (2013, s. 65)

Prosjektet har utviklet en unik kompetanse ved å gi arbeidsplassen status som læringsarena. Studentene selv mener at praksisstudiene har gitt dem ny innsikt og fått dem til å se arbeidsplassen i lys av ny kunnskap. Prosjektledelsen selv mener at det er mulig å videreutvikle de mulighetene som arbeidsplassen byr på.

Praksisstudiene har fått studentene til å tenke over egen yrkesrolle som vernepleier og hva de mener å kunne bidra med i ulike praksissituasjoner. ...

Studentene ... bekrefter prosjektets intensjoner om å satse på vekselvirkningen mellom praktisk erfaring og teori.

Det har vært bred enighet om at praksisstudier på egen arbeidsplass er godt egnet, og at man kan få et utvidet læringsutbytte nettopp fordi man ikke trenger bruke tid på å gjøre seg kjent, og fordi de ser egen hverdag på en ny måte.

Som avslutning på møtene ba vi om deltakernes kommentarer. Vi opplevde blant annet at studenter som i utgangspunktet hadde tenkt å be om å bli fritatt fra praksisstudier på egen arbeidsplass, i løpet av møtet hadde bestemt at de likevel ikke ønsket slikt fritak. Studenter har gitt tilbakemelding om at de etter møtet opplevde sin situasjon som student ble enklere i daglig virke på arbeidsplassen, lenge før praksisstudiene startet. Møtet bidro til større forståelse for studiesituasjonen og forventninger til arbeidsplassen som læringsarena.

Avdelingsledere og andre fagpersoner var fornøyd med å få informasjon om praksisstudier direkte inn i personalgruppen, og den muligheten som det gav til å stille relevante spørsmål knyttet til den enkelte arbeidsplass. Det var flere av lederne som fortalte at de allerede (ca et halvt år før praksisstudiene skulle starte) hadde begynt å planlegge hvilke oppgaver de ville utfordre studenten med for å bidra i læringsprosessene. Vektlegging av medarbeideres innflytelse på studentens praksisstudier opplevde vi påvirket selvet møte.

Medarbeidere bekreftet også at det var positivt med innsikt og mulighet for innflytelse gjennom sine kommentarer om at innblikk i krav til praksisstudiene og forventning om åpenhet om studenters læringsmål, vil kunne gi personalgruppen forståelse for faglig innhold og behov for tilrettelegging. En kollega bøyd seg mot studenten og sa «... det er viktig at du sier noe om det, jeg blir så nysgjerrig...» At medarbeiderne med sine erfaringer uavhengig av utdanning, kunne bli betydningsfulle og at faglig, praktisk og emosjonell støtte ble sett på som likeverdig, kan ha gitt signaler om at alle ville kunne gi viktige bidrag til studentens praksisstudier, og at ikke bare studentens veileder kan bidra. Vi antar at det også kan ha betydning at bare 19 av 43 deltakere i fokusgruppeintervju, ble tatt opp som studenter. Det er mange personale rundt i deltakerenhetene som har vært med i forprosjektet, og som fortsatt er interessert i utdanningen og håper at det blir flere opptak i samarbeid med kommunene.

Fagutdannet personale har i møtene uttrykt sin støtte til praksisstudier på egen arbeidsplass gjennom utsagn som «..jeg skulle ønske det var i min tid..» og at «jeg har stor tro på slike samarbeidsformer mellom utdanning og felt». Mange gav uttrykk for at innstilling til praksisstudier på egen arbeidsplass hadde endret seg underveis, fra skepsis angående «objektivitet» og «muligheten til å lære nye ting» til mulighet for felles læring via en student de kjente og som kjente stedet og at de sammen kunne «dykke ned» i utfordringer.

Praksisforberedende samling

Uken før oppstart av praksisstudiene ble det gjennomført en dag med praksisforberedende samling der studenter. Veiledere fra feltet og høgskolens kontaktlærere var invitert, sammen med en gruppe på ti vernepleiere som deltok på et 10 - studiepoengs kurs i aksjonslæring for veiledere. Programmet på samlingen hadde hovedfokus på aksjonslæring og spesiell gjennomgang av GLL – skjema (Gjort – Lært – Lurt) som arbeidsmetode. Begrunnelsen for valg av fokus var at studenter, praksisveiledere og kontaktlærere skulle

ha en felles forståelse av en sentral arbeidsmetode relatert til aksjonslæringsprinsipp gjennom praksisstudiet. Siste del av programmet for samlingen var satt av til gjennomgang av krav til læringskontrakt og møte mellom student og praksisveileder.

Det var større oppslutning enn det vi tidligere har erfart på praksissamlinger. I evalueringen av samlingen ble det vektlagt at man skulle hatt mer tid til møtet mellom studenter og praksisveiledere på slutten av dagen. Man var veldig fornøyd med det faglige innholdet og fokus på en felles innføring i metoder relatert til prinsipp fra aksjonslæring, som et utgangspunkt i veiledningsprosesser.

Fra høgskolens side ser vi at programmet skulle hatt en tydeligere ramme for møtet mellom student og praksisveileder. Fordi dette sto som et punkt på slutten av programmet, uten tidsramme, var det flere som hadde andre avtaler og forpliktelser på ettermiddagen, noe som medførte at møtet ble litt amputert. Uavklarte spørsmål ble fulgt opp i oppstartsamtaler mellom praksissted, student og høgskole ved oppstart av praksisstudiet.

GJENNOMFØRING AV FØRSTE PERIODE MED PRAKSISSTUDIER

Oppstartsamtaler

For å sikre en felles forståelse av krav til praksisstudiet og bruk av læringskontrakt som arbeidsverktøy, ble det avholdt oppstartsamtaler mellom student, praksisveileder og høgskolens kontaktlærer. Det ble satt av ca halvannen time til hver samtale, og samtalene ble i hovedsak gjennomført i høgskolens lokaler, etter forslag fra praksisveiledere. Begrunnelsen for forslag om høgskolen som møtearena var at det ville bidra til å fordele reisetid på mange personer, og bli mer effektivt for høgskolens kontaktlærere som hadde 10-12 studenter hver. I oppstartsamtalen var hovedfokus på prosessen med å konkretisere/operasjonalisere læringskontraktens mer generelle målformuleringer,

til mål som var relevant for den enkelte student sitt læringsbehov og tilpasset praksisstedet innenfor hvert av områdene. Videre ble det også fokusert på læringskontrakten som et dynamisk arbeidsverktøy. Kontrakten kunne endres i takt med hvordan læringsbehov ville arte seg forskjellig på bakgrunn av erfaringer underveis i praksisstudiene, og den kunne justeres med hensyn til tidsbruk relatert til oppnådd læringsutbytte. Man hadde også en kort gjennomgang av partenes ansvar og oppgaver, og avtalte tid og sted for halvtidsevaluering.

Halvtidsevaluering

I tråd med det generelle reglementet for gjennomføring av praksisstudier, fikk alle studenter besøk av høgskolens kontaktlærer i forbindelse med halvtidsevaluering. Studentens læringskontrakt ble da gjennomgått og vurdert med tanke på progresjon og læringsutbytte. Studenten måtte gjøre rede for egen læringsprosess og oppnådd læringsutbytte, og praksisveileder gav sine vurderinger av det samme. Høgskolens kontaktlærer og praksisveileder vurderte i fellesskap om studenten var på god vei til å oppnå læringsutbytte i tråd med krav til praksisstudiet. På bakgrunn av vurderingene tok man stilling til om studenten viste tilstrekkelig engasjement og læring til at videre innsats på samme nivå, ville medføre godkjente praksisstudier. Dersom studenten ble vurdert å være på riktig vei, var hovedregel at høgskolens kontaktlærer ikke trengte å delta på heltidsevaluering forutsatt at prosessen fortsatte i samme retning. Høgskolens reglement sier at i tilfeller der man er i tvil om studentens progresjon med tanke på tilstrekkelig læringsutbytte, skal det avtales konkrete prosedyrer som studenten må følge i påfølgende uker, og tidspunkt for felles heltidsevaluering avtales. Prosedyrer for gjennomføring av siste del av praksisstudiet, og krav til læringsutbytte for å kunne oppnå godkjent praksisstudie, gjøres skriftlig.

Alle studentene med praksisstudier på egen arbeidsplass hadde både engasjement og progresjon i

læringsprosessen som tilsa at praksisstudiene kunne godkjennes dersom innsatsen fortsatte på samme nivå. Det ble ikke vurdert behov for oppfølgingsprosedyrer for noen av studentene.

OPPSUMMERING AV PRAKSISSTUDIET MED VIRKSOMHETSLEDER, AVDELINGSLEDERE OG VEILEDERE

Både studenter, avdelingsledere på praksisplassene og praksisveiledere var veldig positiv til informasjonsmøtene som ble avholdt på alle arbeidsstedene som skulle ha student på egen arbeidsplass. Det ble påpekt at informasjon og involvering av hele personalgruppa ble veldig positivt mottatt. Personalgruppa engasjerte seg mer i studentenes arbeidsoppgaver og læring enn det man ellers opplever når man har studenter i praksis. Engasjementet kan selvsagt ha sammenheng med at man kjente studenten som arbeidskollega. Men skepsisen man hadde på forhånd til hvordan takle at studenten kom til å få to forskjellige roller, som både arbeidstaker og student, ble snudd til mer aktivt samarbeid. Personalgruppa engasjerte seg til støtte for studenten og deltok mer i læringsprosessen, noe som førte til felles læringsutbytte på flere områder. Det kom tilbakemeldinger fra feltet at det var krevende for ledelsen på arbeidsstedet å legge til rette for praksisstudier på egen arbeidsplass, særlig med tanke på rolle som både arbeidstaker og student. Men det ble ikke sagt noe om at den krevende situasjonen har gjort at man ikke ønsker å ha student på egen arbeidsplass ved en eventuell senere anledning.

