



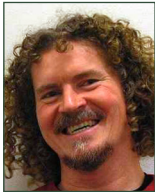
Hans Abraham Hauge
Førsteamanuensis,
Høgskolen i Telemark
hans.a.hauge@hit.no



Fred Tore Henriksen
Høgskolelektor, Høg-
skolen i Telemark
fred.t.henriksen@hit.no



Anne Grete Lund
Høgskolelektor, Høg-
skolen i Telemark,
anne.g.lund@hit.no



Bjarne Nærum
Rådgiver, Høgsko-
len i Telemark,
bjarne.narum@
hit.no



Oddvar Hollup
Professor, Høgskolen
i Telemark,
oddvar.hollup@hit.no



Inger Nordlund
Høgskolelektor, Høg-
skolen i Telemark,
inger.nordlund@hit.no

Integrering av teori- og praksisstudier
i profesjonsutdanning:

Å bli vernepleier med egen arbeidsplass som læringsarena

En vedvarende utfordring i helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger er integrering av teori- og praksisstudier. Studentene må sikres tilgang til relevante oppgaver, roller og fremgangsmåter for læring. En lite brukt tilnærming er praksisstudier på egen arbeidsplass. Dersom studentene kan ta utgangspunkt i en kjent praksishverdag, kan det lette arbeidet med å integrere teori- og praksisstudier, og derigjennom heve studiekvaliteten i profesjonsutdanning. I denne artikkelen analyseres erfaringer fra et prosjekt i tilknytning til deltidsutdanning i vernepleie ved Høgskolen i Telemark. Resultatene viser at praksisstudier på egen arbeidsplass ble positivt vurdert både av utdanningsinstitusjon, praksissteder og studenter. Det er imidlertid behov for mer forskning på forutsetninger for at tilnærmingen skal gi ønskede resultater og ha overføringsverdi til andre utdanningstilbud.

Forventningene til studentenes læringsutbytter fra helse- og sosialfaglig profesjonsutdanning øker i takt med kompleksiteten i befolkningens tjenestebehov og omfanget av forskningsbasert kunnskap. Studentene skal både utvikle flere praktiske ferdigheter og til egne seg mer akademisk kompetanse enn før. Dette skal skje uten at utdanningslengden økes. I «Samspillsmeldingen» beskrives flere mulige løsninger på disse utfordringene, hvorav kanskje den viktigste er kvalitetsheving i praksisstudier (Meld. St. 13, 2011-2012). Det er i praksisstudier studenter kan integrere ulike kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse – det de vet, kan, og er i stand til å gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2011) – til en begynnende profesjonskompetanse, og legge grunnlaget for fortsatt læring gjennom yrkeskarrieren. Både utdanningsinstitusjonene og helse- og velferdstjenestene har ansvar for å bidra til slik kompetanseutvikling hos studentene, men er ikke nødvendigvis enige seg imellom om ansvarsdeling eller om hva innholdet i studentenes sluttkompetanse skal være (Universitets- og høyskolerådet, 2014).

Derimot er det stor enighet om at integrering av teoretisk og praktisk kunnskap er viktig for kvalitet i profesjonsutdanningene (Molander & Terum, 2008), og at praksisstudier er viktige for at slik integrering kan finne sted (Universitets- og høyskolerådet, 2010). Imidlertid viser flere undersøkelser at det er usikkert om, og i hvilken grad, praksisstudier fungerer slik. Stjernø-utvalget fastslo på bakgrunn av evalueringer fra NOKUT at det var behov for å heve kvaliteten på praksisstudier (NOU 2008:3). Senere er det gjennomført undersøkelser av utdanningsinstitusjonenes erfaringer (Universitets- og høyskolerådet, 2010) og av erfaringene til praksisveiledere og praksiskoordinatorer i helsetjenesten (Caspersen & Kårstein, 2013). Begge viser tilsvarende behov. Det jobbes kontinuerlig med tiltak for kvalitetsutvikling, for eksempel lokalt gjennom bruk av samarbeidsmidler og nasjonalt i prosjektet «Kvalitet i praksisstudiene» som Universitets- og høyskolerådet gjennomfører på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Universitets- og høyskolerådet, 2015).

En tilnærming til kvalitetsheving i praksisstudier som har fått lite oppmerksomhet i helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger så langt, er praksisstudier på egen arbeidsplass. Tilsynelatende er det gode grunner til det. Tilnærmingen er uaktuell for et flertall av studentene, fordi de ikke har en arbeidsplass hvor de kan få utdanningsrelevante oppgaver. Dessuten er det flere rolleutfordringer: Studentene blir også ansatte, praksisveilederne blir også arbeidsgivere og kolleger, og praksisstedet blir også arbeidsplassen. Det kan være vanskelig å skille mellom rollene, både for studenten og dennes kolleger. Med utgangspunkt i en studie av fagskoleutdanning fant Storm (2012) at praksisstudier på egen arbeidsplass kunne gjøre det vanskeligere å få tilgang til nye situasjoner, oppgaver og oppgaveløsning, vanskeligere å bli fristilt fra vanlige roller og makthierarki, og vanskeligere å konsentrere seg om veiledet praksis framfor rutinemessig oppgaveløsning på arbeidsplassen.

Likevel kan praksisstudier på egen arbeidsplass være en interessant tilnærming av flere grunner. I og med at studentene allerede kjenner praksisstedets organisering, rutiner, ansatte og tjenestemottakere, kan de bruke mer tid på å utvikle sin kompetanse gjennom arbeid med faglige utfordringer. Storm (2012) fant også at fagskolestudentene lettere kunne se nytten av det de lærte for egen jobb, mens arbeidsgiverne fikk større mulighet til å dra nytte av det studentene lærte og bedre mulighet til å følge dem opp over tid. Skillene mellom teori- og praksisstudier kunne også bli mindre skarpe, ved at arbeidsplassen ble definert som et sted for utdanningsrelevant læring gjennom hele studieløpet. Selv om Storms studie viser interessante tendenser, må forskningen om fordeler og ulemper ved praksisstudier på egen arbeidsplass vurderes som lite utviklet, ganske særlig i profesjonsutdanningene. Riktignok fant Broman (2013) at studenter i barnevernspedagogikk fant det vanskelig å være i dobbeltrollen som student og kollega, men dette var funn fra en tidlig fase i et mindre utviklingsprosjekt.

