

## 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



Olav Dalland



# **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



Senter for omsorgsforskning, rapportserie – nr. 2/2014

Olav Dalland

# **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

Senter for omsorgsforskning, Sør  
Høgskolen i Telemark

2014

© Forfatteren/Senter for omsorgsforskning

Omslagsbilde: © Colourbox.com

Senter for omsorgsforskning, rapportserie nr.2/2014

Tittel: Sluttrapport: 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

Forfatter: Olav Dalland

Satt med Georgia 10,5/14 (Lato)

ISBN (trykt utgave): 978-82-93269-59-5

ISBN (digital utgave): 978-82-93269-60-1

ISSN (trykt utgave): 1894-4213

ISSN (digital utgave): 1892-705X

Rapportserien finnes også digitalt:

[www.omsorgsforskning.no](http://www.omsorgsforskning.no)

# SAMMENDRAG

Prosjektet *Modulbasert kompetanseheving* er lokalt forankret i et samarbeide mellom Skien og Porsgrunn kommuner og Høgskolen i Telemark. Det startet med at disse kommunene så behov for kompetanseheving av personalet i omsorgen for funksjonshemmede. Antallet ansatte med høgskoleutdanning innen kommunale tjenester for funksjonshemmede var betydelig lavere enn innen omsorgstjenesten generelt. Dette bekymret kommunene som satset på et samarbeid med Høgskolen i Telemark om et forprosjekt, ledet av to høgskolelektorer, for å kartlegge kompetansebehovet. Prosjektet viste godt samsvar mellom behovet for kompetanse og innholdet i fagplanen i bachelor vernepleie ved Høgskolen.

Det ble utlyst tilbud om bachelor vernepleie deltid til alle ansatte innen omsorgstjenesten som ønsket en formell kompetanseheving. Prosjektledelsen utarbeidet og gjennomførte en modell for realkompetansevurdering. Kompetansevurderingen sammen med arbeidsgivers vurdering av egnethet, dannet så grunnlaget for opptak til studiet. 19 studenter ble tatt opp høsten 2009. Våren 2013 fullførte alle 19 sin vernepleierutdanning.

Toppleidelsen i den kommunale omsorgstjenesten i kommunene og dekan ved fakultetet sitter i styringsgruppa for prosjektet som ledes av instituttleder. Virksomhetsledere fra begge kommunene sitter i referansegruppa. Det er utarbeidet mandat for begge gruppene og for prosjektledelsen.

Prosjektet er knyttet opp til Senteret for omsorgsforskning – Sør, som har rekruttering som ett av sine sentrale satsingsområder. Hovedmålsettingene med prosjektet er knyttet til:

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 er finansiert gjennom tildeling av ekstra studieplasser fra Kunnskapsdepartementet, kommunenes og høgskolens egeninnsats, samt bidrag fra fylkesmannen i Telemark. I tillegg har prosjektet fått tildelt midler til skolering av veiledere fra Høgskolens pott etl «samarbeidsmidler».

Etter innledningen følger:

## ***Kapittel 2 Om evaluering og metode***

Her blir det gjort rede for fremgangsmåten i den eksterne evalueringen. Arbeidet bygger på fagplaner og dokumenter som beskriver opptakten og begrunnelsen for prosjektet Modulbasert kompetanseheving. Videre har prosjektledelsen stilt til rådighet sine delrapporter 1 – 7, notater og resultater fra den interne evalueringen, og ellers bidratt med løpende samtaler og intervju gjennom hele prosjektperioden.

Aksjonsforskning var en ønsket tilnærming i evalueringen, noe som har betydd at resultater fra evalueringen er ført tilbake til studiet og ledelse underveis. Mest konkret har det skjedd ved årlige statusrapporter.

Fokusgruppeintervju er benyttet i innsamlingen av data fra studentenes kolleger på arbeidsplassene og fra studentene. De siste er intervjuet flere ganger i løpet av studiet. Deltagende observasjon er benyttet på møter med virksomhetslederne, ved enkelte samlinger for studentkullet på skolen og under Gründercampen.



### ***Kapittel 3 Kartlegging av kompetansebehovet***

Kartleggingen tok sikte på å undersøke kommunenes kompetansebehov innen omsorgen for funksjonshemmede. Resultatet av kartleggingen førte til at bachelor vernepleie deltid ble valgt som den utdanning som best ivaretok kompetansebehovet.

Gjennom kartleggingsprosessen fikk prosjektleder og prosjektmedarbeider innsikt i både kompetansebehovet hos fremtidige studenter og arbeidsplassene de representerte. Tilsvarende fikk de dokumentert ledernes syn på kompetansebehovet og større forståelse for de utfordringer deres lederarbeid innebar. Det ble klart at det var spesielt viktig at lederne (enhetsledere/institusjonsledere) ble involvert, siden de var tenkt som sentrale samarbeidspartnere i utdanningen.

### ***Kapittel 4 Realkompetansevurdering – en modell***

Kriteriene for utvelgelse av søkere og vurderingen av deres kompetanse for studiet blir beskrevet. Modellen for kompetansevurdering som Høgskolen har utviklet, har vist seg godt egnet i å vurdere søkerens realkompetanse, praksiserfaring og for å mestre kravet til akademiske studier. Selv om modellen er arbeidskrevende, med omfattende intervju av søkerne, ser den ut til å bety mye som kvalitetssikring av opptaket til studiet.

Alt taler for at modellen kan benyttes av andre utdanninger innen helse- og sosialfag. Den er klar og prinsipiell i sin oppbygning, og viser ansvarsforholdet mellom høgskole og samarbeidspartnere. Modellen krever ganske store lærerressurser, men når en oppnår at alle gjennomfører utdanningen, er det en god investering.

### ***Kapittel 5 Arbeidsplassen som studiested***

Et av målene for prosjektet Modulbasert kompetanseheving, var å utnytte eksisterende kompetanse i praksisfeltet i et samspill med

fagkunnskapen i høgskolen. For å skape et best mulig grunnlag for samarbeidet om studentene, ble praksisveiledere tilbudt et tilpasset kompetansegivende studium i Aksjonslæring i praksis. Studiet ble utviklet og godkjent av Høgskolen i Vestfold, fakultetet for helsevitenskap. Studiet utgjør 10 studiepoeng.

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 mener at det fortsatt 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. De har sett sin yrkesrolle i relasjon til annet helsepersonell, og registrert at de har mye felles, samtidig som de ser viktige forskjeller i tilnærming til oppgavene. De mener at de som vernepleiere har noe vesentlig å bidra med.

Studentene sier at de har opplevd en sammenheng mellom undervisningen på skolen, de utfordringene de har fått i praksis og mulighetene de har hatt til å ta dette opp til diskusjon med lærere og medstudenter. Dette bekrefter prosjektets intensjoner om å satse på vekselvirkningen mellom praktisk erfaring og teori.

## ***Kapittel 6 Prosjektorganiseringen gjør en forskjell***

Det at prosjektorganiseringen gjør en forskjell, understrekes av samarbeidspartnerne i kommunene, studenter, praksisfeltet og prosjektledere. Prosjektorganisering har ligget til grunn helt fra kartleggingen av kompetansebehovet, utviklingen av modellen for kompetansevurdering og i gjennomføringen av utdanningen.

Prosjektledelsen er tydelig på at prosjektorganiseringen forenkler prosessen med å finne praktiske løsninger. Det er ikke så mange involvert, og de kjenner studentene så godt at de i møte med den enkelte og gruppa, kan finne frem til gode løsninger. Prosjektlederne har også en viktig funksjon som rollemodeller i kraft

av sin faglige tyngde og forankring i praksisfeltet. Studentene forteller om en prosjektleidelse som har gitt dem noe å vokse på, og vist dem at deres meninger er viktige og betydningsfulle.