I oppsummeringen av praksisstudiene kom det fram at enkelte studenter nok ikke hadde vist den progresjon som arbeidsstedet forventet, men likevel tilstrekkelig til at praksisstudiene kunne godkjennes uten tvil. Det kom fram at man hadde høyere forventninger til studentene i prosjektet enn det man vanligvis har til studenter i første periode med praksisstudier.

3.3 GRUNNLAG FOR EVALUERINGER AV HOVEDPROSJEKTET

ERFARINGSGRUNNLAG

Hovedprosjektet har vært et utviklingsprosjekt med utprøving av samarbeid om utdanning mellom høgskole og felt rundt realkompetansevurdering, arbeidsplassen som læringsarena og utvikling av modulbasert bachelor vernepleie. Erfaringene er i hovedsak hentet fra hovedprosjektet, men også supplert noe fra Forprosjektet med kartlegging av faktisk kompetansebehov der det har vært relevant. Hovedprosjektet har utviklet av modell for realkompetansevurdering, samarbeidsmodell for samhandling med feltet og prøvd ut modell for modulbasert undervisning tilpasset deltidsutdanning. Det er erfaringene herfra som danner grunnlaget for et forslag til samarbeidsmodell kalt «Samarbeid om Modulbasert Bachelor Vernepleie», som videreføres i nytt kull fra høsten 2013. Hovedprosjektet har hatt fokus på tre ulike utviklingsområder, og erfaringene har blitt dokumentert underveis. Både gjennom både forprosjekt og hovedprosjekt vært samlet inn systematisk erfaringsgrunnlag. I forprosjektet anvendte man fokusgruppeintervju som ble tatt opp på bånd, systematisert og analysert med tanke på å kartlegge faktisk kompetansebehov. I hovedprosjektet har prosjektledelsen i tråd med prinsipp fra aksjonsforskning, kontinuerlig og i samarbeid med felt, kollegaer og studenter, hatt en kritisk tilnærming til både innhold og arbeidsmetoder. Alle interessenter har deltatt og bidratt til utviklingen gjennom utveksling av informasjon og inspirasjon. I tillegg har prosjektledelsen hatt kontakt og utveksling med både ekstern evaluator og ekstern veileder.

DATAKILDER OG DATAINNSAMLING

Første studieår innhentet vi skriftlige evalueringer fra studentene i hver samlingsuke, og en skriftlig evaluering etter de første 60 studiepoengene som tilsvarer 1. studieår i heltidsstudiet. Andre og tredje studieår har vi hatt muntlige evalueringer underveis, skriftlig evaluering av noen enkeltemner og en større skriftlig evaluering av alle fire emnene kalt helseemner, som utgjør til sammen 60 studiepoeng og tilsvarer andre studieår på heltid. I emnene som tilsvarer 3. studieår heltid, ble de første 30 studiepoengene skriftlig evaluert. Perioden med bachelorprosessen som inneholdt både praksisstudier og fullføring av bacheloroppgave ble muntlig evaluert av samlet kull før muntlig eksamen.

Vi har startet og avsluttet samlingsukene med dialog med studentene angående aktuelle tema og forslag til endringer. Prosjektledelsen har utarbeidet 8 ulike delrapporter som arbeidsdokument, og for å ta vare på erfaringer underveis. Fra følgeforskningsprosjektet har blitt gjennomført fokusgruppeintervju av studentene i andre og tredje studieår, og av personell fra studentenes arbeidsplass i den første av de to intervjurundene. Ekstern evaluator har også deltatt i enkelte undervisningssammenhenger med studentene, og hatt samtaler med prosjektledelsen. Det er i september 2011 og i september 2012 kommet foreløpige evalueringsrapporter, kalt statusrapporter, fra ekstern evaluator. I desember 2013 forelå sluttrapporten fra følgeevalueringen.

I tillegg til evalueringsdata fra studentene har det vært gjennomført møter med feltet, referansegruppe, styringsgruppe og arbeidsgruppe, hvor det er skrevet referat. Det foreligger referat fra 10 møter i referansegruppa, 4 møter i en prosjektgruppe som fungerte før referansegruppa ble etablert, 4 møter i styringsgruppa og 8 referat fra en arbeidsgruppe med fokus på praksisstudier. Arbeidsgruppa var en undergruppe under referansegruppa i en ett - års periode. Drøftingsmøter med feltet er det mindre

referat fra, men det foreligger noen referat og noen stikkordsreferat fra møter med avdelingsledere og arbeidsssteder. Drøftingsmøtene innbefatter fire møter med avdelingsledergruppene - to i hver kommune, 11 møter på studentenes arbeidsplasser med tanke på avklaring av roller og samarbeid og i tillegg minst ett møte med veileder på hver arbeidsplass i forbindelse med begge praksisstudiene.

Studentene har i løpet av de tre første studieårene gjennomført to perioder med praksisstudier tilsvarende ca 10 uker á 30 timer. Fra hver av de to periodene fikk vi tillatelse til å nyttiggjøre oss informasjon fra skriftlige studentoppgaver som datagrunnlag relatert til prosjektet. Studentene beskriver og reflekterer her over egne endringsprosesser og endringer som de har bidratt til på egen arbeidsplass. I tillegg har fått vi tillatelse til å bruke alle eksamensbesvarelser fra studentene, i forbindelse med utviklingsarbeid relatert til prosjektet. Det foreligger også materiale der studentene til sammen fire ganger har svart på hvordan de vurderer eventuelle likheter/forskjeller mellom begrepene miljøarbeid og vernepleie. Denne kartleggingen er gjort for å se hvordan studentene oppfattet begrepene, om noe kunne tyde på at de endret syn underveis, og hva eventuell endring besto av.

Tilslutt kan det nevnes at det foreligger ca 20 referat fra samarbeidsmøter i prosjektledelsen, prosjektledelsens møter med ekstern veileder, og møter med ekstern evaluator. Det har vært laget milepælplaner og man har fortløpende vurdert videre prioriteringer på bakgrunn av hvilke mål og oppgaver som er ivaretatt underveis.

Resultat av evalueringer og møter har hele tiden påvirket prioriteringer i prosjektet. På denne måten har både studenter, kommunalt ansatte, styringsgruppe, referansegruppe og våre kollegaer hatt innflytelse på prosjektets utvikling. Prosjektet har bidratt til endringer på arbeidsplasser gjennom studentenes endringer og bidrag. Erfaringene har virket inn på beslutninger og endringsprosesser i andre klasser og

erfaringer fra andre deler av instituttets virksomhet har virket inn på prosjektet.

Beslutninger er nok mer gjennomdokumentert enn alle deltakernes erfaringer og endringer i handlingskompetanse. Studentene har ansvar for egen læring, og endringsarbeidet foregår både i klasserom, i læringsgrupper og på den enkelte arbeidsplass. Det er ikke mulig å følge med på alt, det ligger både i prosjektarbeidsmetoden og i aksjonslæring at mye skjer «der og da». Men de mange refleksjonsnotat fra studentene, møtereferat og delrapporter gir likevel svært verdifulle bidrag som kan brukes i beskrivelse av og forståelse for utviklingsprosessen som har foregått.

I ettertid kan vi si at det kunne vært gjort en grundigere sluttevaluering. Men samtidig er prosjektet evaluert gjennom hele studiet, både internt og fra eksterne følgeforsker. Når studiet var avsluttet og alle prosjektstudentene hadde kommet igjennom på normert studietid, var kanskje lykkefølelsen mest framtrødende. Vår vurdering er at det kan kanskje være mer nyttig med en oppfølgingsevaluering etter noe tid i yrkeslivet som vernepleier.

SAMARBEIDSARENAER

Styringsgruppa

I mandat til styringsgruppa står det om styringsgruppas oppgaver:

Styringsgruppa har sammen med oppdragsgiver ansvar for:

- *godkjenne prosjektets mål, prosjektbeskrivelse og prosjektets rammer*
- *bidra til å skaffe ressurser*
- *bidra til å sikre motivasjon og lagånd*
- *ta viktige beslutninger angående prosjektets framdrift*
- *godkjenne sluttresultat og sluttevaluering*

Prosjektets forankring i øverste ledelse både i høgskolen og i kommunene, kommer til uttrykk gjennom dekan og kommunalsjefers deltakelse i gruppa. Styringsgruppa har hatt 4 møter, og har behandlet saker i tråd med mandatet, i tillegg til at man har vært opptatt av omdømmebygging.

Styringsgruppas engasjement har bidratt til å sikre økonomien i prosjektet, gjennom budsjettbehandlingen og at de har talt prosjektets sak lokalt. Det er kommunene og høgskolen som i utgangspunktet har gjort prosjektet mulig med sin velvilje til å finansiere prosjektets kostnader utover det som dekkes gjennom ordinær statlig finansiering av 15 heltidsekvivalenter (studieplasser) over tre år, tilsvarende 20 deltids plasser over fire år med 75% progresjon i studiet. I tillegg kommer til fylkesmannens kontor sitt bidrag som beløper seg til ca kr 800 000 totalt, fordelt over fem år (forprosjekt og hovedprosjektet). Styringsgruppa har påpekt at kommunenes bidrag i prosjektets totale kostnadsramme ikke har kommet tydelig fram i budsjett og regnskap. Men detaljert oversikt over kommunenes egne beregninger av sin innsats relatert til permisjoner og studiestøtte ellers, viser at hver studie plass i prosjektet koster kommunen ca 75.000 kr pr år. Likevel uttaler representanter for samarbeidskommunene at deltakelsen har «lønt seg» for kommunen.

I tillegg til ansvar og oppgaver som framgår av mandatet, er styringsgruppa blitt holdt orientert om samarbeidsprosesser mellom Høgskolen og tjenestene og om prosjektstudentenes eksamensresultat sammenlignet med heltidsstudenter som ble tatt opp samme høst (2009), og om følgeprosjektet.

Referansegruppe

I mandat til referansegruppa står det om referansegruppas oppgaver:

Referansegruppe dannes fordi prosjektet har behov for et forum for drøfting av faglige spørsmål og som også kan gi råd. Gruppen har ikke besluttende

myndighet. Referansegruppen kan gi råd/innspill om ulike faglige spørsmål knyttet til prosjektet, enten på forespørsel eller på eget initiativ. Referansegruppen kan bidra til markedsføring og forandring, dersom det er avtalt.