Problemstillingen som belyses i denne artikkelen er: *Hvilke konsekvenser har tilnærmingen praksisstudier*

på egen arbeidsplass for studentenes arbeid med å integrere teori- og praksisstudier i profesjonsutdanning? Hvorvidt studentene lykkes med slik integrering, er avhengig av kvaliteten på praksisstudiene. Det må derfor klarlegges hvilke konsekvenser det har for kvaliteten på praksisstudier at de gjennomføres på egen arbeidsplass. Med bakgrunn i en litteraturgjennomgang av forskning og kartlegginger identifiserte Kårstein & Caspersen (2014) tre hovedtyper av kvalitetsutfordringer i praksisstudier i helse- og sosialfagutdanningene under ett:

- 1) Sikre studentene tilgang til oppgaver som er relevante for krav til innhold og læringsmål i utdanningene
- 2) styrke samspillet mellom utdanningsinstitusjon, praksissted og studenter, blant annet med henblikk på gjensidig rolleavklaring
- 3) styrke oppfølgingen av studentenes læringsprosesser gjennom veiledning og undervisningsaktiviteter.

Tilnærmingen praksisstudier på egen arbeidsplass påvirker forutsetningene for å jobbe med alle disse kvalitetsutfordringene. Oppgavene må defineres i en kontekst hvor studenten også er ansatt. Samspillet må gjøre tydelig hvordan rollene som henholdsvis student og ansatt skal relateres til hverandre. Praksisveiledningen må gjennomføres av ansatte som også er studentens kolleger. Undervisningen må tilrettelegges slik at studentens tidligere arbeidserfaringer tydeliggjøres som et utgangspunkt for utvikling av (og ikke en ureflektert bekreftelse på) egen profesjonskompetanse. Det er følgelig mange utfordringer som må møtes for å sikre kvaliteten i praksisstudier på egen arbeidsplass. Men dersom man lykkes med dette, er det rimelig å anta at det å ha en arbeidsplass tilknytning i utdanningen kan gjøre det lettere for studenten å integrere teori- og praksisstudier.

I det følgende vil først temaet integrering av teori- og praksisstudier utdypes noe, for å klargjøre hvordan studenter kan lykkes med dette. Deretter beskrives prosjektet «Modulbasert kompetanseheving i vernepleie», hvor deltidsstudenter i vernepleierut-

danningen på Høgskolen i Telemark fikk anledning til å ha praksisstudier på egen arbeidsplass. Det gis så en redegjørelse for forskningsmetodisk tilnærming, før erfaringer fra arbeid med hver av de tre hovedtypene av kvalitetsutfordringer i praksisstudier beskrives. Avslutningsvis diskuteres implikasjoner av disse erfaringene for arbeidet med kvalitetsutfordringer i praksisstudier og studentenes muligheter til å integrere teori- og praksisstudier.

Integrering av teori- og praksisstudier i profesjonsutdanning

Forholdet mellom teori- og praksisstudier er ikke uproblematisk. I alle profesjonsutdanninger er det spenninger som følge av krav om å kombinere akademisk skolering med kvalifisering til praktisk yrkesutøvelse. De siste tiårene har spenningene blitt forsterket (Molander & Terum, 2008). Studenter kan oppleve at de står i en kryssild mellom utdanningsinstitusjonenes og yrkesfeltets forventninger (Fauske, Kollstad, Nilsen, Nygren, & Skårderud, 2006). Spenningene blir i dagligtalen ofte forenklet til en motsetning mellom teori og praksis. I profesjonsstudier blir «teoristudier» assosiert med undervisning i høgskolenes lokaler, mens «praksisstudier» assosieres med yrkesfeltet. Slike forenklinger kan tilsløre at forholdet mellom teori og praksis er dynamisk. Samfunnsvitenskapelige teorier utvikles gjennom praktiske erfaringer, og vurderes gjerne etter hvor praktisk relevante de er (Aakvaag, 2008). Studentene har behov for teoretisk kunnskap blant annet for å få perspektiv på og stille spørsmål ved praksis i egen yrkeskontekst (Heggen, 2010). Samtidig er praksiserfaring ofte nyttig for tilegnelse, nyansering og utvikling av teori.

Teorier er forenklinger og vil av den grunn ha ulik relevans i ulike situasjoner. De gir sjelden entydige svar i helse- og sosialfagene. Det er derfor behov for praktiske kunnskaper om blant annet kontekst, profesjon og person i tillegg. Harald Grimen argumenterte for at teoretisk og praktisk kunnskap er komplementære, og at ulike kunnskapstyper integreres i profesjonsutøvelse. Profesjonene utvikler sine kunn-

skapsgrunnlag gjennom det han kalte praktisk syntese: «*Ting henger sammen fordi de er nødvendige for å gjennomføre bestemte oppgaver, ikke nødvendigvis fordi deres sammenheng er godt teoretisk begrunnet*» (Grimen, 2008, s. 84). Praksisstudier blir slik sett avgjørende i utdanning, fordi kunnskapsgrunnlaget i profesjonene er forankret i praksis.

I en studie av hvordan studenter erfarer læringsprosesser i praksisstudier, fant Svein Bøe (2013) at verken student- eller profesjonsrolle blir tilstrekkelig avklart for dem, og at de derfor erfarer mye usikkerhet og tvil rundt egen læring. Bøe tar utgangspunkt i at studentene lærer gjennom gjentatte sykluser av forberedelse, utprøving og refleksjon, og argumenterer for at det er viktig å skille mellom disse aktivitetene. Forberedelse og refleksjon gjennomføres «bak scenen» uten tjenestemottakere, mens utprøving skjer «på scenen» i arbeid med tjenestemottakere. På denne måten kan teoretiske (forberedelse, refleksjon) og praktiske (utprøving) elementer relateres systematisk til hverandre i praksisstudier. Gjentakelse av slike sykluser vil tydeliggjøre skillene mellom rollene som student og profesjonsutøver, og også tydeliggjøre hvordan integrering av teori- og praksisstudier kan skje. I prinsippet vil en slik læringsprosess fungere på samme måte, uavhengig av om praksisstudiene gjennomføres på egen arbeidsplass eller ikke.