Prosjektorganiseringen preger også undervisningstilbudet ved at lærere og gjesteforelesere blir informert om de faglige utfordringene studentene står i.

## ***Kapittel 7 Undervisning og arbeidsformer***

Studiet har samlinger på høgskolen tilnærmet hver fjerde uke. Samlingene er felles for både prosjektstudentene og de ordinære deltidsstudentene. Enkelte temaer har de sammen med heltidsstudiet. Studentene er organisert i læringsgrupper, og det forventes at de arbeider i gruppene mellom samlingene. Når lærerne har presentert teori knyttet til deres praksissituasjon, har det gitt dem nytt fokus på tidligere praksis. Teoriene er blitt verktøy de kan anvende i praksisfeltet.

Læringsgruppene har gitt tilhørighet og kontinuitet mellom samlingene. Vilje til å ta ansvar ikke bare for egen læring, men også for hverandres læring, har bidratt til at gruppene har oppfylt denne målsettingen. Etter en del samarbeidsproblemer tok studentene selv initiativ til å etablere gruppene på nytt. Enighet om møtehyppighet, omfang av samarbeid, den enkeltes bidrag og ambisjoner var kriteriene for nydannelse av gruppene. Etter nydannelsen fungerte læringsgruppene bedre.

I et samarbeid med kommunene, Ungt Entreprenørskap Telemark og Høgskolen ble det arrangert en Gründercamp for studentene. I grupper fikk studentene oppdrag som handlet om å utvikle løsninger for framtidens omsorgstjenester til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Studentene fremsto som kreative, reflekterte og kunnskapsrike fagpersoner da de la frem sine gruppeprosjekter.

Et mål om å ta i bruk IKT i læringsarbeidet, er i liten grad realisert fordi prosjektet ikke har hatt kompetanse på området. Med sikte på nytt kull, er det nå planlagt ulike tiltak for å benytte IKT.

Studentene i prosjektet har vært underlagt de samme vurderingsordningene som de andre studentene. Dette gjelder både ved eksamener og i praksisvurderinger. De har klart seg like godt som studenter tatt opp på ordinært grunnlag. På eksamener har prosjektstudentene fått karakterer fra B til D med tyngdepunkt i midtsjiktet. På bacheloroppgavene har karakterene fordelt seg fra A til D.

### ***Kapittel 8 Intern evaluering***

Prosjektledelsen har stått for den interne evalueringen. Det er benyttet både kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Studentene har svart anonymt på ulike skjemaer, de har gitt skriftlige svar på åpne spørsmål og de har gitt uttrykk for sine vurderinger muntlig i felles evalueringssamlinger. Evalueringene har tatt for seg samlingene på skolen, de ulike praksisperiodene og de enkelte emnene i fagplanen. Resultatene er systematisk ført tilbake til studentene. Evalueringene er ikke bare brukt til å justere det pågående studiet, men også i arbeidet med å utvikle modellen Modulbasert kompetanseheving.

Prosjektledelsen har funnet frem til en måte å evaluere på som engasjerer studentene, og som oppleves meningsfullt. Det virker som om det er motiverende å være ansvarlig deltaker i et utviklingsprosjekt. Prosjektorganiseringen har ført til en fleksibilitet, der det har vært mulig å reagere raskt på resultatene fra evalueringene. Studentene har dermed opplevd at de både har hatt medinnflytelse og ansvar for eget studium.

### ***Kapittel 9 Oppsummeringsseminar etter prosjektet***

På programmet sto avdelingslederens erfaring med å ha ansatte som deltakere i prosjektet, og studentenes erfaringer med å delta. Seminaret var åpent, men samarbeidspartnerne i Porsgrunn og Skien og potensielle deltakerkommuner i ett nytt prosjekt, var spesielt invitert.

Avdelingslederne var enige om at håpet om å få ny kompetanse til arbeidsplassene var innfridd. Studentenes bidrag til faglig utvikling ble rost, det samme ble samarbeidet med Høgskolen. Avdelingslederne hadde god erfaring med å ha flere studenter i avdelingen. Det førte til

at de støttet hverandre, og at de fikk større gjennomslag i miljøet. Det har vært krevende å legge til rette det driftsmessige med turnusplaner. Ikke minst var det tøft og mye jobb, når studentene hadde praksis i sykehjem. Bacheloroppgaven nevnes også som en utfordring for arbeidsplassen. Mange virksomhetsledere strakk seg langt i å gi litt ekstra tid til arbeidet med oppgaven. Enkelte studenter søkte ulønnet permisjon i skriveperioden, og fikk det innvilget. I begge tilfelle ble det ekstra mye å gjøre for de som var på jobb.

Studentene beskriver utdanningen som personlig utviklende og en faglig oppvåkning. De er blitt faglig tryggere, og de opplever større tillit til egne handlinger.

### ***Kapittel 10 Modulbasert kompetanseheving – en modell***

Målet med prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*, var tosidig, Høgskolen ønsket å gi et tilpasset utdanningstilbud i bachelor vernepleie deltid til personale innenfor tjenester til mennesker med funksjonsnedsettelse, samtidig ønsket en å undersøke muligheten for om dette tilbudet kunne være modell for andre utdanninger innen helse- og sosialfagene.

Det er utviklet en modell for bruk i vurdering av realkompetanseopptak ved rekruttering til studiet. Modellen er klar og prinsipiell i sin oppbygning, og viser ansvarsforholdet mellom høgskole og samarbeidspartnere. Den krever ganske store lærerressurser, men når alle studentene gjennomfører utdanningen, må *det* være en god investering. Alt taler for at modellen kan benyttes av andre utdanninger innen helse- og sosialfag.

Prosjektet har ved å gi arbeidsplassen status som læringsarena, utviklet en unik kompetanse. Studentene selv mener at praksisstudiene har gitt dem ny innsikt og fått dem til å se arbeidsplassen i lys av ny kunnskap. De har opplevd en sammenheng mellom undervisningen på skolen, de utfordringene de har fått i praksis og mulighetene de har hatt til å diskutere dette med lærere og medstudenter. Dette bekrefter prosjektets intensjoner om å satse på vekselvirkningen mellom praktisk erfaring og teori.

Prosjektorganiseringen har vist seg å fungere fleksibelt og vel egnet til å gjennomføre utdanningen. Prosjektledelsen har fremstått med faglig tyngde og forankring i praksis. Dette har gitt dem troverdighet hos studentene og i praksisfeltet på arbeidsplassene. For studentene har de vært viktige rollemodeller.

*Modulbasert kompetanseheving* har alle muligheter til å være modell for andre utdanninger innen helse- og sosialfeltet.

# FORORD

Det har vært en inspirerende pedagogisk reise å følge prosjektet Modulbasert kompetanseheving. Takk til Høgskolen i Telemark som ga meg oppdraget. Takk til studentene som så åpenhjertig har delt sine erfaringer med meg. Takk til prosjektledelsen, Inger Nordlund og Fred Tore Henriksen som raust har gitt meg innsyn i de interne evalueringene og sine refleksjoner om pedagogikk og prosjektet. Takk til virksomhetsledere og studentenes kolleger som har fortalt om arbeidsplassen, og delt sine erfaringer om det å ha arbeidende studenter i sin midte. Takk til Harald Nikman for trygg og god hjelp med fokusgruppeintervjuene.