Referansegruppa hadde tre møter i 2010, tre møter i 2011, to møter i 2012 og et møte i 2013. I forkant av etablering av referansegruppa, holdt prosjektgruppa, som planla prosjektet, møter også etter prosjektets oppstart for å holde kontinuitet i samarbeidet, og fordi det var behov for felles drøftinger da det var et felles prosjekt fra første dag.

Referansegruppa har diskutert tema i tråd med mandatet. Sentrale fokusområder i utdanninga både angående innhold og struktur, har vært tema. Som eksempler kan nevnes: organisering av praksisstudier, samarbeid angående sentrale ressurspersoner til undervisningsoppgaver, tillatelse til bruk av konkrete eksempler fra praksisfeltet inn i undervisninga, veilederopplæring og fokus på endringsprosesser. Etter hvert som erfaringene viste tydelige endringsprosesser hos studenter, i feltet og i utdanninga, ble det fokus på opplæring innen innovasjon/entreprenørskapsopplæring via Gründercamp. Studentenes siste periode med praksisstudier skal være med å danne grunnlag for bacheloroppgavene. Det ble i den forbindelse fokusert på ulike endringsprosesser som mulige tema for bacheloroppgavene.

Referansegruppa har vært svært verdifull i fht faglige innspill, korrektiv, støtte og ikke minst for å holde vedlike kontakten med feltet hele tiden. Gruppa har bidratt til både inspirasjon og informasjonsutveksling mellom HiT og felt, og kommet med gode idéer. Her er blitt fanget opp behov for ekstra motivasjonsarbeid i deler av prosjektet og vi har diskutert og besluttet aktuelle tiltak relatert både til undervisning, praksisstudier og samarbeidstiltak. Referansegruppa har spesielt bidratt helt konkret ved implementering av nye ideer i fht organisering av praksisstudier, bidratt til oppfyllelse av avtalen

om undervisning som del av samarbeidet, og bidratt til samarbeidsmøter med avdelingsledere. Referansegruppa fungerte som en forlenget arm mellom prosjektledelsen og prosjektets ulike aktører.

Før Referansegruppa ble etablert, videreførte vi samarbeidet i Prosjektgruppa, som var en planleggingsgruppe for prosjektet under forprosjektperioden, for å holde ved like samarbeidet i påvente av referansegruppe skulle dannes.

Prosjektgruppa hadde fire møter høsten 2009 og tre møter våren 2010. Spesielle tema var hvordan organisere samarbeidet mellom HiT og felt og hvilke instanser som burde være representert i referansegruppe og styringsgruppe. I tillegg ble emneplaner/undervisningsplaner diskutert (konkrete planer for innhold og organisering av studiet), og planlegging av et veilederkurs var tema her. Veilederkurset var på ti studiepoeng, og ble gjennomført for å gi feltet noe kunnskap om aksjonslæring og aksjonsforskning som metodisk rammeverk.

Arbeidsgruppe

I prosjektet har vi også hatt en arbeidsgruppe utgått fra referansegruppa, etter beslutning i referansegruppa. Det meldte seg et behov for tettere samarbeid rundt planlegging av emne åtte, som er andre periode med praksisstudier, kalt Helserettet vernepleiefaglig arbeid og rehabilitering. Gruppa besto av Prosjektledelsen, to virksomhetsledere og en representant fra undervisningshjemmetjenesten. Praksisstudiene er en del av opplæringen relatert til vernepleierens helsefaglige kompetanse. Kullet har mange studenter med utdanning som omsorgsarbeider, hjelpepleier eller fagarbeider, altså med et visst helsefaglig grunnlag. Det ble tematisert hvorvidt vi skulle videreføre erfaringene fra realkompetansevurderingene for opptak, og gjennomføre en realkompetansevurdering med tanke på fritak fra deler av den helsefaglige opplæringen. I denne sammenhengen ble det fokusert på hele den helsefaglige opplæringen, både teorikunnskap,

teoretisk opplæring i praktiske kliniske ferdigheter og øvelser innen pleie, og praksisstudiene. Grappa utviklet kriterier for realkompetansevurdering for fritak, og en modell for overføring av helsefaglig kompetanse tilbake til egen arbeidsplass. Det ble gjennomført en kartlegging av studentene helsefaglige bakgrunn med tanke på mulighet for fritak. To fikk etter søknad fritak fra en teorieksamen. Ingen søkte fritak fra ferdighetstest eller praksisstudier, da kartleggingen viste at studentenes tidligere erfaringer var foreldet i henhold til tidsgrenser som ble satt.

Møter med avdelingslederne og boenheter

Det har også vært møter med avdelingslederne i kommunene. Prosjektledelsen har vært i møter med avdelingsledere og deres virksomhetsleder to ganger i hver kommune, våren 2010 og høsten 2011. I tillegg var avdelingsledere, virksomhetsledere og veiledere invitert til veiledersamling høsten 2011. Det har vært avtalt at prosjektledelsen kan møte hver boenhet som har prosjektstudenter, etter avtale med hvert arbeidssted.

I møtene har tema vært utveksling av erfaringer, utfordringer vi har møtt underveis og forslag til endringer. Hvordan opprettholde motivasjon i spesielt strevsomme perioder for både studenter og arbeidsplasser, har vært diskutert. Vi har diskutert endringer hos studentene, tatt i mot innspill på tema og forslag til forelesere. Prosjektledelsen har lagt fram faglige utfordringer som vi har ønsket innspill på – for eksempel praksisstudier på egen arbeidsplass, og mulighet for spesielt fokus på innovasjon og entreprenørskap.

Før oppstart av første og andre periode med praksisstudier (høsten 2010 og høsten 2011), ble det gjennomført oppstartsamtale med student og veileder. Samtalene var noen ganger med enkeltstudenter, noen ganger i mindre grupper. Med et par unntak var studentens veileder også til stede. Målsettingen var å få en felles forståelse av mål og arbeidsoppgaver for praksisstudiet.

Møtene med avdelingslederne har hatt stor betydning for felles fokus rundt læringsprosessene og deler av innhold i studiet. Avdelingslederne har bidratt med forslag rundt organisering, tema for undervisning og problemstillinger til Gründercamp. Våren 2011 gjennomførte vi møter på alle arbeidsplasser som har prosjektstudenter, og arbeidsplassene til resten av kullet, der studentene ønsket praksisstudier på egen arbeidsplass.

Møter mellom studenter, felt og høyskole

Som nevnt tidligere har det vært organisert et ti studiepoengs veilederkurs med fokus på aksjonslæring og aksjonsforskning. Kurset ble organisert noe i forkant av og noe parallelt med første periode med praksisstudier. Som en del av praksisforberedelsene ble undervisning i et av temaene fra kurset gitt i et felles forum for veiledere og studenter, som en del av veiledersamlingen. Veiledersamlingen hadde rekordstor påmelding, og innebar at også veiledere som ikke gikk på kurset fikk litt innføring i aksjonslæringsmetodikk. Både veilederkurset og den felles undervisningen ble godt evaluert.

Det er blitt avholdt veiledersamling sammen med studentene også før andre periode med praksisstudier. I tillegg har studenter, veiledere og lærere hatt informasjonsmøtene på alle involverte arbeidsplasser, og man har hatt oppstartmøter de første dagene etter oppstart av praksisstudier.

I denne forbindelse med organisering av Gründercamp bidro feltet med fire veiledere til Gründercamp og juryformann til juryen som valgte ut de tre beste løsningsforslagene som ble premierte. I etterkant av Gründercamp har høyskolen, felt og studenter hatt en brainstorming med tanke på idéer til tema for bacheloroppgaver, temaer som feltet er interessert i at studenter jobber med som bidrag til feltet.

Samarbeid internt

Internt har prosjektledelsen samarbeidet med emneansvarlige, i tillegg til å ha deltatt i felles møter. Studiet er bygget opp av ti emner, hvert emne har en emneansvarlig. I prinsippet har emneansvarlig også ansvar for de samme emnene i deltidsstudiet. Prosjektansvarlig har samarbeidet med emneansvarlig ved konvertering av emner til deltidsstudie, og tilpasning av metodikken i tråd med prinsipp fra aksjonslæring. Dette samarbeidet har blitt utviklet underveis, med svært begrenset kontakt helt i starten, men tettere samarbeid utover i studiet. Vi har fått bedre oversikt over studiet gjennom samarbeid med våre kollegaer i emner som vi i liten grad har vært involvert i før prosjektet. I tillegg har vi hatt mulighet til å benytte oss av undervisnings – og veiledningskompetansen i staben i ulike læringsaktiviteter, og noen av våre kollegaer har deltatt i evaluering av emner.

Noen av løsningene med formulering av læringsutbytte relatert til undervisningsuker og arbeidsoppgaver mellom undervisningsukene er videreført og utviklet i fht heltidsstudenter. I tillegg har noen erfaringer fra organisering av praksisstudier blitt videreført.

Mange av kollegaene både fra høgskole og felt deltok på presentasjon av resultat fra Gründercamp.

Prosjektet som helhet med utfordringer og resultat har ikke vært presentert og diskutert ved instituttet.

METODEVURDERINGER

Aksjonslæring har vært prosjektets metodiske forankring, både for studentenes læring og for oss som prosjektledere. Den systematiske bruken av metodiske verktøy for møter på våre ulike og felles læringsarenaer, aktivt å ta i bruk nye læringsmetoder og ha litt avstand til det gamle og kjente, samtidig som vi alle har vært på våre kjente arenaer – kommet hjem – og har måttet forholde oss til hvordan vi skal prøve å forene

ny kunnskap med gamle «sannheter», og ikke minst måtte planlegge i lys av ny kunnskap. Tillers betegnelse av faser som Separasjon, Møtet, Gjenkomsten og Nyplanleggingen har vært gjenkjennelig i arbeidet med alle tre hoveddelene i prosjektet.