«Modulbasert kompetanseheving i vernepleie»

Dataene som analyseres i denne artikkelen, er fra et prosjekt i vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Telemark. Praksisstudier arter seg forskjellig for de ulike profesjonsutdanningene, blant annet med hensyn til omfang og mål (Wilhelmsen & Hole, 2007). Vernepleierutdanningen er et godt eksempel på at kandidater i helse- og sosialfag forventes å ha bredere kunnskapsgrunnlag og flere praktiske ferdigheter enn tidligere på grunn av endringer i tjenestebehov. Vernepleie har utviklet seg fra særomsorg til å omfatte et vidt spekter av forståelser og tilnærminger til så vel psykiske som fysiske og sosiale funksjonsnedsettelse, og i ulike sammenhenger: hjem, arbeids-

liv, skole og fritidsaktiviteter (Ellingsen, 2014). Både vernepleien og yrkesfeltet er blitt mer komplekse, og studentene må kvalifisere seg til et yrkesliv som stiller større krav til dem som kunnskapsarbeidere. De må kort sagt utvikle generell kompetanse gjennom integrering av ulike kunnskapstyper i sin yrkesutøvelse. Rammeplanen for vernepleierutdanning vektlegger da også at vernepleieres kompetanse bygger på integrasjon av teori- og praksisstudier (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

«Modulbasert kompetanseheving i vernepleie» var et samarbeidsprosjekt om deltidsutdanning i vernepleie mellom Høgskolen i Telemark, Porsgrunn kommune og Skien kommune. Nitten ansatte i tjenester for mennesker med utviklingshemning i de to kommunene fikk opptak på deltidsutdanningen i 2009 etter realkompetansevurdering. De var i samme kull og gjennomførte samme undervisningsopplegg som drøyt tjue studenter fra ordinært opptak, og fullførte og besto utdanningen sammen med dem våren 2013. For prosjektgjennomføringen var det viktig for kommunene at deres ansatte – heretter omtalt som studentene – sto i stillingene sine parallelt med at de tok utdanningen. Dette var viktig også for flertallet av studentene, som var i livssituasjoner som gjorde det nødvendig å beholde lønn fra arbeidsgiver. Av praktiske grunner fikk derfor studentene anledning til å ha praksisstudier på egen arbeidsplass. Fra høgskolens side ble det lagt stor vekt på at fagplanens krav til godkjenning av kandidater måtte gjelde fullt ut. Det ble derfor utviklet avtaler mellom høgskolen, kommunene og studentene for å sikre at både rammene for, og innholdet i, praksisstudiene var i overensstemmelse med fagplanens krav. Det var få erfaringer å bygge på, og både høgskolen, arbeidsgiverne og studentene var innstilt på å være fleksible slik at de fortløpende kunne finne gode løsninger på utfordringer som oppsto underveis.

Prosjektet gjennomførte en rekke aktiviteter i perioden 2008-2013. I tillegg til utdanning ble kommunenes kompetansebehov kartlagt, realkompetansen til ansatte ble vurdert før opptak til utdanningen, praksisveiledere ble lært opp og det foregikk

utstrakt planleggings- og informasjonsvirksomhet. Tilnærmingen til dokumentasjon av prosjektet hadde fellestrekk med aksjonsforskning. Utfordringer som oppsto, og forsøkene på å løse dem, ble dokumentert fortløpende (Greenwood, 2002, Kalleberg 1992). Dessuten ble det lagt til grunn at det ikke er mulig å forutsi hva som er viktig for å forstå et prosjektforløp. Derfor ble erfaringer dokumentert så utfyllende som mulig og med flere ulike metoder (Kemnis & McTaggart, 2000). Dette ga et erfaringsmateriale på flere tusen sider når studentarbeider medregnes.

Dokumentasjonen hadde to siktemål. For det første skulle den brukes fortløpende for å fremme systematisk refleksjon over prosjekterfaringer. Dokumentasjon av beslutninger og aktiviteter skulle gjøre det lettere å vurdere erfaringer, treffe nye beslutninger, og koordinere innsatsen til høgskolens og kommunenes ansatte. Når dokumentasjonen så brukes i ettertid, er sammenhengen en annen. Da er det faglig begrunnede problemstillinger og forsknings spørsmål som avgjør hvilke erfaringer som er relevante. Ved begge bruksmåter er det både mulig og ønskelig å stille forskningsmetodiske krav som i samfunnsforskning for øvrig (Greenwood, 2002, Hauge, 2011). Dokumentasjon fra prosjektet er tidligere brukt av prosjektledelsen, blant annet i åtte delrapporter og en sluttrapport (Nordlund & Henriksen, 2014) og i ekstern evaluering av Senter for Omsorgsforskning Sør (Dalland, 2011, 2012, 2014). Disse rapportene gir oversikt over ulike aspekter ved prosjekterfaringene. Men ingen av dem analyserer spesifikt hvilke konsekvenser praksisstudier på egen arbeidsplass har for integrering av teori- og praksisstudier.

Forskningsmetodisk tilnærming

Det er opplagt at ikke all dokumentasjonen fra prosjektet «Modulbasert kompetanseheving i vernepleie» er relevant for å belyse problemstillingen i denne artikkelen. I faglitteraturen om kvalitative tilnæringer i forskningsmetode gjøres det ofte et poeng av at et erfaringsmateriale (empiri) ikke er det samme som data. Data produseres gjennom fortolkning,

når forskere kategoriserer erfaringer ved å begrepsfeste dem (Aase & Fossåskåret, 2014). All prosjektdokumentasjon ble gjennomgått av tre av artikkelforfatterne. Formålet var å identifisere de delene som var relevante for å belyse hvilke faglige konsekvenser praksisstudier på egen arbeidsplass har for studentene. Konkret fikk all dokumentasjon som var relevant for de tre viktigste kvalitetsutfordringene i praksisstudier referert tidligere (og vist nedenfor) status som data. Temaene var følgelig bestemt på forhånd. Denne fremgangsmåten ga et tekstmateriale på om lag 300 sider. Disse tekstene omfatter referater, planer, avtaler og retningslinjer mellom høgskole, studenter og kommunene, samt arbeidskrav, kassbeskrivelser, logger og vurderingsoppgaver skrevet av studentene. Alle studentene ga informert samtykke til at tekstene deres kunne brukes til forskning. Personvernombudet for forskning vurderte dette forskningsprosjektet som ikke meldepliktig.

Dataene ble kategorisert etter relevans for de tre hovedtypene av kvalitetsutfordringer i praksisstudier under følgende temaoverskrifter, som også brukes som overskrifter i den etterfølgende beskrivelsen av resultater:

- Samspill om rammer og roller for praksisstudier på egen arbeidsplass
- Tilrettelegging for studentenes læringsprosesser gjennom veiledning og undervisningsaktiviteter
- Studentenes erfaringer med oppgaveløsning i praksisstudier på egen arbeidsplass

De tre temaene følger en tidsstruktur. Samspillet mellom høgskolen og kommunene i starten var viktig for å klargjøre roller og innhold – altså rammene for praksisstudier på egen arbeidsplass. Deretter ble det gjennomført undervisnings- og veiledningsaktiviteter for å tilrettelegge for studentenes læringsprosesser. Sentralt i disse prosessene var hvilke oppgaver studentene fikk jobbe med i praksisstudiene, og hvordan de løste dem.