Per Gunnar Disch var den som på vegne av Høgskolen introduserte meg for prosjektet. Han formidlet forventningene om en evaluering det var mulig å lære av, og som kunne bidra til å videreutvikle studiet. Han har vært en døråpner i høgskolemiljøet og en god samtalepartner. Runar Bakken ved Senter for omsorgsforskning – Sør, har fulgt evalueringen med oppmerksomhet, konstruktive innspill og gode samtaler. Takk til dere begge.

9. november 2013

Olav Dalland





# INNHold

SAMMENDRAG V

FORORD XIII

1 INNLEDNING 1

1.2 Organisering av prosjektet 3

1.2.1 Styringsgruppens sammensetning 3

1.2.2 Referansegruppens sammensetning 4

1.2.3 Prosjektledelse 4

1.2.4 Prosjektansvarlig 4

1.2 Ekstern evaluering 4

1.3 Rapportens oppbygning 5

2 OM EVALUERING OG METODE 9

2.1 Metode 10

2.1.1 Fokusgruppeintervju 11

3 KARTLEGGING AV KOMPETANSEBEHOVET 15

3.1 Utvalgskriterier 16

3.2 Spørsmålene som ble tatt opp 17

3.3 Kartleggingen –en konklusjon 18

3.4 Kartleggingsprosessens betydning 19

4 REALKOMPETANSEVURDERING – EN  
MODELL 21

4.1 Kommunenes vurderinger av søkerne 21

4.2 Kriterier for utvelgelse av søkere 22

4.3 Høgskolens realkompetansevurdering 22

4.3.1 Vurdering av søkerne 23

4.4	Modellen fungerer	25
4.5	Hva gir modellen?	26
4.5.1	I etterpåklokskapens lys	26
4.6	En generell modell for kompetansevurdering	27
5	ARBEIDSPLASSEN SOM STUDIESTED	29
5.1	Studentenes arbeidsplass	30
5.2	Boligene og de ansatte	30
5.2.1	Meningsfullt men strevsomt	30
5.2.2	Kompetansebehovet	31
5.2.3	Realkompetansen i personalgruppa	31
5.2.4	Kollegafellesskapet	32
5.2.5	Kompetanseutveksling	32
5.2.6	Erfaringer med prosjektet så langt	32
5.2.7	Forventninger til studentene	33
5.2.8	Utfordringer med student i staben	33
5.3	Samarbeid om praksisstudiene	33
5.4	Praksiserfaring og taushetsplikt	35
5.5	Praksisstudiene gir ny innsikt	36
5.5.1	Praksis i sykehjem	38
5.6	Aksjonslæring	39
6	PROSJEKTORGANISERINGEN GJØREN FORSKJELL	41
6.1	Prosjekt som undervisningsform	42
6.2	Prosjektledelse og studieledelse	42
6.3	Prosjektorganisering	43
6.3.1	Ressurser til prosjektledelsen	43
6.3.2	Om å holde på studentene	43
6.4	Om å utøve pedagogisk ledelse	44
6.5	Tilrettelegging av undervisning	46
6.5.1	Kravet om skriftlighet	47
6.6	Modulbasert utdanning	48
6.7	Pedagogisk forankring	50
6.8	Studieledelsen som rollemodeller	51
6.9	Prosjektledelse kan være ensomt	52
6.9	Anerkjennelsen kommer	54
7	UNDERVISNING OG ARBEIDSFORMER	57
7.1	Om å være høskolestudent	58
7.1.1	Pionereffekten	59
7.2	Hva er det som motiverer for studiet?	60
7.3	Læringsgrupper	61

7.3.1	Etablering av læringsgruppene	61
7.3.2	Læringsgrupper etter ambisjonsprinsippet	62
7.4	Gründercamp	63
7.5	Studentenes evaluering av Gründercampen	64
7.5.1	Spørreskjemaet	65
7.5.2	Studentkommentarer	66
7.5.3	Gründercamp som pedagogisk arbeidsform	68
7.5.4	Ettervirkninger av Gründercampen	68
7.6	Pedagogisk bruk av IKT	69
7.7	Vurdering og vurderingsordninger	70
7.8	Bacheloroppgaven	71
7.7.1	Akademisk skriving	72
8	INTERNEVALUERING	75
8.1	Evaluering av praksis	75
8.1.1	Oppstartsamtale	76
8.1.2	Midtevaluering	76
8.2	Samlinger	76
8.3	Evaluering av fagemner –et eksempel	77
8.3.1	Gjennomføring av evalueringen	78
8.3.2	Evalueringsskjemaene	79
8.3.4	Hva forteller evalueringen	80
8.3.5	Diskusjon i plenum	80
8.3.4	Observasjon etter evalueringen av emnene 6, 7 og 8	81
8.4	Oppskrift på en god evaluering	82
8.5	Intern evaluering –en oppsummering	82
9	OPPSUMMERINGSSEMINAR ETTER PROSJEKTET	85
9.1	Rammene rundt seminaret	86
9.2	Avdelingsledernes erfaringer	86
9.2.1	Håpet om økt kompetanse innfridd	87
9.2.2	Studentens personlige utvikling	87
9.2.3	Betydningen av å være flere studenter	88
9.2.4	Veilederrollen	88
9.2.5	Driftsmessige utfordringer	88
9.2.6	Samarbeidet med høgsolen	89
9.3	Studentenes erfaringer	89

9.3.1	Takknemlighet	89
9.3.2	Personlig utvikling	90
9.3.3	Faglig oppvåkning	91
9.3.4	Nye utfordringer	91
9.4	Veien videre for prosjektet	92
9.4.1	Arbeidsforpliktelse	92
9.4.2	Vernepleie ikke bare bolig	93
10	MODULBASERT KOMPETANSEHEVING –EN MODELL	95
10.1	Realkompetanseopptak til studiet	96
10.2	Arbeidsplassen som læringsarena	96
10.3	Prosjektorganisering og studieledelse	97
10.4	Jobb og studier	98
10.5	Modulbasert kompetanseheving som modell	99
	LITTERATUR	101

# 1 INNLEDNING

I 2009 satset Porsgrunn og Skien kommuner i samarbeid med Høgskolen i Telemark på kompetanseheving for 19 av sine ansatte. I juni 2013 var 19 nye vernepleiere klare til innsats.

Prosjektet *Modulbasert kompetanseheving* er lokalt forankret i et samarbeide mellom Skien og Porsgrunn kommuner og Høgskolen i Telemark. Det startet med at disse kommunene så behov for kompetanseheving av personalet i omsorgen for funksjonshemmede. Antallet ansatte med høgskoleutdanning innen kommunale tjenester for funksjonshemmede var betydelig lavere enn innen omsorgstjenesten generelt. Dette bekymret kommunene. Rapporten *Framtidas omsorgsbilde* fra Senter for omsorgsforskning ved Høgskolen i Telemark, peker på nødvendig kompetanse og rekruttering av både nok og godt kvalifisert personell (Disch og Vetvik 2009, s. 77). Kommunene og høgskolen ble enige om å finne ut om det var mulig å kunne tilby bachelor vernepleie for ansatte som ønsket kompetanseheving.

Etter en kartlegging av kompetansebehovet, viste det seg at den kompetanse som både ansatte og deres ledere etterspurte samsvarte med studieplanen for vernepleierutdanningen. Dette passet godt med Høgskolens ønske om å videreutvikle den fagpedagogiske tilnærmingen til praksisstudier innen bachelorprogrammet i vernepleie.