I arbeid med realkompetansevurdering måtte vi prøve å frigjøre oss fra gammelt tankegods om studiekompetanse, møte både politiske føringer og behovene i feltet, tilbake til høgskolens rammer og muligheter og planlegge for ny modell for realkompetansevurdering. Det var en krevende og veldig givende arbeidsprosess. Når alle 19 studenter har gjennomført til normert tid, må vi kunne konkludere med at verktøyet vi utviklet ser ut til å være egnet til vurdering av realkompetanse for studie innen bachelor vernepleie.

Når det gjelder bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogiske virkemiddel, lener vi oss til at både interne og eksterne evalueringer konkluderer med at interessentene er fornøyd med prosjektets gjennomføring i forhold til målsettingene. Det har vært systematiske evalueringer av alle emner, møter i ulike formelle og uformelle fora både i feltet og på høgskolen. Vi sitter med store mengder skriftlig informasjon om hvordan prosessen har artet seg og oppfatning av læringseffekt. Muntlige tilbakemeldinger har hatt den funksjonen at de har i mange tilfeller bidratt til diskusjonene som i neste omgang er nedfelt som beslutninger gjennom møtereferat, emneplaner og til endringer underveis. Både studenter og felt har vært aktive bidragsytere i denne prosessen, og vært uvurderlige bidragsytere til utvikling av prosjektet. Aksjonslæringens fokus på samhandling og felles utvikling samt bidrag med modeller for systematisk refleksjon i utviklingsprosesser, synes å ha vært nyttig. Men den systematiske samhandlingen mellom høgskole og felt har, med unntak av referansegruppa, foregått på arenaer der lærerkollegaer ikke har vært representert, noe som har begrenset muligheter for videreføring av erfaringer med samhandlingsmodellen.

Det har vært systematiske møtepunkt med fokus på utviklingsarbeid relatert til både studentenes utviklingsarenaer og endringsarbeid, utvikling av læreplaner og undervisningsformer. Det har vært systematisk refleksjon over arbeidsmetoder i prosjektet, lærings- og undervisningsformer både i praksisstudier og teoriundervisning. Man kan si at gjennomføringen har vært preget av systematisk arbeid.

Men man kan også undre seg over om man skulle vært mer systematisk i utvelging av fokusområder i refleksjonsarbeidet på ulike arenaer. Det kan være en vanskelig balansegang mellom å få fram viktige refleksjonstema, og det å jobbe systematisk med enkelte definerte tema med tanke på utvikling av arbeidsmetoder for eksempel.

Når det gjelder utprøving av modulbasert undervisningsopplegg som er tilpasset et deltidsstudium – som var tredje hoveddel i prosjektet – så er det relatert både til organisering og innhold. Det er gjennomført et studieløp med en undervisningsuke ca en gang hver måned i de teoritunge delene av studiet. Under praksisstudiene har man vært samlet et par dager før oppstart av praksisstudier, et par dager for oppsummering etterpå og et par dager underveis i praksisstudier til refleksjonsgrupper og eventuell undervisning. De første samlingsukene var det satt av to timer til oppsummering av hva som hadde skjedd etter forrige samling og to timer på slutten av samlingsuka til gjennomgang av oppgaver, forventninger og eventuelle uklarheter før neste samling. Etter andre samlingsuke ba studentene om at de tidsrammene ble redusert, og senere har det vært maksimum en undervisningstime satt av. Ofte blir de oppsummeringstimene koplet med undervisning som prosjektledelsen enten har hatt ansvar for eller deltatt på, slik at det har vært mulig med direkte overgang mellom oppsummering og tema for undervisning. Studentene har hatt innflytelse på hvor lang tid som har blitt satt av. I og med at tid til oppsummering ikke har vært tema etter første semester, regner vi med at

det har fungert bra for studentene. Når det gjelder organisering var studentene opptatt av at de ønsket mest mulig undervisning og minst mulig gruppearbeid, særlig de første semestrene. Men etter hvert som de fikk læringsgruppene til å fungere, har temaet vært mindre i fokus. I evaluering av 3. studieår kom det fram at studentene opplevde å ha mer støtte av hverandre i læringsprosessene enn av ansatte ved høyskolen. For oss i prosjektledelsen var det gode nyheter, vi opplevde å ha nådd målet om aktive læringsgrupper og at studentene tar ansvar for egen læring.

Når det gjelder innhold har det vært mange diskusjoner og forslag både fra studenter, felt og kollegaer; men alltid innenfor rammene av høyskolens fagplan og forventet læringsutbytte. Det har vært svært nyttig og lærerikt for prosjektledelsen med alle innspillene, selv om det ikke alltid har vært lett å handtere. I prosjektledelsen har vi prøvd å være så fleksibel som mulig med hensyn til både organisering og innhold, uten å gå utover rammene. Vi mener det spiller noe av hensikten med å utøve fleksibilitet når studenter gir uttrykk for at de har mulighet for innflytelse på både form og innhold, men at prosjektledelsen ikke «firer på kravene».

Det kan være vanskelig å vite om vi underveis faktisk har klart å evaluere det som vi hadde til hensikt å evaluere. Vi har variert på metoder for innhenting av evalueringsdata. Fordelen med det er at ulike datainnsamlingsmetoder kan gi ulike typer tilbakemeldinger, ulempen er at de er vanskelig sammenlignbare. Men i sum vil man få en bredde i tilbakemeldinger. Resultater har gjennomgående vært at studentene er over middels tilfreds med studiet når vi har brukt skjema med svarskala fra en til fem. Positive tilbakemeldinger og konstruktive forslag til endringer har også vært gjennomgående i muntlige evalueringer. I tillegg kommer at ekstern evaluering slik den framkommer i to statusrapporter viser både studenttilfredshet og tilfredshet hos deres arbeidsgivere.

I disse vurderingene hos prosjektstudentene og interessentene i feltet, kan det selvsagt ligge en feilmargin i det faktum at begge partene i hovedsak kan være så tilfredse med denne muligheten for kompetanseheving, at kritikken får liten plass.

Dersom utsagnet om at «Prosessene i kunnskapsutvikling (metanivå) og spredning av fremgangsmåter er det viktigste, ikke tilegnelsen av innholdet i kunnskap og lokale løsninger» (Høie 2010 i Arntsen og Tolsby (red) 2010) er riktig, kan vi i alle fall slutte så langt at det har vært en positiv prosess.

3.4 HVA SIER ERFARINGSGRUNNLAGET OSS?

Det er ved utstedelse av vitnemål man kan si noe om resultatet med hensyn til målsetting om å utdanne vernepleiere. Eksamensresultatene etter gjennomført utdanningsløp, viser at studentene tatt opp i samarbeid med kommunene, er fullt på høyde med andre studenter. Karakterskalaen går fra A til F med A som høyeste karakter og E som laveste ståkarakter. F innebærer stryk. Prosjektstudentene samler seg mer rundt karakterene B – D, og har altså færre på topp men også færre i nederste del av skalaen. Men vi har også hatt A hos prosjektstudenter, blant annet på bacheloroppgaven. I gjennomsnitt er de på høyde med andre studenter.

Prosjektstudentene har gjennom evaluering av emner vist stor grad av tilfredshet. Av evalueringene går det fram at studentene i hovedsak mener at de har nådd målene for studiet så langt, noe eksamensresultatene bekrefter. Mange studenter strevde med å komme i gang med læringsgruppene. Tidlig i studiet sa studentene at gruppene fungerte bedre etter hvert som de fikk konkrete oppgaver relatert til pensum. Etter hvert tok studentene ansvar og reorganiserte gruppene, noe som gjorde at de ble mer tilfreds med gruppesammensetningen.

I skriftlig evaluering etter 60 studiepoeng så vi at studentene tatt opp via prosjekt, gjennomgående vurderte egen måloppnåelse noe høyere enn studentene tatt opp gjennom samordnet opptak (s.o.). Prosjektstudentene skilte seg også ut ved å vurdere egen innsats som noe lavere og høgskolens tilrettelegging som noe høyere enn det vi ser i den andre gruppen.

I evaluering etter 120 studiepoeng ble studentene blant annet utfordret til å vurdere egen endring og utvikling, og vi henter et eksempel på lærings – og endringsprosesser fra en oppgavebesvarelse hvor en student skriver:

Tidligere var jeg mer fokusert på målene med miljøarbeidet. Uttrykket «målet helliger middelet» er nærliggende om noe overdrevet. Jeg var opptatt av å bruke min sunne fornuft. Da man tilegner seg mer kunnskap i mitt tilfelle vernepleierutdannelse, ser man at uttrykket sunn fornuft ikke er statisk men utvikler seg med kunnskap, min forstand i form av mitt grunnlag for avgjørelser i min jobb er i stadig endring

Eksemplet kan fungere som en tydeliggjøring av hva studentene var opptatt av i sin første periode med praksisstudier. Det var mer enn en «... aha opplevelse... Kulturen ved min arbeidsplass hadde ikke fokusert på brukermedvirkning, selvbestemmelse og faglighet.» Denne studenten gir konkrete eksempler på kunnskap som betydde noe for egen endring. Studentene var veldig eksplisitt på at kunnskap hadde stor betydning for eget handlingsrepertoar og at de gledet seg over endringen, men at det til tider var smertefullt. Vi ser at studentene eksemplifiserer at de har utviklet sentral kompetanse gjennom egen hverdag, samhandling og refleksjon, i tråd med Tiller (2006) sin beskrivelse av aksjonslæring. Ekstern veileder for prosjektledelsen var til stede under muntlig evaluering av begge periodene med praksisstudier, og ekstern evaluator var til stede under muntlig evaluering av siste periode med praksisstudier. Ved begge anledninger har eksterne gitt uttrykk for undring over studentenes åpenhet om egen endring i klassesammenheng og de sier opplevelsen

har gjort inntrykk. Læring med utgangspunkt i egen arbeidsplass er ytterligere beskrevet i evalueringsrapporten (Dalland, 2013).