Den valgte forskningsmetodiske tilnærmingen viste seg å gi flere utfordringer. For det første ble datamaterialet ganske fragmentarisk, med ulike

teksttyper fra ulike tidspunkter i det fireårige utdanningsløpet. Tre av artikkelforfatterne hadde liten eller ingen erfaring fra gjennomføringen av utdanningen, og fant det først vanskelig å delta i tolkning av dataene. De tre andre forfatterne hadde derimot inngående eller en del erfaring, og dermed også kjennskap til sammenhengene der dataene var blitt generert. For dem fungerte dataene både som en dokumentasjon av faktiske aktiviteter, og som en hjelp til å huske detaljer fra hendelser og forløp. Analysen ble gjennomført på den måten at de tre som hadde erfaring fra gjennomføringen av utdanningen, presenterte sine forståelser av hva som hadde skjedd. Deres beskrivelser ble så utdypet og utfordret ved at de tre som ikke hadde slike erfaringer, stilte oppklarende og kritiske spørsmål. På denne måten ble dataene brukt til å rekonstruere erfaringer, som så alle kunne delta i analysene av. I fellesskap kombinerte forfatterne inngående kjennskap med distanse til dataene. Dermed ble risikoen minimert for at de med erfaring kom i skade for å se det de ville se, og at de uten erfaring misforsto sammenhengene som dataene var genererte i.

Konteksten som studentenes tekster ble til i, var en annen utfordring. Studentene var i utdanning og ble følgelig vurdert av høgskolen. Selv om kritikk og vanskelige erfaringer aktivt ble etterspurt, er det mulig at studentene holdt tilbake negative erfaringer. Dette betyr ikke nødvendigvis at erfaringene de beskriver er mindre gyldige, men det er fare for at negative erfaringer tones ned. I analysearbeidet ble dette håndtert ved å vektlegge tekster der studentene beskriver praksiserfaringer. Disse dataene kunne så indirekte sammenlignes med erfaringer deres ledere og kolleger hadde, for å se om det var samsvar mellom det studentene og deres medarbeidere erfarte.

Datamaterialet gir noen viktige begrensninger. Også andre temaer enn de tre som ble valgt på forhånd som relevante for praksisstudier, kan ha konsekvenser for studentenes arbeid med å integrere teori- og praksisstudier, når disse gjennomføres på egen arbeidsplass. Slike temaer ble imidlertid ikke iden-

tifisert i analysene. En annen viktig begrensning er at dataene fra praksisstedene og praksisveiledningen er mangelfulle. Det som foreligger, er i hovedsak utsagn fra ledere og kolleger i møter og gruppesamtaler. Resultatene som omhandler konsekvenser av praksisstudier på egen arbeidsplass for praksisstedene og praksisveiledere må derfor vurderes som usikre.

Samspill om rammer og roller for praksisstudier på egen arbeidsplass

Å styrke samspillet mellom lærested og praksissted er en tilbakevendende utfordring i helse- og sosialfaglig profesjonsutdanning generelt, og det bød på utfordringer også i denne sammenheng. Innledningsvis var det utstrakt skepsis til denne tilnærmingen, både på høgskolen og i kommunene. Mye av bekymringen kunne oppsummeres med begrepet avstand. Ville studentene få nok avstand til egen arbeidspraksis til å være studenter på ordentlig? Ville de få anledning til å prøve nye oppgaver og roller? Ville ledere og kolleger forholde seg til dem som studenter eller som ansatte i periodene med praksisstudier? Ville studentene få anledning til å konsentrere seg om egne læringsmål og veiledning? Disse spørsmålene måtte få tydelige svar.

Høgskolene og kommunene innledet sitt samarbeid om prosjektet i 2008, utdanningen startet i 2009, og det første av tre praksisstudier startet høsten 2010. Det var etablert en prosjektorganisasjon med prosjektledelse på høgskolen, og i tillegg styringsgruppe, referansegruppe og arbeidsgruppe med deltakelse fra kommunene. Det var jevnlig møter mellom partene, og anledning til å bruke tid på å avklare rammene for praksisstudiet. Forut for første praksisstudium ble høgskolen og kommunene enige om at studentene skulle ha tilbud om ekstra veiledning ved behov, og at det skulle inngås klare avtaler om arbeidskrav, mål og vurderingskriterier for godkjenning av praksisstudier. Det ble presisert at det var høgskolen som hadde myndighet til å avgjøre om praksisstudiene var bestått. Videre ble det presisert i brev til praksisstedene og studentene

at alle involverte måtte gjøre sitt ytterste for å skille mellom rollen som student og rollen som arbeidstaker, og at den ansatte hadde status som student i de avtalte periodene for praksisstudier. Dette ble det også minnet om i informasjonsmøter og veiledning. Man møtte altså utfordringer ved studentenes dobbeltrolle ved å understreke studentrollen, og dermed også relasjonen til høgskolen.

Prosjektledelsen fra høgskolen holdt informasjonsmøter på alle praksisstedene. I møtene ble det åpent pekt på at praksisstudier på egen arbeidsplass kunne bli en belastning fordi kolleger måtte endre sine daglige gjøremål i praksisperiodene, men at det også kunne gi mulighet for felles læring og innovasjon i tjenestene. En gjennomgående erfaring fra informasjonsmøtene var at usikkerhet ble snudd, først til nysgjerrighet og deretter til engasjement når det ble klarlagt at dette var en anledning til kompetanseutvikling for alle ansatte. Lederne så at de kunne gi studentene nye oppgaver, både i arbeid med tjenestemottakere og i forhold til fagutvikling i arbeidsmiljøet. Kolleger så at dette var en anledning også for dem til å lære noe som kunne være nyttig i egen arbeidssituasjon. Informasjonsmøtene ble på denne måten viktige for å sikre studentenes legitimitet som studenter. Både ledere og kolleger fikk større forståelse for hva studentrollen innebærer, og også motivasjon til å bidra til at studentene fikk være nettopp det.

Informasjonsmøtene ble fulgt opp med forpliktende læringskontrakter mellom praksissted og student. Høgskolen la føringer for og veiledet studentene i utformingen av disse kontraktene. I kontraktene ble det konkretisert hvordan intensjonene om å skille tydelig mellom student- og ansattrolle skulle ivaretas på det enkelte praksissted. Studentenes læringskontrakter og gjennomføringsplaner var tilgjengelige for deres ledere og kolleger, slik at alle hadde innsyn i læringsmål, planlagte aktiviteter, og tidsrom avsatt til studentaktiviteter.

Problemstillingen om skikkethet og muligheten for underkjenning av praksisstudier ble diskutert i møter mellom høgskolen og kommunene, men ikke

prøvd ut i praksis fordi ingen av studentene sto i fare for underkjenning.