Høgskolen beskriver deltids vernepleierutdanning ved Institutt for sosialfag som en samlings- og IKT støttet utdanning over fire år. Studiet følger ordinær fagplan, og fører fram mot bachelorgraden i vernepleie, og offentlig godkjenning som vernepleier på lik linje med heltidsutdanningen over 3 år. Utdanningen er prosjektorganisert noe som har gitt mulighet for å utvikle og utprøve nye undervisnings- og evalueringsordninger. Prosjektet ledes av to personer, prosjektleder og prosjektmedarbeider, som har hovedansvaret for å drifte studiet i tett samarbeid med instituttleder og øvrige faglige og administrativt ansatte. Hovedmålsettingen med utdanningen er:

Å utdanne vernepleiere som utøver yrket med faglig kyndighet, personlig engasjement og høy etisk kompetanse i samsvar med prinsipper og idegrunnlaget for utdanningen

Prosjektet er knyttet opp til Senteret for omsorgsforskning – Sør, som har rekruttering som ett av sine sentrale satsingsområder. Målsettingen er å styrke rekruttering gjennom utvikling av nye kompetanseutviklingsmodeller - spesielt beregnet på de kommunale omsorgstjenester. Det vises til kompetanseløftet 2015 som er et delprosjekt under Omsorgsplan 2015, og regjeringens strategi for å møte dagens og framtidens omsorgsutfordringer. Planen har som hovedmål å skaffe tilstrekkelig og stabilt personell og nødvendig fagkompetanse til den kommunale pleie- og omsorgstjenesten.

I august 2009 tok Høgskolen i Telemark opp 19 studenter til prosjektet *Modulbasert kompetanseheving i bachelor vernepleie deltid*. Alle var ansatt i pleie- og omsorgstjenesten i Porsgrunn og Skien kommuner.

Prosjektets oppdrag var å prøve ut tre hovedområder:

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 er finansiert gjennom tildeling av ekstra studieplasser fra Kunnskapsdepartementet, kommunenes og høgskolens egeninnsats, samt bidrag fra fylkesmannen i Telemark. I tillegg har prosjektet fått tildelt midler til skolering av veiledere.

## 1.2 ORGANISERING AV PROSJEKTET

<sup>1</sup> Modulbasert kompetanseheving, prosjektplan 16.04.2010, s. 10

I Prosjektplanen<sup>1</sup> står det at prosjektet er organisert med en styringsgruppe bestående av representanter fra Skien og Porsgrunn kommuner og Høgskolen i Telemark, alle med fullmakter til å påvirke rammene i prosjektet. Prosjektledelsen legger saker frem for styringsgruppa der det er behov for beslutninger.

I prosjektplanen står det videre at det opprettes en referansegruppe bestående av personer med kompetanse innen de ulike hovedområdene i prosjektet, og med representanter for det utøvende ledd i kommunene Skien og Porsgrunn. Høgskolen i Telemark står som eier av prosjektet.

### 1.2.1 STYRINGSGRUPPENS SAMMENSETNING

Styringsgruppen består av:

- Porsgrunn kommune ved kommunalsjef Aud Fleten.
- Skien kommune ved kommunalsjef Tore Haukvik.
- Høgskolen i Telemark ved instituttleder Anne Thronsen (2009-2011), Ramona Lorentsen (2011-2013).
- Senter for omsorgsforskning, Høgskolen i Telemark ved Runar Bakken.
- FO-Telemark ved Ragnar Sande.

## 1.2.2 REFERANSEGRUPPENS SAMMENSETNING

Referansegruppen består av:

- Studentrepresentant fra studentrådet ved HS/  
representant fra kullet.
- Fylkesmannen i Telemark ved Trine Evansen.
- Undervisningshjemmetjenesten ved Heidi Johnsen.
- Rådet for funksjonshemmede, Skien kommune ved  
Grete Romsdalen.
- NFU Porsgrunn ved Lillian Haugerud.
- Porsgrunn kommune ved Gro Bergestig.
- Skien kommune ved Geir Gjelstad.
- Representant for ansatte ved Høgskolen i Telemark,  
institutt for sosialfag, Sidsel Kløverød.
- Representant for ansatte i samarbeidskommunene,  
Mona Findal.

## 1.2.3 PROSJEKTLEDELSE

Prosjektet har vært ledet av:

- Høgskolelektor Inger Nordlund, prosjektleder.
- Høgskolelektor Fred Tore Henriksen,  
prosjektmedarbeider.

## 1.2.4 PROSJEKTANSVARLIG

Prosjektansvarlig har vært instituttleder for sosialfag  
Anne Throssen og fra 2011 Ramona Lorentsen.

## 1.2 EKSTERN EVALUERING

Da jeg ble bedt om å evaluere Modulbasert kompetanseheving, hadde jeg med meg erfaringene fra tidligere evalueringer; Sosionomutdanning med fordypning i interkulturelt og internasjonalt sosialt arbeid ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (Dalland 2008),



Fleksibelt bachelorstudium i sykepleie ved Høgskolen i Telemark (Dalland og Røsvik 2007) og Deltids sosionomutdanning, et samarbeidsprosjekt mellom Diakonhjemmet høgskole og Høgskolen i Oslo (Dalland og Raustøl 1997). Erfaringene fra disse evalueringene har vært nyttige både metodisk og i den praktiske gjennomføringen.

Min bakgrunn er ellers preget av pedagogisk praksis som lærer for sykepleier- og sosionomstudenter ved Diakonhjemmet høgskole. Her var jeg med på å utvikle og drive en deltidsutdanning for sykepleiere. På den tiden var deltidsutdanning for helsepersonell noe nytt, og møtte mye verbal motstand i fagfeltet. Jeg har også med meg mange års praksis fra institusjonsarbeid både med attføring av fysisk funksjonshemmede og ungdom med rusavhengighet. Selv om institusjonserfaringen min ligger langt tilbake, har den nok gjort det lettere å forstå studentene, når de forteller fra praksis. Jeg har også det til felles med studentene at jeg var i arbeid gjennom hele universitetsstudiet mitt. Vekslingen mellom praksis og teoriene i fagene pedagogikk og sosiologi betydde mye for min læring.

### 1.3 RAPPORTENS OPPBYGNING

Etter Innledningen følger kapitlene:

*Om evaluering og metode* – kapittel 2, gjør rede for bakgrunn for evalueringen, datamateriale i form av dokumenter, informanter og intervjupersoner. Videre presenteres metode og fremgangsmåte.

*Kartlegging av kompetansebehovet* – kapittel 3, viser hvordan en fant frem til behovet for kompetanse. Valget av bachelor i vernepleie deltid ved Høgskolen, blir begrunnet, og betydningen av selve kartleggingsprosessen blir beskrevet.

*Realkompetansevurdering – en modell* – kapittel 4, presenterer arbeidsgivernes kriterier for utvelgelse av søkerne og Høgskolens opplegg for å vurdere søkerens realkompetanse for studiet.

Realkompetansevurderingen som en generell modell presenteres.

*Arbeidsplassen som studiested* – kapittel 5, her presenteres en intervjuundersøkelse blant ansatte i omsorgsboliger i kommunene Porsgrunn og Skien, der de får si sin mening om egen arbeidsplass og denne arbeidsplassen som praksissted for prosjektstudentene. Samarbeidet mellom arbeidsplassene og høgsolen beskrives. Studentenes og deres ledes erfaringer fra praksis presenteres og drøftes. I kapittelet presenteres også studentenes praksis fra sykehjem og betydningen av aksjonslæring.

*Prosjektorganiseringen gjør en forskjell* – kapittel 6, prosjekt som undervisningsform blir belyst. Prosjektorganisering og prosjektledelse presenteres. Tilrettelegging av undervisning og studieveiledning tas opp. Prosjektledelsens pedagogiske forankring og funksjon som rollemodeller beskrives. Det gjøres rede for prosjektets rolle i høgsolen.