Evaluering av helsefagemnene har foregått skriftlig. Studentene har vært kritisk til deler av organiseringen av både teori -, praksisstudier og ferdighetstrening. Til tross for kritiske merknader, kom det ingen konkrete forslag til endring av teoridelen, men det kom noen forslag til endring i organisering. Endringsforslagene var konkrete og delvis begrunnet. Når studentene skulle gradere sin tilfredshet på en skala fra en til fem, med fem som høyeste score, viste hele studentgruppen litt høyere grad av tilfredshet enn fra de første 60 studiepoeng, men her hadde s.o – studentene høyest score på tilfredshet. I evalueringene av helseemnene har arbeid i grupper i stor grad blitt omtalt som positivt og lærerikt, men at det ble for store grupper under ferdighetstrening – på grunn av plassmangel.

I møte med samarbeidskommunene har høgskolen fått både positive tilbakemeldinger og konstruktive forslag til endringer. Et konkret forslag fra feltet var at man i stedet for telefonkontakt rett etter oppstart av praksisstudier, prøvde å organisere et oppstartmøte med studenter, veiledere og kontaktlærer fra høgskolen. Målet var å kvalitetssikre studentens arbeid med planlegging av egne praksisstudier. Oppstartmøtene har vist seg veldig verdifulle for å hjelpe studentene i forståelse av arbeid mot måloppnåelse i egne praksisstudier, og for å bidra til felles forståelse mellom student, veileder på praksisstedet og høgskole.

Det var også feltet som foreslo en felles undervisningsdag mellom studenter, deltakere i kurset angående veiledning og aksjonslæring og resten av veilederkorpset. Det var 27 av 34 veiledere som var påmeldt, noe som er rekordstor deltakelse fra feltet i forbindelse med forberedelse til praksisstudier.

Avdelingsledere fra studentenes arbeidsplasser har eksplisitt uttrykt tilfredshet over et samarbeid rundt utdanning. Det er blitt sagt at opplegget har bidratt

til større fokus på kunnskap på arbeidsplassene, og det er uttrykt et håp om tilsvarende faglig samarbeid i framtida.

Fagplan for bachelor vernepleie i Porsgrunn er delt inn i ti emner på 10 – 30 studiepoeng. Vi har i større og mindre grad involvert vår kollegaer i utvikling av alle emnene. Fra og med emne tre har der vært systematisk samordning mellom emneansvarlige på heltidsutdanningen og prosjektledelsen. I prosjektet ligger utfordringer med oppfølging både av studenter og medarbeidere i feltet og implementering av prosjektet inne på høgsolen, samtidig som vi skal tenke nye tanker. Vi ser at det interne samarbeidet om utviklingsoppgaver har ikke fått tilstrekkelig plass, samtidig som arbeidsformen også innebærer noe av at «veien blir til mens man går». Skal man arbeide etter en pedagogisk modell, i dette tilfellet aksjonslæring, er det vanskelig og bare «være innom» uten kontinuitet. Man kan tenke mulighet for egen faglig refleksjonsgruppe i kollegiet rundt et sånt prosjekt, evnt. å sikre bredere lærerrepresentasjon i referansegruppa, slik at kjennskap til og deltakelse i prosessene kommer ut i staben på et bredere grunnlag.

3.5 KUNNSKAPSUTVIKLING I PROSJEKTET

Gjennom prosjektperioden har vi utviklet kunnskap innenfor alle tre hovedområdene i prosjektplanen.

BRUK AV REALKOMPETANSEVURDERING TILPASSET UTDANNING VED REKRUTTERING

Det er blitt utviklet en modell for realkompetansevurdering, og vi har en gjort en grundig beskrivelse både av modellen, verktøy som ble benyttet og hvordan vurderingsprosessen ble gjennomført. Beskrivelse av

prosess og verktøy er ikke publisert, men vi bidrar gjerne gjennom å dele om denne kunnskapen på forespørsel. Resultatet av vurderingsprosessen var opptaket av studenter. Alle 19 studentene i prosjektet har fullført på normert tid, og har dermed vist at realkompetansevurderingen bidro til opptak av studiekompetente kandidater. Ingen av disse 19 kandidatene hadde kommet inn ved vårt studium gjennom ordinært opptak. Dette kan tyde på at det finnes mange i feltet som både er interessert i og har forutsetninger for høgskoleutdanning og derigjennom kunne bidra til å høyne kompetansenivået i tjenestene, men at man må legge til rette for at å kunne utløse potensialet. Opptak gjennom realkompetansevurdering tilpasset studiet kan være et egnet verktøy, men vi kan foreløpig bare vise til dette ene opptaket hvor alle har gjennomført til normert tid.

Modellen og verktøy for realkompetansevurdering er kunnskap utviklet gjennom prosjektet. Kunnskapen kan være til nytte for andre høgskoler som ønsker å gjøre realkompetansevurdering tilpasset studium uten må legge delfag fra videregående skole til grunn for vurderingen.

BRUK AV ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA OG AKSJONSLÆRING SOM PEDAGOGISK VIRKEMIDDEL

Som det går fram av tidligere kapittel har arbeidsplassen vært brukt som læringsarena både for organiserte praksisstudier og gjennom fokus på studentenes endringsprosesser i refleksjonssammenheng. Studentenes egne erfaringer er brukt i læringsprosesser for eksempel ved systematisk innhenting av eksempler fra arbeidsplassene relatert til skriftlige arbeidskrav, og gjennom å benytte ansatte fra arbeidsplassene i undervisning og veiledning.

Høgskolen og kommunene har inngått skriftlig avtale om gjensidige forpliktelser i

samarbeidsforholdet. Avtalen innebærer blant annet forpliktelser til et visst antall vederlagsfrie undervisningstimer fra kommunene pr år, noe høgskole og studenter har hatt stor glede av. Det har også vært avtalt utvidet veiledning i forbindelse med praksisstudier, ved praksisstudier på egen arbeidsplass.

Vi har benyttet jurist i arbeidet med å finne egnet metoder for å kunne nyttiggjøre oss eksempler fra feltet, uten å bryte taushetsplikten. Det har vært nyttig læring.

Det er utarbeidet skriftlige retningslinjer for ansvarsforhold mellom arbeidsplass og høgskole når studenten er ansatt i et arbeidsforhold og har sine praksisstudier på samme sted. Retningslinjene ble utarbeidet som et bidrag til å forhindre at eventuelle vanskeligheter i læringsprosessen skulle gis betydning for ansettelsesforholdet. Utarbeidelsen av retningslinjene var nyttig bevisstgjøring av forskjeller på rolle som ansatt og rolle som student.

I forbindelse med planlegging av den helsefaglige delen av bachelor vernepleie, ble det i samarbeid med referansegruppa utarbeidet en modell og noen verktøy for realkompetansevurdering med tanke på fritak. Mange av studentene har enten fagbrev eller hjelpepleierutdanning, og vi ville gjerne bidra til vurdering med tanke på mulige fritak. Det ble satt en grense for at tidligere ervervet praktisk helsefaglig kompetanse ikke måtte være eldre enn tre år før oppstart av bachelor vernepleie. Realkompetansevurdering endte derfor med at to studenter ble fritatt for en teoretisk eksamen, ingen søkte fritak på bakgrunn av praktisk kompetanse fordi deres erfaring var foreldet. Det er mulig foreldelsesgrensen som et av kriteriene for fritak, ble for streng. Modellen for vurdering av fritak er i 2013 blitt videreutviklet i samarbeid med og ved hjelp av økonomisk støtte gjennom et prosjekt igangsatt av VOX, hvor fire høyere utdanningsinstitusjoner har deltatt.

Samarbeidet med Skien og Porsgrunn kommune som ble etablert før forprosjektet, og har fortsatt gjennom både forprosjekt og hovedprosjekt har vært

preget av felles interesser, tydelige mål og gjensidige forpliktelser. Det er utarbeidet mandat for både styringsgruppe, referansegruppe og prosjektledelse. Mandatene ble vedtatt i styringsgruppe der dekan fra høgskolen og helse- og omsorgssjef fra begge kommuner sitter. Gjennom mandatene har øverste ledelse for impliserte parter vedtatt gjensidige forpliktelser. Disse forpliktelsene er fulgt opp gjennom samarbeidsmøter, samarbeidsgrupper og praktisk tilrettelegging.

Fra starten av prosjektet var man opptatt av at de søkerne som ikke kom med i prosjektet måtte gis mulighet for en positiv opplevelse selv om de hadde vært med i konkurranse med kollegaer hadde fått plass ved studiet. Prosjektledelsen bestemte derfor å avlegge alle arbeidsplassene besøk for å gi ekstra fokus på arbeidsplassen som læringsarena og mulighetene som ligger der både for studenter og kollegaene deres i hverdagen og gjennom praksisstudier på egen arbeidsplass. Tilbakemeldingene fra arbeidsstedene, ledere der og våre studenter har vært at deltakelse i prosjektet har bidratt positivt til det faglige miljøet på stedet. Det har vært utfordrende for alle involverte på arbeidsstedene, ikke minst har støtte til studentene og prosjektet medført ekstraoppgaver det ikke har blitt kompensert for. Men inntrykket som prosjektledelsen sitter igjen med, er at det har vært verdt innsatsen. kommunene har gitt sin positive støtte til en ny runde med samarbeid rundt kompetanseheving, og også bidratt sterkt med sin anbefaling av modellen til andre kommuner.

Det er også viktig å framheve kommunenes positive bidrag til en, i følge studentevalueringer, meget vellykket Gündercamp. Opplegget gav mye kunnskap om hvordan verktøy fra innovasjon og entreprenørskap kan implementeres innen omsorgsutfordringer. Det kan se ut til at fokus på individuelle endringsprosesser genererte endring gjennom utvikling og endring av handlingskompetanse, bidro til faglig løft på arbeidsplassen og interesse for innovasjonsarbeid og entreprenørskap når begrepene ble løftet fram og gitt et relevant innhold.