Prosjektrammen muliggjorde et omfattende samspill mellom høgskole og kommuner om praksisstudier. Samspillet utviklet seg over en lengre tidsperiode før praksisstudiene begynte. Det ble på denne måten utviklet felles forståelse og gjensidig tillit. Samtidig ble studentrollen definert annerledes enn vanlig i praksisstudier. Mens det vanlige i praksisstudier er at studentene opplever seg selv som organisasjonsmessig «på bunnen» (Bøe, 2013), ble de her forventet å bidra aktivt til fagutvikling og læring på arbeidsplassen. Resultatet av samspillet ble slik sett en tydeliggjøring av studentrollen på en arbeidsplass.

Tilrettelegging for studentenes læringsprosesser gjennom veiledning og undervisningsaktiviteter

Kvaliteten på veiledning og undervisningsaktiviteter i tilknytning til praksisstudier er viktig for studentenes læringsprosesser. Som tidligere beskrevet er dataene om praksisveiledning mangelfulle. Det er ukjent hvordan utfordringene som fulgte av at ledere og kolleger endret status til praksisveiledere, ble håndtert på det enkelte praksissted. Det ble bare registrert få tilfeller hvor veiledningsforholdet var problematisk, men problemene var ikke av en slik karakter at de fikk konsekvenser for noen av studentenes gjennomføring av utdanningen. Likevel kan de ha vært flere utfordringer som ikke fremgår av dataene.

Både studenter og praksisveiledere fikk innføring i GLL-metoden for loggskrivning (Tiller, 2006), hvor prinsippet er kortfattet og systematisk å skille mellom tidligere erfaringer (Gjort), nåtidige vurderinger av erfaringene (Lært), og framtidige planer for ny praksis (Lurt). Når planene blir omsatt i praksis, gir dette nye erfaringer (Gjort) og så videre, slik at man får systematisk dokumentasjon av læringsspiraler i arbeid med konkrete praksisutfordringer. Studentene fikk dermed et verktøy for å analysere egne læringsprosesser. Praksisveiledere fikk opp-

læring i samme metode gjennom etterutdanningen «Aksjonslæring i praksis» (10 studiepoeng), som ble utviklet og gjennomført av (den gang) Høgskolen i Vestfold og finansiert gjennom samarbeidsmidler. Både veilederne og studentene ga tilbakemelding om at GLL-metoden ga dem et felles språk for refleksjon over erfaringer, og at dette var gunstig for veiledningen.

I undervisningen knyttet til praksisstudiene ble «aksjonslæring» brukt som en fellesbetegnelse på tre hovedtyper av aktiviteter. Aksjonslæring skal i denne sammenhengen ikke forstås som betegnelse på en bestemt fremgangsmåte, men mer generelt som en henvisning til læring som skjer når mennesker samarbeider om å reflektere systematisk rundt praksiserfaringer. Samarbeid om kritisk refleksjon over egne erfaringer ble antatt å være viktig blant annet for å gjøre skillet mellom studentrollen og profesjonsrollen tydelig, og muliggjøre den vekslingen mellom på og bak scenen som Bøe (2013) argumenterer for. I tillegg til innføring i GLL-metodikken ble to fremgangsmåter brukt for å tilrettelegge for systematikk i læringsprosessen.

For det første brukte studentene eksempler og kasusbeskrivelser fra egen arbeidsplass i teoristudier. For at dette skulle skje på faglig og etisk forsvarlig vis ble det utarbeidet rutiner for skriftlige kasusbeskrivelser i samarbeid med jurist. Rutinene ble også drøftet med kommunene. All skriftliggjøring av eksempler fra praksis ble gjennomgått og godkjent av avdelingsledere, blant annet for å sikre tjenestemottakerne anonymitet. Studentene måtte innhente samtykke fra tjenestemottakerne selv eller deres hjelpeverger. De måtte dessuten være påpasselige med å overholde sin taushetsplikt når de deltok i læringsaktiviteter.

For det andre ble det tilrettelagt for aktiv bruk av læringsgrupper gjennom studiet. Gruppene besto av 4-6 studenter, og i tilknytning til praksisstudiene var dialog om egne erfaringer et arbeidskrav i utdanningen. I evalueringer ga studentene klart uttrykk for at de opplevde slik dialog som nyttig for egen læring. Dette ble også dokumentert i den eksterne evaluering

ringen, hvor studentene i gruppeintervjuer argumenterte for at det var en fordel at de hadde ganske like erfaringer fra praksis. De kunne derfor raskt komme til poenget og hjelpe hverandre i refleksjon og utvikling av løsningsforslag (Dalland, 2014). Læringsgruppens arbeid ble strukturert gjennom oppgaver og arbeidskrav, og var også utgangspunkt for gruppeveiledning og seminarer med lærerne i utdanningen.

De tre beskrevne fremgangsmåtene (GLL, kasusbeskrivelser, læringsgrupper) for å legge til rette for studentenes læringsprosesser i arbeidet med å integrere teori- og praksisstudier, kan like gjerne gjennomføres ved praksisstudier på annen som på egen arbeidsplass. Men det er sannsynlig at fremgangsmåtene gjorde det lettere for studentene å bruke egen arbeidsplass som læringsarena også i perioder hvor de hadde teoristudier. Dette fordi potensialet for å bruke egne arbeidserfaringer aktivt ved innlæring av teori ble håndgripelig for dem.

Studentenes erfaringer med oppgaveløsning i praksisstudier på egen arbeidsplass

Hvilke oppgaver studentene får og hvordan de løser dem, er av stor betydning for kvaliteten på praksisstudier, og dermed også for studentenes muligheter til å integrere teori- og praksisstudier. Studentene var selv veldig opptatt av hvilke oppgaver de fikk gjennomføre i praksisstudiene, og hvordan disse endret seg gjennom utdanningsløpet. De dokumenterte og vurderte egen oppgaveløsning i loggbøker, i besvarelser av arbeidskrav i utdanningen, og i vurderingsoppgaver. I disse tekstene kan det identifiseres flere typer læringserfaringer. Studentene beskriver

- 1) hvordan de vurderer egen praksis før og etter at de begynte i utdanningen
- 2) hvordan de forstår forholdet mellom teori og praksis
- 3) egne relasjoner til tjenestemottakere
- 4) egne relasjoner til kolleger på arbeidsplassen.

Sitatene som presenteres parvis nedenfor, er hentet fra forskjellige studenters skriftlige arbeider, og omhandler hver av de fire typene av læringserfaringer. De er representative på den måten at de er typis-

ke i mange av tekstene, og også typiske for utsagn i undervisning, veiledning og andre sammenhenger.

Studentene opplevde allerede tidlig i utdanningsløpet (andre studieår av fire) til dels store endringer i sin tilnærming til praksis med tjenestemottakere:

«Tidligere var jeg opptatt av at jobben jeg utførte, måtte forstås av meg og at jeg måtte være 100 prosent enig i hvert enkelt tiltak. (...) Nå tenker jeg mer over at det jeg sier, ikke skal være mine meninger, men at jeg prøver å hjelpe tjenestemottaker å finne svaret i seg selv.»