*Undervisnings og arbeidsformer* – kapittel 7, her kommer studentene til orde med sine opplevelser av det å være høgsolenestudent. Betydningen av å være med i et pionerprosjekt, og motivene for å studere, tas opp. Erfaringene fra etablering og arbeidet i læringsgruppene presenteres. Gründercamp som trening i problemløsning beskrives, og studentenes evalueringer fra campen blir presentert. Gründercamp som pedagogisk arbeidsform, og ettervirkningene i skolemiljøet tas opp. Bruken av IKT som læringsverktøy vurderes. Bacheloroppgaven som faglig fordypning avslutter kapittelet.

*Intern evaluering* – kapittel 8, kapittelet tar for seg den omfattende interne evalueringen som er utført gjennom hele prosjektet og betydningen av den. Det innebærer evalueringer etter ukesamlinger, praksissemnarer, praksisstudier og fagemner. Evalueringene blir sett i lys av prosjektets mål om å være en modell for utdanning i helse- og sosialsektoren.

*Oppsummeringsseminar etter prosjektet* – kapittel 9, her var alle samarbeidspartnerne i prosjektet invitert sammen med eventuelle nye interessenter. Det gis en presentasjon av erfaringene avdelingsledere og studenter

har gjort i løpet av prosjektet, og råd med sikte på en videreføring av prosjektet.

*Modulbasert kompetanseheving – en modell –* kapittel 10, prosjektet blir vurdert opp mot de mål som ble satt for utvikling av kompetansevurdering og modulbasert utdanningen som en modell som skulle kunne brukes innen helse- og sosialfeltet.



## 2 OM EVALUERING OG METODE

Da ekstern evaluering startet høsten 2010, var studiet allerede godt i gang med sitt tredje semester. På forhånd hadde jeg fått tilsendt dokumentene knyttet til disse. De består av planer og notater som:

- *Evaluering av modulbasert kompetanseheving i vernepleie – en prosjektbeskrivelse.*  
Saksbehandler Per Gunnar Disch 22.01.10.
- *Søknad om økonomiske midler til evaluering av prosjektet; modulbasert kompetanseheving, tjenestemottakere med funksjonshemming.*  
Senter for omsorgsforskning ved Runar Bakken 01.11.10. (Søknaden viser en videreutvikling fra prosjektbeskrivelsen av 22.01.10)
- *Modulbasert kompetanseheving.* Delrapporter fra 1 – 7, (Interne rapporter fra starten av prosjektet frem til høsten 2010) ved Inger Nordlund og Fred Tore Henriksen.

Gjennom samtaler med dekan, kontorsjef og leder for Senter for omsorgsforskning fikk jeg deres begrunnelse, refleksjoner og mål for prosjektet. Lærerne som ledet og drev prosjektet har løpende og raust delt sine erfaringer med meg. De gjennomfører også en intern evaluering. Vi har samarbeidet for at intern- og ekstern evaluering på best mulig måte skal utfylle hverandre. Det har ført til stadig kontakt

mellom meg som ekstern evaluuator og prosjektledelsen som ansvarlig for den interne evalueringen. Holdningen fra alle har vært ønske om kunnskap som kan utvikle og bidra til at utdanningen blir best mulig. Dette innebærer en evaluering som tilflyter studiet og ledelse underveis. Da er aksjonsforskning en naturlig arbeidsform.

Aksjonsforskning innebærer tillit og nært samarbeid mellom personer i det feltet som undersøkes og den eller de som gjennomfører undersøkelsen. Ved å slippe inn i skolens indre liv og praksisfelt, er jeg vist tillit. Tilliten tilbake innebærer å gi fra seg materiale som fortsatt er uferdig. Det åpner for reaksjoner og innspill som kan bidra til en løpende diskusjon om utviklingen av prosjektet. Mest konkret har det skjedd ved statusrapporter fra 2011 og 2012.

Aksjonsforskning åpner for en mer umiddelbar sammenheng mellom kunnskap og handling. Det spesielle ved aksjonsforskning er at den nyvunne informasjonen, i første rekke bringes tilbake til aksjonen i et forsøk på å forbedre denne. Igjen vurderes aksjonen, og ny kunnskap innhentes. Slik vil aksjonsforskning fungere som en stadig vekselvirkning mellom praksis, forskning på praksis, forbedring av praksis og ny forskning igjen. Det blir en spiral der forståelsen stadig øker og med det muligheten til forbedret praksis (Hutchinson 2010; Mathisen 1972; Aubert 1970; Løchen 1970).

Målet var at evalueringen nettopp skulle bidra med kunnskap underveis som i sin tur kunne brukes til å forbedre prosjektet Modulbasert kompetanseheving. Med den løpende utvekslingen mellom intern og ekstern evaluering som har foregått, oppleves det som om dette målet er nådd.

## 2.1 METODE

Den interne evalueringen som har fulgt studiet fra starten av med studentevalueringer, fokusgruppeintervjuer med studenter og intervjuer med utvalgte deler av praksisfeltet etter praksisstudier, er stilt til rådighet for den eksterne

evalueringen. Data til den eksterne evalueringen er hentet inn gjennom en rekke samtaler med sentrale aktører fra planlegging og gjennomføring frem til utgangen av vårsemesteret 2010. Prosjektledelsen har stått sentralt. De har delt sine erfaringer og raust stilt sitt interne materiale til disposisjon for den eksterne evalueringen.

### 2.1.1 FOKUSGRUPPEINTERVJU

I møte med studentene og praksisfeltet har det vært et poeng å velge en tilnærming som oppleves mest mulig kjent. Siden fokusgruppeintervju ble benyttet i kartleggingsfasen og forbindelse med realkompetansevurdering, er dette en fremgangsmåte som også er valgt i den eksterne evalueringen.

Når det i teksten vises til fokusgruppeintervju, så er denne metoden brukt både i kartleggingen av kompetansebehovet i forprosjektet og i den eksterne evalueringen. I den eksterne evalueringen er dette brukt til intervju av grupper med ansatte i tre boligheter og til intervju av studentene i prosjektet.

Den metodiske fremgangsmåten ved fokusgruppeintervju er i utgangspunktet den samme, men det blir selvsagt påvirket av at det er ulike personer som utøver den. Det ansees som en fordel for den eksterne evalueringen at studentene er vant med denne arbeidsformen. Det merkes på at de er åpne og villige til å uttale seg. De følger opp hverandres utsagn og bidrar på den måten til å utvikle samtalen mot større klarhet.

Om målsettingen med fokusgruppeintervju i pedagogisk sammenheng, sier Prosjektplanen (16.04.2010, s. 4):

- Komme dypere inn på ulike områder i undervisningen prosjektet har spesielt fokus på
- Få fram studentenes egen opplevelse av læring og læringsutbytte samt evaluering av egen innsats

Om formen på intervjuene sies det at de «skal bære preg av samtaler og diskusjoner mellom lærere og studenter og studentene seg i mellom». Studentenes erfaring fra denne arbeidsformen kom tydelig frem i fokusgruppeintervjuene i forbindelse med den eksterne evalueringen. Studentene møtte i de samme gruppene som ellers, endringen var stort sett at lærerne var byttet ut med oss som ledet intervjuet. Beskrivelsen av målsettingen med intervjuet stemmer også bra med definisjon av fokusgruppeintervju; som et gruppeintervju der en leder søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig art (Kvale og Brinkmann 2009:323).

Det er tre viktige sider ved fokusgruppeintervju i følge Wibeck (2002, s. 23):

1. Det er en forskningsmetode som har til hensikt å samle inn forskningsdata.
2. Data samles inn gjennom en gruppeprosess.
3. Tema for diskusjonen bestemmes av forskeren.