På bakgrunn av erfaringene fra samarbeidet med kommunene gjennom prosjektet har vi laget en modell for samhandling om utdanning. Systematisk arbeid med gjensidige avtaler og oppfølging gjennom samarbeidsmøter har bidratt til å holde en felles bevissthet rundt prosjektet. Førstegangsgjennomføring medfører at prosjektet har hatt nyhetsinteresse og også derav fått positiv oppmerksomhet. Det er gjort en grundig evaluering av hvordan videreføre og videreutvikle samhandlingsmodellen for å opprettholde felles interesse, felles fokus og felles forståelse av organisering og ansvar.

UTPRØVING AV MODULBASERT UNDERVISNINGSSOPPLEGG SOM ER TILPASSET ET DELTIDSSTUDIUM.

Undervisningen var samlet i hele uker, i stedet for to til tre dager som tidligere ved vår deltidsutdanning. Praksisstudiene har vært strukket over noen flere uker enn på heltidsstudiet, for å gi studentene mulighet til å studere på deltid også gjennom praksisstudiet. Både pensumomfang, arbeidskrav, vurderingskriterier og antall timer i praksisstudier er likt med heltidsstudiet. Det var altså ikke færre eller enklere krav til kunnskaps- eller kompetansenivå i deltidsstudiet. Tilrettelegging har hatt fokus på at det skulle være mulig å kombinere studiet med jobb, familie og bosted geografisk langt unna høgskolen. Studentene måtte i stor grad organisere sin egen studiesituasjon, men fikk hjelp til å holde fokus gjennom undervisningsuker, arbeidsoppgaver og arbeidskrav og at vi som ansatte stilte opp med veiledning og tilrettelegging ved behov. 100 % studiegjennomføring til normert tid tyder på at tilretteleggingen har fungert. For eventuelt tilsvarende organisering i framtida, må det legges større vekt på nettbasert både undervisning og veiledning. Samtidig er det også viktig å ha en viss kontakt med høgskolen og medstudenter for å holde både motivasjon og engasjement oppe. Dette kommer til uttrykk

gjennom at studentene har bedt om at det organiseres møtepunkt på høgsolen ca en gang i måneden også gjennom praksisstudiene.

På bakgrunn av erfaringene har vi utviklet en utdanningsmodell der moduloppbygging er mer tydeliggjort. Modellen innebærer at man etter å ha gjennomført innføringsdelen, skal kunne velge om man først vil prioritere helsefaglig innholdsdel eller miljøfaglig innholdsdel, avhengig av type kompetanse man mener å ha mest bruk for på egen arbeidsplass i første omgang. Men modellen åpner ikke for at det å gjennomføre noen moduler gir noen form for formell yrkeskompetanse, som for eksempel hjelpepleier. Man kan kun få en dokumentasjon av gjennomført antall studiepoeng ved en høgsolen. Formell kompetanse i form av bachelor vernepleie gis først når alle moduler er gjennomført og bestått. Modellen er presentert i sin helhet i neste kapittel, og danner grunnlag for arbeid med mulighet for videreføring av kompetansehevingsprosjekt i samarbeid med kommuner.

4 MODULBASERT BACHELOR VERNEPLEIE

4.1 BAKGRUNN

Idéen til utvikling av en modulbasert vernepleier-utdanning, springer ut av henvendelse fra feltet om hjelp til kompetanseheving innen vernepleierens kompetanseområder via kurs, mens høgskolens mandat er utdanning som gir formal kompetanse.

Gjennom beskrevet prosjekt har gjennomføring av deltidsutdanning bachelor vernepleie blitt kombinert med utprøving av ulike arbeidsformer tilpasset modulbasert undervisningsopplegg for utdanningen. Målsetting var å kunne tilby utdanning som både kan kombineres med større geografisk avstand med tanke på rekruttering av studenter fra ulike deler av landet, større grad av fleksibilitet relatert til jobb og familie, og større en grad av fleksibilitet med hensyn til rekkefølge av emner til en fullstendig bachelor vernepleie, enn det man har ved et ordinært studieførløp. Erfaringer fra gjennomføring av fagplanens ulike emner er systematisk blitt samlet og vurdert i forhold til

mulighet for kombinasjon av eller oppdeling av emner i moduler.

På bakgrunn av erfaringene utviklet vi et forslag til en modell for bachelor vernepleie basert på moduler, og forslaget ble i juni 2012 lagt fram i et møte Fylkesmannen i Telemark hadde med faglig ansvarlige for tiltak som innebærer bruk av tvang og representanter fra voksenhabiliteringstjenesten. Videre arbeid for å kunne prøve ut modellen ble støttet av både fra kommunenes representanter, fylkesmannen og habiliteringstjenesten. Utprøving ble mulig gjennom departementets godkjenning av fire nye prosjektår fra og med høsten 2013.

Fleksibiliteten i modellen, gjelder i hovedsak fem områder:

- Mulighet for å søke om realkompetansevurdering tilpasset utdanningen ut ifra modell utviklet gjennom prosjekt «Modulbasert kompetanseheving», 2009 - 2013. Realkompetansevurdering vil påvirke rekruttering positivt
- Mål om å gjennomføre realkompetansevurdering for fritak. Utvikling av verktøy for slik vurdering støttes av VOX.
- Videreutvikle modell for praksisstudier på egen arbeidsplass og ha fokus på innovasjons- og entreprenørskap.
- Mulighet for å ta bachelor vernepleie gjennom moduler som alternativ til sammenhengende studieløp, gir mulighet for søkere som ikke har mulighet til å flytte for å ta utdanning. Bidrag til å høyne kompetansenivå innen omsorgstjenester.
- Høgskolen forplikter seg til å legge til rette for at studenter som blir tatt opp til modulbasert opplegg, skal kunne fullføre via moduler enten gjennom heltid eller deltidsstudium.

Modellen innebærer kompetanseheving gjennom et tett samarbeid mellom høgskole og felt, der ansvar - og oppgavefordeling relatert til utdanningen synliggjøres gjennom skriftlige avtaler. Det er et

felles utgangspunkt at kommuner som strever med rekruttering av vernepleiere, skal gis mulighet til kompetanseheving av ansatt personell som har motivasjon til å ta utdanning, viser at de er kvalifisert gjennom realkompetansevurdering og som kommunen ønsker å satse på. Studentgrunnlaget vil utgjøre personer ansatt i kommunale omsorgstillinger og opptaket gjøres gjennom realkompetansevurdering tilpasset utdanning, i tråd med Forskrift om opptak til høyere utdanning av 2007, Kap 3. Modellen gir studentene mulighet for å ta vernepleierutdanning som sammenhengende deltidsløp, eventuelt via moduler over en avgrenset tidsperiode. Det vil også være mulig å søke overføring til heltid når gjennomførte moduler passer inn i heltidsklasse, studenten har gjennomført og bestått minst 60 studiepoeng, og det er ledig kapasitet i heltidskull.

4.2 FORUTSETNINGER

En modulbasert utdanning forutsettes å ha tilsvarende kompetansekrav ved opptak som det er ved ordinært opptak, følge samme fagplan og samme vurderingskriterier som et ordinært utdanningsløp.

Et modulbasert utdanningsløp mener vi bør gjøre opptak av flere studenter i kullet enn et ordinært utdanningsløp for deltidsstudenter. Begrunnelsen er at et modulbasert utdanningsløp forutsetter at studentene ikke trenger å gjøre ferdig utdanningen i et sammenhengende løp, men kan bygge opp utdanningen over litt lengre tid. For de studentene som ønsker å fullføre en bachelor i vernepleie gjennom moduler, må det være mulighet til å kunne følge et utdanningsløp sammen med heltidsstudentene, når det passer inn i deres hverdag, og sammen med deltidsstudenter når det passer best inn. For å kunne planlegge for ulike kull, må man ha en tidsfrist for oppmelding til emner man ønsker å delta i. Oppmeldingen må studentene selv ta ansvar for,

den kan ikke skje automatisk slik det fungerer i et gjennomgående utdanningsløp, enten som heltid eller deltidsstudent. For å kunne ha nok studenter til at det tilbudet skal være økonomisk bærekraftig, tror vi at kullet må ha ca. 40 studenter for å kunne forvente at 20 studenter fullfører i et sammenhengende løp. Men her har vi ingen erfaringer å bygge på.

4.3 OPPTAK

I ordinære utdanningsløp skjer studentopptak gjennom «Samordnet opptak». Under «Samordnet opptak» gjennomfører hver høyskole realkompetansevurdering for studenter som har søkt om slik vurdering for opptak, og har den aktuelle høyskole som sitt førstevalg. Både erfaringer og forskning viser at høyskolene har ulike kriterier ved vurdering av realkompetanse, og at det er vanskelig å få informasjon om vurderingskriterier. Det er også vist at det er lite vurdering av faktisk studiekompetanse relatert til nødvendig grunnlag i den enkelte utdanning. Realkompetansevurdering under Samordnet opptak er oftest relatert til delvis gjennomført videregående opplæring med tanke på studiekompetanse, pluss krav om relevant arbeidserfaring. Helland og Oppheim gjorde i 2004 en kartlegging av realkompetansereformen. De fant at

De fleste læresteder krever noe utdanningsbasert kompetanse i form av deksamener fra videregående skole, i tillegg til kompetansen ervervet på «livets skole». «Realkompetanse» slik det forstås i Stortingsmeldingen om Kompetansereformen (St meld nr 42 (1997–98)), ser altså ikke ut til å være nok til å bli vurdert som kvalifisert for høyere utdanning. (NIFU Skriftserie, 6/2004, s.9)

Realiteten slik Helland og Oppheim beskriver den, ser ut til å være i utakt både med stortingets intensjoner og med politiske styringssignaler i Rundskriv F-55-00. Kunnskapsdelen innen realkompetanse

kreves dokumentert i form av deleksamener fra videregående skole, men det er ikke felles kriterier for hva som kreves. Kunnskap og kompetanse ervervet uformelt vurderes ikke reelt, men telles som antall års erfaring. I praktisering av begrepet realkompetanse ser vi at formell dokumentasjon ikke bare tas med som en del av vurderingsgrunnlaget, men at det også finnes utdanningsinstitusjoner der deleksamener kreves for å bli vurdert. Praksisen kan oppfattes som å stå i motsetning til intensjonen med å kunne få vurdert faktisk kompetanse.