«Før så jeg ikke i like stor grad hele mennesket men bare 'problemene' og fokuset ble negativt. Når man ser hele mennesket, har jeg fått erfare at man blir mer oppmerksom på positive ting man kan fokusere på og tjenesten jeg utfører, får en mer positiv vinkling.»

Mange av studentene ble opptatt av at det de hadde gjort før, var feil, og framsto som litt rystet over seg selv. Mest slående var likevel selvironi og humor. «Før var vi lykkelig uvitende» var det en som sa. «Jeg føler fortsatt at jeg er meg selv i jobben, men heller som et krydder enn som et utgangspunkt», skrev en annen.

Det er godt kjent fra forskning på menneskelig erkjennelse at vi lettest tar til oss informasjon som bekrefter våre allerede etablerte forståelser og praksiser (Kahneman, 2013). Det var slik sett grunn til bekymring for at studentene ville bruke teori mer til å legitimere enn til å utfordre egen praksis. Men det de skriver, tyder på at det nettopp var tilegnelse av teori og fagkunnskap som ga dem nye perspektiver på egen praksis.

«Det jeg tenker på i ettertid, er hvordan min forforståelse har preget meg. Jeg har jobbet med Kåre i seks år og undervurdert ham til de grader. Ut fra mine meninger og synsinger har jeg satt ham i en bås og begrenset hans ressurser. Jeg er meg nå mer bevisst på hvordan min forforståelse har preget meg og ser mer og mer viktigheten av fagkunnskap.»

«Det å kunne se tilbake på tidligere praksis i lys av ny teori har gjort meg bedre kjent med

meg selv, mer bevisst. Det har gjort det lettere å jobbe i utfordrende situasjoner med tjenestemottakeren. Det å være bevisst egen rolle i situasjonen gjør at jeg kan opptre på en måte som trykker tjenestemottaker, i stedet for å forsterke tjenestemottakers frustrasjon.»

Både i tekst og tale gir studentene mange eksempler på endret praksis i forhold til tjenestemottakere. Det kommer tydelig fram at de ser teori og fagkunnskap som viktig i denne sammenhengen.

«Tidligere hadde jeg nok bare tenkt på å endre beboer sin forståelse rundt problematikken. Nå ser jeg at ved å få en felles forståelse og en felles plattform vil sannsynligheten for å lykkes øke. Samtidig er jeg blitt mer bevisst på kognitive ferdigheter hos den man jobber med. Slik at man kan ha forventninger og krav som er i tråd med hva beboer forstår.»

«Før jeg startet mine studier, var jeg ikke så åpen for å lete etter selvbestemmelse hos brukerne. Hvis jeg hadde startet opplæringen hos Kasper for noen år siden, hadde jeg kanskje ikke sett at han ikke var delaktig i valg av aktivitetene. Jeg visste heller ikke viktigheten av å være delaktig i små avgjørelser i livet. Jeg reflekterte sjelden over at selvbestemmelse er noe en må lære å erfare for å mestre. Det har vært en aha-opplevelse for meg å se selvbestemmelse helt ned i små hverdagslige ting.»

Studentene fikk ikke bare ny forståelse. De fikk, og tok også, nye oppgaver og roller på arbeidsplassen.

«Forståelsen min for profesjonelt miljøarbeid har vokst etter hvilke oppgaver jeg har fått på jobb. Jeg har fått tildelt oppgaver med mer ansvar og jeg merker at andre på arbeidsplassen spør meg om min mening om forskjellige saker. Jeg er til og med blitt bedt om å hjelpe en annen gruppe (...) Jeg tar dette som en stor tilitsserklæring.»

«Tenk om noen skulle bestemme sånn over mitt liv? Hva jeg skulle spise, ha på meg og hva jeg ville se på TV? Dette satte et støkk i meg, og det fikk meg til å konfrontere personalet.

Det var vanskelig og tøft, men for brukeren sin skyld, så gjorde jeg det. (...) Denne opplevelsen gjorde at jeg fikk ny selvtillit og tro på meg selv. Jeg følte meg med en gang sterkere som person og mer egnet til å bli vernepleier. Jeg lærte av dette at det å være vernepleier betyr at en noen ganger må ta vanskelige valg, og jeg er glad for at jeg fikk øvd meg på det i praksis.»

Utdragene fra studentenes tekster viser hvordan de fire typene av læringserfaringer knyttet til oppgaveløsning er sammenvevde. Tilegnelse av teori og fagkunnskap har gitt dem nye perspektiver på tjenestemottakerne, som igjen har gjort dem mer oppmerksomme på egen og kollegers yrkesutøvelse. Dataene viser at de er blitt mer reflekterende gjennom å være både mer spørrende og svarende. De stiller seg spørrende til tidligere forståelser og praksis, men har også svar å komme med når kolleger spør om hvordan forståelser og praksis kan endres. De har fått bedre kommunikasjon med tjenestemottakerne, og er i ferd med å utvikle sine profesjonelle identiteter som vernepleiere gjennom å endre innhold og fremgangsmåter i sine arbeidsoppgaver.

Gitt risikoen for at studentene underkommuniserte negative erfaringer fordi de ble utsatt for vurdering fra høgskolen, er det relevant å sammenligne studentenes egenvurderinger med deres lederes og kollegers erfaringer. Kunne de observere noen av de endringene studentene beskrev i undervisnings-samlinger og oppgavebesvarelser? Allerede i det første praksisstudiet fortalte avdelingsledere at studentene reflekterte mer over egen praksis enn tidligere, stilte flere spørsmål, og tok initiativ til faglige diskusjoner blant annet i lunsjpauser. Lederne opplevde generelt at studentene avlastet dem i forhold til å ta opp faglige spørsmål på arbeidsplassen. Flere ledere kommenterte at de hadde gått fra skepsis i starten til å utvikle stor tro på nytten av praksisstudier på egen arbeidsplass. Øverste ledere for tjenester til utviklingshemmede i Porsgrunn og Ski-en kommuner skrev i et åpent brev at praksisstudier på egen arbeidsplass «har utfordret både studentenes og arbeidstedets vante måter å tenke og løse

egne arbeidsprosesser på. Arbeidsstedenes engasjement i forkant av studiet har etter vår vurdering også gitt en ekstra kvalitetsdimensjon» (Nordlund & Henriksen, 2013, s. 35).