Fokusgruppeintervju krever en leder eller moderator som det gjerne kalles. Moderatorens rolle er å presentere temaet for deltakerne i gruppa og styre diskusjonen. Moderatoren er deltaker i gruppa, men skal forholde seg så passiv som mulig. Det kan være nødvendig å sikre at alle får sagt det de ønsker, og at den tause utfordres. I gruppeintervju må moderator både stille spørsmål og styre en debatt for å belyse problemstillingen. Det krever en medspiller. Assistentens rolle er å dokumentere det som blir sagt i gruppa. Selv om det gjøres lydopptak, er det viktig å notere underveis. Assistenten kan fra sitt perspektiv stille utfyllende spørsmål og bidra til å holde samtalen på sporet (Dalland 2007:168-169; Wibeck 2002:72).

Hensikten med gruppeintervjuet er å få studentenes personlige erfaringer og synspunkter på noe de selv har vært involvert i. Hensikten er å få dem til å beskrive opplevelser, tanker og vurderinger av det de har opplevd. Gjennom studiet har studentene en felles erfaringsbakgrunn, noe som er en viktig forutsetning for å benytte fokusgruppe. I tillegg til at studentene



har studieerfaringen felles, er de i den spesielle situasjonen at de også har arbeidserfaring og er i praksissituasjoner som er svært sammenlignbare. Det betyr at de ofte umiddelbart forstår hverandres opplevelser og uttalelser når de referer til erfaringer. For moderator kan det i enkelte tilfeller bety at det som sies underkommuniseres.

Den enkelte tar for gitt at det de sier blir forstått. Som moderator opplevde jeg verdien av mange års institusjonserfaring når det gjaldt å forstå en del referanser til praksisfeltet, selv om denne erfaringen var fra et annet omsorgsfelt. Viktig var det også at assistenten ved intervjuene hadde erfaring både fra praksisfeltet og som lærer og veileder, uten å ha denne posisjonen overfor disse studentene.

I fokusgruppeintervjuene med studentene opplevde vi hvor drevne de var i å utale seg i grupper. De virket trygge på hverandre og selv om enkelte var mer aktive, deltok alle med synspunkter. Alle som viste tegn til å ville si noe, slapp til. Studentene lyttet til hverandre. Det skjedde ofte at noen kom med synspunkter eller eksempler som satte prosesser i gang hos andre. Dette brakte ofte nye perspektiver inn i diskusjonen. Det som kom frem i fokusgruppeintervjuene, ble ofte senere bekreftet i interne evalueringer og diskusjoner i kullet.



# 3 KARTLEGGING AV KOMPETANSE- BEHOVET

Kartleggingen tok sikte på å undersøke om kommunens kompetansebehov innen omsorgen for funksjonshemmede stemte overens med høyskolens utdanning i bachelor vernepleie. Et forprosjekt ble etablert for å undersøke dette. Om målet med kartleggingen står det i rapport fra forprosjektet:

Målet er å skaffe datagrunnlag og gjøre nødvendige avtaler for hovedprosjektet.

Delmål 1: Skaffe datagrunnlag for innhold i kompetansehevingsprosjektet

Delmål 2: Skaffe oversikt over relevante utviklingsprosjekt i Norge, Norden<sup>2</sup>

Delmål 3: Knytte nødvendige kontakter, skape relasjoner, undersøke muligheter og lage nødvendige avtaler for å kunne gjennomføre et kompetansehevingsprosjekt

Delmål 4: Utvikle en forpliktende prosjektplan for samarbeidet mellom HiT og kommunene (Plan, prosjekt:2008).

Resultatet skulle så danne utgangspunkt for vurdering om kompetansebehovet kunne imøtekommes ved å

<sup>2</sup> Delmål 2, ble ikke realisert i forprosjektet.

utvikle høgskolens fagplan for Bachelor i vernepleie til modulbasert kompetanseheving.

Det ble arrangert flere informasjonsmøter for ansatte og ledere. Deretter ble det gjennomført fokusgruppeintervju med de som viste interesse for prosjektet (43 ansatte; 32 kvinner og 11 menn, herav 4 med minoritetsbakgrunn). I tillegg ble 15 av de nærmeste lederne intervjuet. Hvert fokusgruppeintervju hadde en varighet på fra en og en halv til to og en halv time. Intervjuene ble gjennomført i kommunenes faste møtelokaler, og det ble gjort lydopptak. Intervjuene ble utført av prosjektleder og prosjektmedarbeider som vekslet mellom å være moderator og assistent.<sup>3</sup> Fremstillingen her bygger på «Notat fra samarbeidsprosjektet Modulbasert kompetanseheving» 2009, s. 5).

<sup>3</sup> Fokusgruppeintervju blir beskrevet i metodekapittelet.

### 3.1 UTVALGSKRITERIER

En prosjektgruppe med representanter for både kommunene og høgskolen hadde på forhånd satt kriterier for deltakelse i et eventuelt kompetansehevingsprosjekt (s. 6):

- a) Deltakerne skal ha et ansettelsesforhold i tjeneste til mennesker med funksjonshemninger.
- b) Deltakerne representerer kun de to kommunene som er med i forprosjektet.
- c) Deltakerne har ikke høgskoleutdanning fra tidligere.
- d) Både kvinner og menn skal være representert i undersøkelsen.
- e) Deltakerne skal være representative i forhold til kulturelt mangfold i virksomheten.
- f) Antall deltakere fra begge kommunene skulle ikke overstige 25 personer.

For ledergruppa var kriteriet at de representerte deltakernes arbeidsplass.

## 3.2 SPØRSMÅLENE SOM BLE TATT OPP

I fokusgruppeintervjuene ble det tatt utgangspunkt i tre hovedspørsmål (s. 11):

1. Hva er det som gjør at du vil være med i prosjektet: Modulbasert kompetanseheving?
2. Hvilke arbeidsoppgaver utfører du daglig på din arbeidsplass?
3. Hvilke arbeidsoppgaver/ferdigheter har du som ansatt behov for å lære mer om?

Med utgangspunkt i hovedspørsmålene hadde deltakerne frihet til å velge innfallsvinkel og komme med innspill. Det var utarbeidet noen underspørsmål for hvert hovedspørsmål som moderator kunne bruke. Moderatorrollen og assistentrollen i fokusgruppeintervjuet gikk på omgang mellom prosjektlederne. For at deltakerne skulle føle seg mest mulig frie til å uttale seg, ble det presisert at det de måtte si i intervjuet, ikke ville påvirke deres mulighet til å delta i kompetansehevingsprogrammet (s. 8).

I presentasjonen av intervjudataene står det til slutt noe som må kunne oppfattes som et svært viktig argument for prosjektet (s. 17):

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

Ansatte uttaler: «Vi vet ikke hvorfor vi gjør det vi gjør», eller: «Vi skjønner ikke hvorfor ...» de mener at de selv kunne gjort en bedre jobb med mer forståelse og kunnskap.

I notatet vises det til at ansatte og ledere har svært sammenfallende vurderinger (s. 9):

Når både ledere og ansatte i til sammen 8 grupper er samstemte om sentrale kompetansebehov, anser vi at vi har fått fram de viktigste kompetansebehovene innen omsorgen for mennesker med funksjonshemming innen de to kommunene.

Resultatet etter fokusgruppeintervjuene viser at både ansatte og ledere mente at kompetanseheving kan bidra til større faglig trygghet, større mulighet til å ta ansvar og bedre kommunikasjons- og samarbeidsforhold. Konklusjonen var at deres uttalte kompetansebehov stemte overens med sentrale kompetansemål i bachelor vernepleie.