Høgskolen i Telemark har i nytt prosjektopptak 2013 videreført realkompetansevurdering tilpasset utdanningen, etter modellen som ble utviklet for prosjektet «Modulbasert kompetanseheving» høsten 2009, med små justeringer på bakgrunn av foretatt evaluering. Kommuner og søkere som meldte sin interesse fikk informasjon om kriterier, noe som kan gi potensielle deltakere en mulighet til å forberede seg til en realkompetansevurdering, etter kriterier som ble gjort tilgjengelig og er tilpasset utdanningen. I modellen ligger det et krav om at man er fast ansatt innen omsorgsykker, og at man legger fram C.V og arbeidsgivers vurdering av egnethet for yrket.

I tillegg til vurdering av realkompetanse, er det vår vurdering at tilgang på p.c., nett og utstyr og minimum av kunnskap for å kommunisere via nett, bør legges inn som krav før opptak.

4.4 ORGANISERING

Etter gjennomført realkompetansevurdering med positivt resultat, er man kvalifisert for opptak til bachelor vernepleie ved gjeldende høgskole. Erfaringsmessig er det hensiktsmessig å realkompetansevurdere noen flere enn antall plasser, da man må regne med at noen trekker seg. I et modulbasert utdanningsløp vil man kunne ta eksamener sammen med heltidsstudenter forutsatt

at man har deltatt i gjennomføring av emner, men høyskolen vil til enhver tid måtte vurdere hvorvidt det er plass for overflytting til andre kull. Overflytting forutsetter at første modul er gjennomført og bestått, slik at man i tillegg til godkjent studiekompetanse også har vist egnethet til å møte forventede krav til læringsutbytte. I følge Forskrift om opptak til høyere utdanning av 2007, Kap 2, § 2-3 får man generell studiekompetanse etter fullførte 60 studiepoeng, forutsatt norskkunnskaper. Man kan dermed også søke overflytting til andre høyskoler.

Fagplan for en modulbasert bachelor vernepleie er den samme som for heltidsstudentene. Dette innebærer at ved endring av fagplan må studenter som har startet opp på modulbasert utdanningsløp, på samme måte som andre studenter med avbrekk i studiet, rette seg etter tidsbegrenset mulighet til å følge «gammel fagplan», og i samarbeid med høyskolen finne løsninger. Emnebetegnelsen referer til rekkefølge i emnene i ordinær fagplan for Bachelor vernepleie ved høyskolen i Telemark.

Modul I (emne 1 og 3) og inneholder helt grunnleggende kunnskap om vernepleierens arbeidsfelt, sentrale oppgaver og samfunnsmessige rammer. I tillegg vil den gi innføring i sentrale begrep. Modul I er derfor nødvendig forutsetning for modul II (emne 2 og 4) + modul III (emne 5 - praksisstudier) og for modul IV (emne 6 og 7) + modul V (emne 8 - praksisstudier). Men om man ønsker å ta modul II + III eller modul IV + Vetter modul I, vil avhenge av om man ønsker å utvikle sin kompetanse innen miljøarbeid (modul II + III) først eller om man ønsker å utvikle kompetansen innen helsefag først (Modul IV + V). Rekkefølge mellom modul II + III og modul IV + V avhenger av kunnskapsbehov hos den enkelte student. Men alle modulene I - V må være gjennomført og bestått for å kunne starte med modul VI, som igjen er en forutsetning for modul VII. Innenfor enkeltmoduler er bestått emne 2 og 4 en forutsetning for oppstart emne 5, og bestått emne 6 og 7 en forutsetning for oppstart av emne 8. Gjennomføring av en eller flere

enkeltmoduler og bestått tilhørende eksamener gir studiepoeng, men ingen formell kompetanse. Eneste formelle kompetansen man kan oppnå, er at man er vernepleier etter å ha fullført og bestått alle sju modulene. Gjennomføring av enkeltmoduler fører kun til økt kunnskap innen enkelte deler av vernepleierens kompetanseområde.

Emnebeskrivelser og forventet læringsutbytte i emnene er beskrevet i fagplan for bachelor vernepleie ved høyskolen i Telemark.

4.5 UNDERVISNING OG LÆRINGSAKTIVITETER

Utdanningsmodellen tilrettelegges for bruk av nettbasert undervisning og veiledning i innen deler av de ulike modulene, tilpasset innhold og rammer. Modellen er basert på lokale læringsgrupper tilpasset en kombinasjon av utdanning og jobb, med tanke på kompetanseheving for personer med lang avstand til høyskole og lokale forpliktelser. Utdanningsmodellen gir mulighet for å rekruttere studenter fra grupper som ellers sannsynligvis ikke vil ta høyere utdanning, og den kan tilpasses ulike utdanninger.

Undervisnings – og læringsmetoder må vurderes i forhold til at studenter vil kunne rekrutteres fra hele landet. Nettbasert undervisnings- og veiledningsaktiviteter, arbeidsoppgaver i læringsgrupper må gis relativt stor plass i tillegg til andre undervisningsaktiviteter. Nettbasert veiledning kan med fordel være obligatorisk, regelmessig og foregå på bestemte forhåndsdefinerte tidspunkt. I tillegg vil det som hovedregel være flere samlinger á 1 ukes varighet pr. semester, men antall samlinger og samlingenes lengde kan variere. Samlingene kan blant annet inneholde kommunikasjonsøvelser, prosedyreøvelser på KFS og andre undervisningsopplegg, primært relatert til læringsutbytte som krever fysisk tilstedeværelse og

møte med medstudenter og lærer.

For kontinuitet og oppfølging anser vi det nødvendig at minimum to lærere følger studieløpet gjennom de første fire årene. Oppfølging av kullet vil ha betydning for mulighet til å følge med studentenes studieløp og for å få så grundig dokumentasjon av erfaringene som mulig. Etter 4 år forventer vi at de studentene som ønsker å fullføre bachelor vernepleie enten holder på med avslutning av sin bachelor eller har en plan som kan kombineres med andre studentkull for gjennomføring av siste del av studiet relatert til bacheloroppgave .

4.6 MODELL MED FORKLARING

Modellen består av til sammen sju moduler kalt MI – MVII, er bygd rundt innhold i eksisterende fagplan for Bachelor vernepleie ved høgsolen i Telemark, og gir utdanning som vernepleier når alle moduler er gjennomført og bestått. Man kan ikke få vitnemål for gjennomført enkelte moduler, men man kan få karakterutskrift for hver beståtte eksamen slik som man kan få ellers ved høgsoler og universitet.

Modul I består av nåværende E1 og E 3 (emne 1 og 3). Nåværende emner heter henholdsvis *Innføring i vernepleiefaglig arbeid* og *Samfunnsmessige rammebetingelser*. Begge emnene anses som nødvendig grunnlag for å forstå hva som sentrale vernepleiefaglige oppgaver og ansvar, og innen hvilke samfunnsmessige rammer vernepleieren har sitt mandat.

Modul II består av nåværende E2 og E4 som heter *Utvikling og identitet* og *Vernepleiefaglig arbeid og funksjonshemming*. Modul II inneholder både grunnleggende kunnskap for miljøarbeid og kunnskap og ferdigheter relatert til yrkesutøvelse. Begge emner er nødvendig forhåndskunnskap for å kunne gjennomføre MIII (emne 5) som er første periode med praksisstudier. Modul III heter

Praksisstudier: Miljørettet vernepleiefaglig arbeid og skal gjennomføres gjennom veiledet miljøarbeid med mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse.

Modul IV består av nåværende E6 og E7 som heter henholdsvis *Grunnlagskunnskap i helsearbeid* og *Vernepleiefaglig arbeid med fokus på pleie- og omsorg og legemiddelhåndtering*. Modul IV inneholder både grunnleggende helsefaglig kunnskap og ferdigheter innen vernepleierens helsefaglige kompetanse. Begge emner er nødvendig forhåndskunnskap for å kunne gjennomføre MV (emne 8). Modul V er andre periode med praksisstudier, den heter *Praksisstudier: Helserettet vernepleiefaglig arbeid og rehabilitering* og skal gjennomføres gjennom veiledet helsefaglig arbeid med mennesker med sammensatte helsefaglige utfordringer.

Modul VI består av nåværende E9 som heter *Kritisk refleksjon*. Modulen inneholder både vitenskapsteori og utfyllende teori angående vernepleiefaglig arbeid og kompetanse. Modulen er en forberedelse til E10

Modul VII består av nåværende E10 som heter *Praksisstudier: Faglig fordypning og bacheloroppgave*. Modulen er avsluttende del av bachelor vernepleie. Praksisstudier og bacheloroppgave står i en sammenheng.

Se modell neste side.