Det er ikke uvanlig at studenter i profesjonsutdanning forteller at teori- og praksisstudier gir dem ny kunnskap og ny forståelse av seg selv, tjenestemottakere og tjenesteutvikling. Det var dog slående at studentene med praksisstudier på egen arbeidsplass fortalte om slike erfaringer langt oftere enn det som er vanlig. De var opptatt av læring gjennom praksis også i de lange periodene hvor de formelt sett bare hadde teoristudier, sannsynligvis fordi de møtte nye forventninger og fikk nye oppgaver på arbeidsplassene sine. Bekymringen for at det ville bli vanskelig for dem å skille mellom praksisstudier og ordinær jobb, var det for så vidt hold i, men tilsynelatende med motsatt fortegn: De opplevde seg selv vel så mye som studenter i jobbsammenheng, som ansatte i utdanningsammenheng. Det er sannsynlig at det bidro til å gjøre arbeidsplassen tydelig som en læringsarena, og at dette igjen gjorde det lettere å integrere teori- og praksisstudier.

Hvilke konsekvenser har praksisstudier på egen arbeidsplass?

Resultatene fra gjennomføring av praksisstudier på egen arbeidsplass kan tilsynelatende raskt sammenfattes: Samspeillet mellom høgskolen og kommunene sikret at studentene fikk nye og relevante oppgaver på sine arbeidsplasser, og muliggjorde parallell utvikling av student- og profesjonsrolle, gjennom systematikk i arbeidet med forberedelse, utøvelse og refleksjon over egen praksis. De valgte fremgangsmåtene (tilnærming ved aksjonslæring) gjorde det lettere for studentene å jobbe med integrering av teori- og praksisstudier gjennom hele utdanningsløpet. Alle studentene fullførte og besto utdanningen på normert tid. Både høgskolens ansatte, kommuneledelsene og studentene ga uttrykk for stor tilfredshet med tilnærmingen. Dette ble bekreftet i en ekstern evaluering (Dalland, 2014). Den eksterne evalueringen dokumenterte også at studentenes

kolleger erfarte at de lærte sammen med studentene, ble mer oppmerksomme på hvordan de så på tjenestemottakerne, og kunne stille spørsmål ved og også diskutere egen praksis (Dalland, 2011). Ledere og kolleger bekreftet slik sett studentenes egenrapportering om at studentrollen var vesentlig annerledes enn den vanligvis er i praksisstudier på annen arbeidsplass. De positive resultatene var medvirkende til videreføring av praksisstudier på egen arbeidsplass i prosjektet «Fleksibel vernepleierutdanning», som gjennomføres på Høgskolen i Telemark i perioden 2013-2017.

Resultatene viser at det er mulig å håndtere utfordringer som følger av praksisstudier på egen arbeidsplass på en konstruktiv måte. Studentene klarte å sette seg inn i nye situasjoner og oppgaver samt frigjøre seg fra vanlige roller (Storm, 2012), og samtidig ivareta fordelene av å være kjent på praksisstedet og se umiddelbar nytte av egen læring. Slik sett kan prosjektet forstås som en mulig innovasjon som kan bidra til kvalitetsheving i praksisstudier i profesjonsutdanning i helse- og sosialfag. Som innovasjon betraktet kan praksisstudier på egen arbeidsplass også redusere nyutdannedes opplevelse av avstand mellom jobbkrav og den praktiske kompetansen de oppnår gjennom utdanning (Frøseth & Caspersen, 2008). Damsgaard og Heggen (2010) argumenterer for to måter å forstå denne avstanden på. Enten er det et uttrykk for mangler ved utdanningene som gir nyutdannede et «praksissjokk», eller så er «sjokkopplevelsen» et sunnhetstegn som viser behov for mer læring i yrkeskonteksten. Avhengig av hvilken forståelse som legges til grunn kan det vektlegges at utdanningene bør endres for å tilpasse seg yrkesfeltets behov, eller at yrkesfeltet bør endres for å tilrettelegge for læring gjennom yrkeslivet. I denne sammenhengen kan praksisstudier på egen arbeidsplass fungere som en tredje vei, som gjør det lettere for studentene fortløpende å håndtere spenninger mellom utdanningens krav og yrkesfeltets behov.

Imidlertid er det ikke opplagt hvilke følger prosjekterfaringene har. Utfordringene handler dels om de aktivitetene som ble gjennomført i prosjektet og

hvordan de er dokumentert og analysert, og dels om overføringsverdi utover den avgrensede konteksten prosjektet ble gjennomført i, altså deltidsutdanningen i vernepleie ved Høgskolen i Telemark.

Det er usikkert i hvilken utstrekning resultatene fra «Modulbasert kompetanseheving i vernepleie» kan tilskrives at det var et prosjekt hvor en høgskole og to kommuner samarbeidet over lang tid om flere typer av aktiviteter, nemlig utdanning, kartlegging av kompetanse, vurdering av realkompetanse, opplæring av praksisveiledere. Partene hadde dessuten utviklet gjensidige forståelser og tillit før utdanningen startet. Prosjektorganiseringen kan i seg selv ha medført større oppmerksomhet og engasjement enn samarbeid om ordinære utdanningstilbud vil gi. Rekrutteringen var ikke representativ, studentene ble tatt opp etter vurdering av realkompetanse og ble oppfordret til å ta utdanning av sine arbeidsgivere. Dokumentasjonen av erfaringene sett fra praksisstedet generelt og fra praksisveiledere spesielt er mangelfulle, og dette er opplagt problematisk. Prosjektet høstet ingen erfaringer med vurderinger ved tvil om studenters skikkethet. Det er opplagt fare for at negative erfaringer ble underkommunisert, fordi studentene var under vurdering av høgskolen. Selv om resultatene synes lovende, er det følgelig behov for flere erfaringer med praksisstudier på egen arbeidsplass.

Det er generell økning i etterspørsel etter fleksible utdanningstilbud, og det er ventet ytterligere økning i årene framover (Kunnskapsdepartementet, 2013). «Modulbasert kompetanseheving i vernepleie» kan forstås som et svar på denne etterspørselen, som stimulerer til fortløpende tilpasninger i utdanningsløp. Erfaringene fra dette prosjektet kan åpenbart ikke fungere som oppskrift på hvordan praksisstudier på egen arbeidsplass kan gjennomføres i andre sammenhenger, herunder også i andre helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger enn vernepleierutdanningen. Derimot kan erfaringene et stykke på vei bidra til klargjøring av hvilke utfordringer og muligheter praksisstudier på egen arbeidsplass gir, og klargjøring av hvilke fremgangsmåter som kan være

relevante for å møte utfordringer og realisere muligheter. Overføringsverdien av denne kunnskapen må vurderes konkret i hvert enkelt tilfelle. Spørsmålet om overføringsverdi til ordinære heltidsutdanninger kan synes mindre relevant, fordi et fåtall av studentene har arbeidsplasser som er relevante for praksisstudier. Imidlertid er det mulig å prøve ut en lignende tilnærming, for eksempel ved at man allerede i første semester utvikler avtaler med yrkesfeltet slik at hver student får sin arbeidsplass. Studenten kan hospitere og eventuelt ta kortere arbeidsoppdrag for å bli kjent på arbeidsplassen. Studenten vil i så fall gradvis bruke mindre tid på å bli kjent på praksisstedet, og kan forholde seg til samme tjenestemottakere og ansatte over en lengre periode.