### 3.3 KARTLEGGINGEN – EN KONKLUSJON

Målet var å kartlegge og beskrive hvilket behov de ansatte opplevde for økt kompetanse, og hvorvidt det falt sammen med hva de nærmeste lederne mente (s. 5). Både områdene og de faglige temaene som ble belyst i fokusgruppeintervjuene stemmer meget godt overens med innholdet i de to første årene av bachelor vernepleie ved Høgskolen i Telemark.

Notatet «Modulbasert kompetanseheving Fokusgruppeintervju som metode i kartlegging av kompetansebehov» (2009), gir en utførlig beskrivelse av bakgrunn for kartleggingen. Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene med ansatte og ledere blir beskrevet og data fra gruppeintervjuene blir presentert. Til slutt oppsummeres kompetansebehovet.

Evne til og behov for fagkritikk er kanskje også noe som utvikles etter hvert som kunnskap og kompetanse økes. Det er kanskje rimelig å anta at kunnskap og kompetansebehovet er det som fokuseres først (s. 17).

Resultatet av kartleggingen førte til at bachelor vernepleie deltid ble valgt som den utdanning som best ivaretok kompetansebehovet.

### 3.4 KARTLEGGINGSPROSESSENS BETYDNING

I ettertid har det vist seg at kartleggingsprosessen hadde stor betydning for det senere arbeidet med å realisere realkompetansevurdering, planlegging av studiet, samarbeid med praksisfeltet og ikke minst som motivasjon for studentene som søkte utdanningen.

Gjennom fokusgruppeintervjuene fikk de ansatte dele sine erfaringer og diskutere dem med sine kolleger. Flere studenter har i intervju senere fortalt, at det var godt å oppleve at de ikke var alene om å føle at de manglet kompetanse på flere områder. Det var befriende å kjenne seg igjen i de andres beskrivelser. Mange ga uttrykk for at de opplevde prosessen som bevisstgjørende og motivasjonen for å søke utdanningen økte.

I senere intervju med studentene, viser disse tilbake til fokusgruppeintervjuene, nærmest som om de utgjorde starten på studiet deres. De sier at det har vært en fin prosess fra fokusgruppeintervjuene og frem til dagens studiesituasjon, og at lærerne (prosjektledelsen) har vært til stede hele tiden: «De andre studentene – de på ordinært opptak - føler seg litt utenfor. De tror at prosjektstudentene har spesielle fordeler».

Gjennom kartleggingsprosessen fikk prosjektleder og prosjektmedarbeider innsikt i både kompetansebehovet hos fremtidige studenter og arbeidsplassene de representerte. Tilsvarende fikk de dokumentert ledernes syn på kompetansebehovet og større forståelse for de utfordringer deres lederarbeid innebar.

Prosjektledelsen opplevde at det var spesielt viktig at lederne (enhetsledere/ institusjonsledere) ble involvert, siden de var tenkt som sentrale samarbeidspartnere i utdanningen.

Enhetslederne fremhever betydningen av at samarbeidet startet med forprosjektet, og deretter ført videre i den løpende kontakten mellom praksisfelt

og høgscole. Det virker som om det har skapt en sterk følelse av felles ansvar for å lykkes. Det kan kanskje også forklare den gode tonen som ble registrert i møter mellom enhetslederne og prosjektledelsen.



## 4 REALKOMPETANSE- VURDERING – EN MODELL

Etter at kompetansebehovet var klarlagt, ble prosjektet Modulbasert kompetanseheving i bachelor vernepleie deltid ved Høgskolen i Telemark utlyst. Alle ansatte uten høgskoleutdanning innen omsorgen for funksjonshemmede kunne søke om å få delta.

### 4.1 KOMMUNENES VURDERINGER AV SØKERNE

Søkerne måtte være fast ansatt innen pleie- og omsorg i en av samarbeidskommunene. Kandidatene måtte sende søknad til sin arbeidsgiver, representert ved virksomhetslederne som også representerte kommunene i prosjektgruppa. Søkerne måtte være fast ansatte, samt formulere sin motivasjon for utdanningen. Det ble ikke stilt krav til størrelsen på stillingen som den enkelte innehadde.

## 4.2 KRITERIER FOR UTVELGELSE AV SØKERE

I sine prioriteringer av søknadene, benyttet arbeidsgiverne følgende kriterier:

- 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 og lignende)

Deltakerkommunene drøftet kriteriene seg i mellom på forhånd for å ha en mest mulig felles forståelse av dem.

Ledelsen innen omsorgen for funksjonshemmede vurderte søkerne «... og prioriterte ut fra sin forståelse for faglighet, engasjement og egnethet for yrket».

Antall kandidater som kunne anbefales ble så vurdert i forhold til kommunens økonomi og hvorvidt det lot seg gjennomføre i forhold til turnus og nødvendig antall ansatte på jobb (Notat august 2010, s. 5).

## 4.3 HØGSKOLENS REALKOMPETANSEVURDERING

I notatet (s. 3) vises det til Stortingsmelding nr. 44: 2008-2009, s. 57 som åpner for at det enkelte lærested kan avgjøre hva som skal gi realkompetanse til de enkelte studier. Med det som utgangspunkt utviklet Høgskolen i Telemark en modell for vurdering av studenter til studiet bachelor i vernepleie deltid. Nødvendig faglig grunnlag ble definert slik:

- 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 grunnlagskunnskap for farmakologi og medikamentregning.
- Samfunnsfaglig kunnskap gjennom innsikt i funksjonshemmedes levekår i Norge og engasjement i funksjonshemmedes situasjon i samfunnet.

Notatet om realkompetansevurdering (august 2010) presenterer ikke bare kriteriene men viser også hvilken fremgangsmåte som ble brukt i vurderingen av søkerne.

#### 4.3.1 VURDERING AV SØKERNE

Vurderingen av søkerne skjedde i et samarbeid mellom arbeidsgiver og høyskole, og tok for seg praktiske ferdigheter, egnethet for yrket, deltagelse i prosjektet og fremtidig ansettelse som vernepleier.

Det ble også samarbeidet om vurderingen av søkerens vitnemål og attester med sikte på felles forståelse av rangering mellom søkerne.

Notatet (s. 6-9) viser spesifikt for de ulike kunnskapsområdene norsk, engelsk, matematikk og samfunnsfag den fremgangsmåten som ble benyttet ved vurdering av studiekompetanse for bachelor i vernepleie. I norsk ble det for eksempel benyttet en oppgave som studentene i fire foregående kull har levert etter tre uker i første semester. Det gjorde det mulig å sammenligne søkerne med nivået for studenter på ordinær opptak.

Når søkerne til «Modulbasert kompetanseheving» mestret samme type oppgave som de ordinære studentene, ble dette tatt som en bekreftelse på reell kompetanse for studiet.

Oppgavene som ble gitt, tok utgangspunkt i noe som var kjent for søkerne fra deres praksissituasjon. Dette ga dem mulighet til å vise sine kunnskaper ved konkret å knytte dem til egne erfaringer fra praksis.

Søkernes skriftlige begrunnelse for å søke og egenvurdering av mulighet for gjennomføring ble vurdert. I tillegg hadde prosjektleder og prosjektmedarbeider en 30 minutters samtale med den enkelte søker der temaene var:

- Engasjement utover egen karriere
- Forståelse for sammenhengen mellom samfunnets forventninger og krav til vernepleiere – og egen mestring
- En viss forståelse for vernepleiefaglig ansvar på samfunnsnivå (Respekt for enkeltmennesket, funksjonshemmedes stilling i samfunnet, vurdering av HVPU-reformen, ansvarsfordeling og samarbeid mellom vernepleiere og andre yrkesgrupper, familiens rolle).