Utdanning for velferd; samhandling mellom høgskole og felt

NY MODELL, SAMARBEID OM BACHELOR VERNEPLEIE

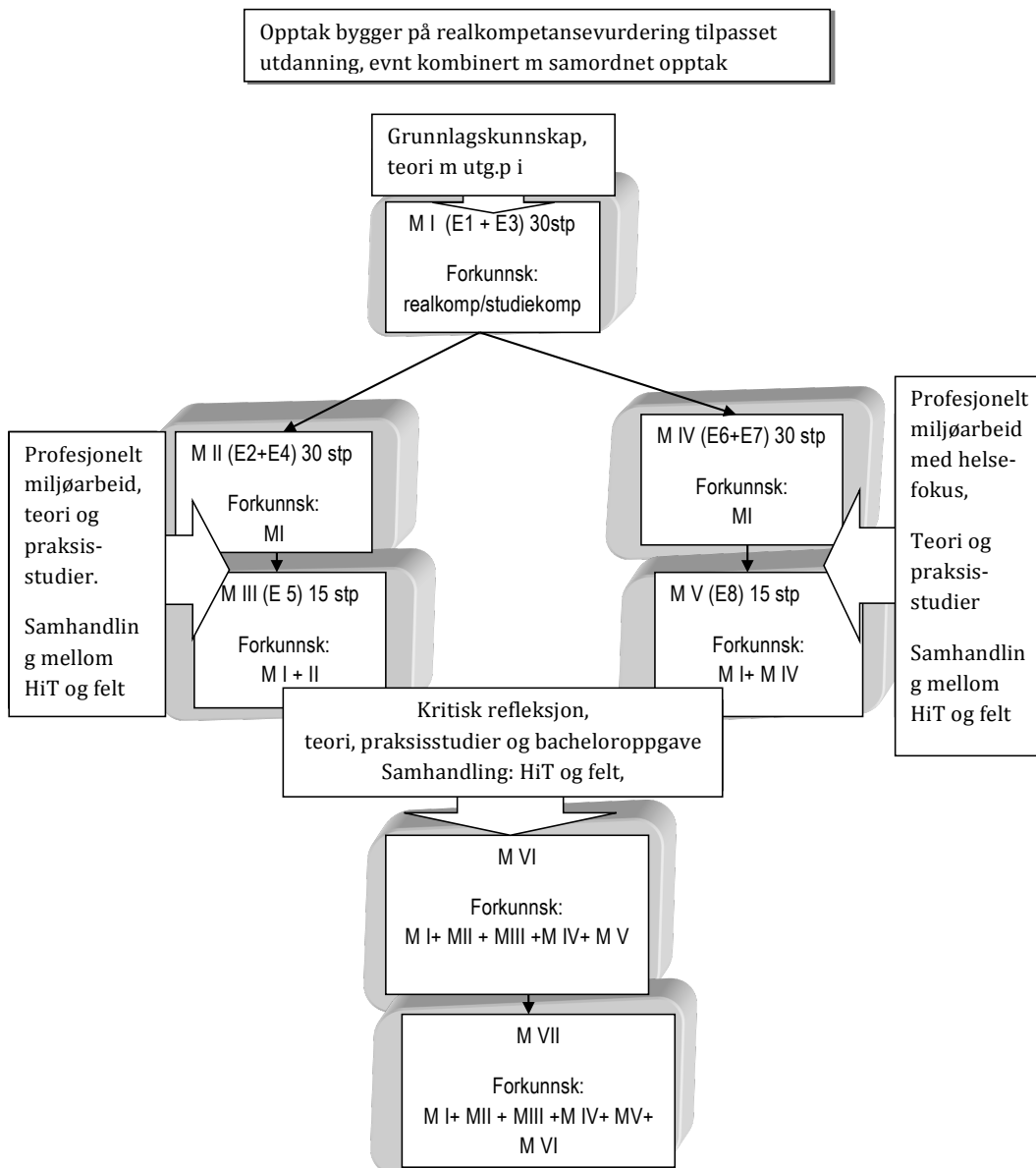


Fig. 3: Skjematisk framstilling av modulbasert bachelor vernepleie

5 AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Prosjektet har lært oss mye om studiekompetente studenter uten papir fra videregående skole og samarbeid med feltet om kompetanseheving gjennom formell utdanning.

Det har vært udelt fornøyelse å kunne jobbe så tett med studenter og felt over en lengre periode, selv om det har vært utfordringer underveis. Selvsagt er det oppløftende at det har vært mye positiv interesse for og evalueringer av prosjektet og de resultat vi har sett hittil. Vi er også glad for at det hele tiden har vært prioritert midler til veiledning innenfor prosjektets rammer, og takknemlig for faglige innspill og nyttige korrektiv. Ekstern evaluator har bidratt både med uavhengig evaluering av prosjektet og nyttige innspill til prosjektledelsen på bakgrunn av sitt arbeid.

Styret ved Høgskolen i Telemark gjorde i desember 2012 et vedtak om at man ønsker at utviklingsarbeidet rundt tilbud om modulbasert bachelor vernepleie skal fortsette. Vedtaket er veldig gledelig for alle som ser positivt på muligheten til å tilby utdanning til ansatte innen helse- og omsorgsfeltet som ikke kan nyttiggjøre seg samordnet opptak sin opptaksprosess, men som kan gis mulighet for å vise sin realkompetanse.

Kommunalt ansatte med faglig ansvar for vedtak som innebærer bruk av tvang og ansatte

i voksenhabiliteringstjenesten, sa i møte hos fylkesmannen 14.06.2012 at man var interessert i å videreføre de gode erfaringene fra nevnte samarbeidsprosjekt. Høgskolen har i sin strategiplan både at man skal utvikle samarbeidet med praksisfelt og at man skal ha fokus på rekruttering. I denne sammenheng kan det være interessant å gi utdanningstilbud også til kommuner med større geografisk avstand til høgskolen, og som har utfordringer med å knytte til seg høgskoleutdannet personell innen omsorgsykker.

Vi imøteser fortsettelsen med spenning og optimisme.

LITTERATUR

- Alvsvåg, Herdis, Bergland, Ådel og Førland, Oddvar (red.) (2013) Nødvendige omveier En vitenskapelig antologi til Kari Martinsens 70-årsdag Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Brandt, Ellen (2002). Høgskolens erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000 NIFU skriftserie nr 11/2002.
- Dalland, Olav (2011) Statusrapport HiT Høgskolen i Telemark, Porsgrunn <http://www.omsorgsor.no/nyheter/modulbasert-kompetanseheving>
- Dalland, Olav (2012) Statusrapport 2012 Høgskolen i Telemark, Porsgrunn <http://www.omsorgsor.no/nyheter/modulbasert-kompetanseheving>
- Dalland, Olav (2013) Om å bli vernepleier på jobben – en modell for utdanning i helse – og sosialfag Høgskolen i Telemark, Porsgrunn <http://www.omsorgsor.no/nyheter/modulbasert-kompetanseheving>
- Dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse Rapport fra Realkompetanseprosjektet 1999 -2000. VOX, Oslo
- Geoffrey E. Mills: Action Research A Guide for the Teacher Researcher Pearson 2011

Guthu Lene, Karl Bekkevold og Berit Gravidahl (2010):
VOX-speilet 2009 Voksnes deltakelse i opplæring
Vox, Oslo

Halkier, Bente (2006) Fokusgrupper
Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag
Frederiksberg

Halvorsen, Kristin (2012) Tale i møte mellom nordiske
utdanningsministere (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/lyd_bilde/video1/--vi-ma-ha-utdanninger-som-lykkes.html?id=680423)

Haugøy Grethe, og Frank Moe (2005): REFINE:
Recognising Formal, Informal and Non-formal
Education Final report from the Norwegian sub-
project Vox – Oslo og SEVU – Bergen

Helland Håvard og Vibeke Oppheim (2004):
Kartlegging av realkompetansereformen NIFU
Skriftserie 6/2004

Helland Håvard (2005): Realkompetansestudenters
bortvalg og studiepoengproduksjon NIFU STEP
Rapport 6/2005

Handlingsplan Entreprenørskap i utdanningen – fra
grunnskole til høyere utdanning 2009 -2014.
Oslo: Kunnskapsdepartementet, Kommunal
- og regionaldepartementet, Handels- og
næringsdepartementet.

Handlingsplan – kompetansereformen (2002
-2003) http://www.regjeringen.no/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2002/kompetansereformen-handlingsplan-2000-20.html?id=102035

Hiim, Hilde (2010) Pedagogisk aksjonsforskning:
tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk
grunnlag Gyldendal Akademisk Oslo

Hiim, Hilde og Else Hippe (1999) Læring gjennom
opplevelse, forståelse og handling: en studiebog i
didaktik Gyldendal Undervisning København

- Høie, Mette (2010) Aksjonsforskning i Arntsen og Tolsby (red) (2010) Studenten som forsker i utdanning og yrke Høgskolen i Akershus Lillestrøm
- Innst. O. nr. 1 (2000 -2001). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov 12.mai 1995 om universiteter og høyskoler.
- Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (2007) Didaktisk arbeid. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Malterud, Kirsti (2003) Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring Universitetsforlaget Oslo
- McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2011) All You Need to Know About Action Research Sage Publications Ltd. London
- Melding 13 til stortinget (2011-2012). Utdanning for velferd Samspill i praksis. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NIFU Skriftserie, 6/2004
- Nordlund, I. og Henriksen F.T. (2009) Prosjektplan Modulbasert kompetanseheving. Høgskolen i Telemark, Porsgrunn
- Norwegian Directorate for education and training (2006) Background report Norway What works in innovation in education VOX Oslo
- Ot.prp. nr. 58 (1999 -2000). Om lov om endring i lov 12.mai 1995 nr 22 om universiteter og høyskoler
- Rammeplan for vernepleierutdanning (2005) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Rundskriv F-55-00. Endring av lov om universiteter og høyskoler om opptak, privatistadgang og fritak for del av studium på grunnlag av realkompetanse, samt fastsetting av undervisningsterminer.
- Stortingsmelding nr 42 (1997– 98) Kompetansereformen Oslo: Kirke – utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr 47 (2008 -2009).

Samhandlingsreformen Rett behandling
– på rett sted – til rett tid. Oslo: Helse- og
omsorgsdepartementet

Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja
Kunnskapsdepartementet

Størset, Hanne og Torild Nilsen Mohn (2009):
Realkompetanse innen høyere utdanning En studie
ved tre institusjoner Vox, Oslo

Styret for Høgskolen i Telemark (2010). Strategisk plan
for Høgskolen i Telemark 2010-2014

Styret for Høgskolen i Telemark (2005). Strategisk plan
for Høgskolen i Telemark 2005-2009

Thomassen, Magdalene (2006) Vitenskap, kunnskap
og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse-
og sosialfag, Oslo, Gyldendal Akademiske

Omsorgsplan 2015 (2005 -2006) Helse – og
omsorgsdepartementet

Tiller, Tom (2006) Aksjonslæring – forskende
partnerskap i skolen Motoren i det nye
læringsløftet. Høyskoleforlaget Kristiansand

Øzerk, Kamil (2006) Opplæringsteori og
læreplanforståelse: en lærebok med vekt på
Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og
aktuelle kunnskaper for pedagoger Oplandske
bokforlag



Senter for omsorgsforskning – Rapportserie nr. 1/2014
www.omsorgsforskning.no