Praksisstudier på egen arbeidsplass, eventuelt fast praksis plass gjennom utdanningsløpet, kan ikke forstås som en universalløsning på kvalitetsutfor-

dringer i praksisstudier eller på utfordringene med å integrere teori- og praksisstudier. Dermed kan denne tilnærmingen gi et godt utgangspunkt for å utvikle samspill mellom utdanningsinstitusjon, praksissteder og studenter. For studentene kan utgangspunkt i egne yrkeserfaringer være gunstig for integrering av teori- og praksisstudier. For yrkesfeltet kan ansattes bruk av arbeidsplassen som læringsarena bidra til kompetanse- og tjenesteutvikling. For høgskolen kan styrking av samspillet lette arbeidet med å gjøre utdanningene bedre tilpasset yrkesfeltets behov, og sikre tilgang på relevante praksissteder. Potensialet for «vinn-vinn» for alle involverte bør stimulere til mer utviklingsarbeid og mer forskning på muligheter og begrensninger med praksisstudier på egen arbeidsplass i helse- og sosialfaglig profesjonsutdanning.

SUMMARY

A persistent challenge in professional health and social work education is the integration of theoretical studies and supervised professional training. Students need access to relevant tasks, roles and methods of learning in professional training. A rare approach is to facilitate such training at the student's own workplace. Potentially this approach can facilitate their efforts to integrate theoretical studies and professional training, thereby increasing the quality of education. This paper analyzes experiences from using students' own workplaces for supervised professional training in part-time education in social education at Telemark University College in Norway. This approach was assessed as beneficial by the university college, the students' workplaces, and the students themselves. However, more research is needed to identify the conditions under which the approach can be relevant to other educational programs.

Keywords: Social education, supervised professional training, action research, flexible education

REFERANSER

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

Broman, Åse (2013). Egen arbeidsplass som læringsarena. I Gerd Bjørke, Harald Jarning & Olav Eikeland (Red.), *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger*. (301-309). Oslo: ABM-media as.

Bøe, Svein (2013). *Iscenesettelser av sosialarbeiderrollen. Hvordan studenter lærer og utvikler yrkesrollen i praksis*.

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Caspersen, Joakim & Kårstein, Asbjørn (2013). *Kvalitet i praksis. Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. Oslo: NIFU. Rapport 14/2013.

Caspersen, Joakim & Kårstein, Asbjørn (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturløp gjennomgang*. Oslo: NIFU. Rapport 16/2014.

Dalland, Olav (2011). *Modulbasert kompetanseheving*. Statusrapport 2011 fra evaluering av bachelor vernepleier deltid ved Høgskolen i Telemark 2009-2013. Porsgrunn: Senter for Omsorgsforskning Sør.

Dalland, Olav (2012). *Modulbasert kompetanseheving*. Statusrapport fra studieåret 2011-2012 fra evaluering av bachelor vernepleier deltid ved Høgskolen i Telemark

- 2009-2013. Porsgrunn: Senter for Omsorgsforskning Sør.
- Dalland, Olav** (2014). *Om å bli vernepleier på jobben – en modell for utdanning i helse- og sosialfag*. Evaluering av Modulbasert kompetanseheving i bachelor vernepleie deltid ved Høgskolen i Telemark 2009-2013. Porsgrunn: Senter for Omsorgsforskning Sør.
- Damsgaard, Hilde Larsen & Heggen, Kåre** (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28-40.
- Ellingsen, Karl Elling** (Red.) (2014). *Vernepleierfaglig kompetanse og faglig skjønn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauske, Halvor; Kollstad, Marit; Nilsen, Sigrun; Nygren, Pär & Skårderud, Finn** (2006). *Utakter – Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frøseth, Mari Wigum & Caspersen, Joakim** (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen. Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Greenwood, Davydd J.** (2002). Action research: Unfulfilled promises and unmet challenges. *Concepts and Transformation*, 7(2), 117-139.
- Grimen, Harald** (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, Hans Abraham** (2011). *How can employee empowerment be made conducive to both employee health and organisation performance?* (Doktorgradsavhandling), Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Heggen, Kåre** (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleier – lærer – sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kahneman, Daniel** (2013). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Kalleberg, Ragnvald** (1992). *Konstruktiv Samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (Bind Nr. 24). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kemnis, Stephen & McTaggart, Robin** (2000). Participatory Action Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Kunnskapsdepartementet** (2015). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*. Hentet 23.06.2015 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet** (2013). *Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2013*.
- Kårstein, Asbjørn & Caspersen, Joakim** (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturgjennomgang*. Oslo: NIFU. Rapport 16/2014.
- Meld. St. 13** (2011-2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*.
- Molander, Anders & Terum, Lars Inge** (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordlund, Inger & Henriksen, Fred Tore** (2013). *Nye veier i kompetanseutvikling*. SOR-Rapport 2/2013, s. 28-41.
- Nordlund, Inger & Henriksen, Fred Tore** (2014). *Modulbasert kompetanseheving. Samspill mellom høgskole og praksisfelt*. Om Bachelor vernepleie, deltid. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- NOU 2008: 3**. *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Storm, Ingrid** (2012). *Praksis i fagskoleutdanningene*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Tiller, Tom** (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Universitets- og høgskolerådet** (2010). *Fokus på praksisstudiene i helse- og sosialfagutdanningene*. Oslo: Universitets- og høgskolerådet.
- Universitets- og høgskolerådet** (2014). *UHR-prosjektet Sosialfaglig kompetanse og BSV-utdanningene (Sosialfagprosjektet)*. Rapport fra dialogforum. Oslo: Universitets- og høgskolerådet.
- Universitets- og høgskolerådet** (2015). *Kvalitet i praksisstudier*. Hentet 23.06.2015 fra http://www.uhr.no/prosjekter/kvalitet_i_praksisstudier.
- Utdannings- og forskningsdepartementet** (2005). *Rammeplan for vernepleierutdanning*.
- Wilhelmsen, Britt Unni & Hole, Grete Oline** (Red.) (2007). *Læring for profesjonskompetanse*. Høgskolen i Bergen: Skriftserien nr 2 2007.
- Aase, Tor Halfdan & Fossåskåret, Erik** (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.