Samtalen mellom søker og prosjektledelse ble benyttet i vurderingen av samfunnsmessig engasjement og modenhet i forhold til studiet. I tillegg ble forståelsen av engelsk tekst som var sendt ut på forhånd, viet oppmerksomhet i samtalen. Dette for å finne ut om søkerne kunne tilegne seg engelskspråklig fagtekst.

Realkompetansevurderingen ga søkerne ulike typer utfordringer. De måtte skrive en oppgave med utgangspunkt i en gitt tekst, og måtte lese og forklare innholdet i en engelsk artikkel. Tekstene var relevante for utdanningen. Videre ble de prøvd i ulike regneoperasjoner med tanke på kravet om medikamentregning.

Notatet (s. 8-9) gir en samlet kort oppsummert en samlet vurdering av søkerne:

- Alle kandidatene leverte tilfredsstillende besvarelser av norskoppgaven sammenlignet med andre studenter på bachelor vernepleie. De kunne uttrykke seg tydelig, hadde forstått oppgaveteksten og forholdt seg til instruksjon i forhold til gjeldende formelle krav.
- Alle kandidatene viste tilstrekkelig kunnskap til å sette seg inn i og forstå engelsk fagtekst.

- I matematikk var det 4 av 19 kandidater som ikke besto regneprøven. De fikk en ny mulighet, og ved andre forsøk leverte alle fire en overbevisende besvarelse.
- I samtalen om samfunnsfaglige problemstillinger kom det frem ulik grad av kunnskap, men alle kandidatene viste evne til å reflektere over samfunnsfaglige problemstillinger. De viste modenhet om spørsmål knyttet til mennesker med funksjonshemming og deres situasjon i samfunnet.

## 4.4 MODELLEN FUNGERER

Notatet om *Realkompetansevurdering*, gir god innsikt om hva søkerne er vurdert i forhold til og hvordan vurderingen er gjennomført. Det er valgt varierte oppgaver- og vurderingsformer med forankring i søkerens virkelighet. I intervju forteller studentene om en strevsom men spennende og fin prosess knyttet til opptaket. Prosessen ga dem også innsikt i utdanningen som de søkte.

Modellen for realkompetansevurdering har fungert meget godt når det gjelder å finne frem til egnede studenter til bachelor vernepleie. Det bekreftes ikke minst ved at alle de som ble tatt opp har gjennomført utdanningen.

Etter mange års fravær fra skolearbeid, mente mange av dem at det var en god opplevelse å lykkes med oppgavene som ble gitt, det ga selvtillit og mot til å starte på studiet. Prosessen med realkompetansevurdering ble også en test på hva det ville innebære å være student. «Må ha støtte hjemmefra», var en studentuttalelse som mange var enige i.

Studentene forteller om en krevende og strevsom periode med forberedelser til de ulike oppgavene. Enkelte oppgaver krevde også mye hjemmearbeid, noe de mente gikk utover familien mens det sto på

som verst. Dette er opplevelser som ga både studentene og deres familier et realistisk bilde av den kommende studiesituasjon.

Studentene fremhever spesielt betydningen av at studielederne har fulgt dem hele denne tiden og dermed gjort starten på studiet lettere. De sier at dette er en situasjon som medstudentene på samordnet opptak har misunt dem, og tilføyer: «De andre studentene føler seg litt utenfor. De tror at vi prosjektstudenter har spesielle fordeler». «Fordelene» deres består av deltagelse i forprosjekt og realkompetansevurdering.

Kompetansevurderingen ga studieledelse et unikt kjennskap til studentene. Ved studiestart var de derfor godt forberedt på studentenes faglige nivå, praksiserfaring og motivasjon. Denne kunnskapen ble brukt til å forberede undervisningsopplegg og det øvrige lærerkorpset.

## 4.5 HVA GIR MODELLEN?

Gjennom prosjektet er det nå dokumentert at modellen fungerer ved at:

- Det gir studenter med reell studiekompetanse for bachelor vernepleie.
- Studentene får forberedt seg faglig og mentalt for studiet.
- Studenter og lærere (prosjektledelse) blir kjent med hverandre gjennom gruppeintervju og samtaler.
- Studentene blir i studiet.

Det er investert mye i å bygge opp en modell for kompetansevurdering. Det er ikke noen grunn til å begrense bruken av modellen til vernepleierutdanningen.

### 4.5.1 I ETTERPÅKLOSKAPENS LYS

Overskriften er hentet fra prosjektledelsens Notat august (2010, s. 9-10) og viser tre tiltak som de mener kunne ha gjort prosessen enda bedre:

### *Informasjon om mulighet for kompetanseheving bør gis i god tid*

I tiden fra den første informasjonen ble gitt til oppstart av utdanningen, økte interessen gjennom telefoner, spørsmål og søknader. Noe som kan tyde på at motivasjonen for studiet økte i målgruppen underveis i prosessen.

### *Skriftlige kriterier for arbeidsgivers vurderinger og anbefalingene fra kommunene*

Siden disse ikke var skriftlige og bekjentgjort for kandidatene på forhånd, oppsto det enkelte misforståelser i hvordan disse ble tolket.

### *Aktuelle deltakere bør prioriteres før realkompetansevurdering*

Dette for at ikke kandidater skal bruke tid og ressurser på en vurdering uten å få tilbud om studieplass. Det kan være realistisk å invitere et visst overtall, siden en må regne med frafall. Da bør disse ivaretas på en god måte.

## 4.6 EN GENERELL MODELL FOR KOMPETANSEVURDERING

Modellen for kompetansevurdering har fungert godt. Med den som verktøy har det lyktes å finne egnede studenter som i tillegg til relevant praksiserfaring også mestrer kravet til akademiske studier.

Evalueringen har som oppdrag å se på prosjektet *Modulbasert kompetanseheving* som modell for utdanning innen helse- og sosialfag. I prosjektet er vurderingen av realkompetanse helt grunnleggende. Ovenfor er det vist hvordan representanter for de to kommunene og høyskolen har samarbeidet om kriteriene for opptak, og utarbeidet en *Modell for real-kompetansevurdering*. Modellen er beskrevet i detalj av prosjektledelsen i to notater; Notat vår 2009 og Notat høst 2010.

Alt taler for at modellen kan benyttes av andre utdanninger særlig innen helse- og sosialfag. Den er klar og prinsipiell i sin oppbygning, og viser ansvarsforholdet mellom høgskole og samarbeidspartnere. Modellen krever ganske store lærerressurser. Når en som med disse studentene, oppnår at alle gjennomfører utdanningen, må det være en god investering.

Det er en arbeidskrevende modell for søkerne. Dersom en tar inn til vurdering flere søkere enn en har plass til, vil noen tape i kampen. Dersom disse er vurdert til å ha nødvendig kompetanse, bør de følges opp med sikte på seinere opptak eller alternative løsninger.



## 5 ARBEIDSPLASSEN SOM STUDIESTED

Et viktig mål for prosjektet *Modulbasert kompetanseheving* var å utnytte eksisterende kompetanse i praksisfeltet i et samspill med fagkunnskapen i høgskolens. Studentene skulle bringe med seg kunnskap fra praksis inn i studiet, og høgskolens skulle bidra til å finne relevant teori til faglig refleksjon og analyse. Prosjektet knytter an til Samhandlingsreformen St. meld 47 (2008-2009), der uttrykkes det slik om betydningen av arbeidsplassen (s. 130): «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» (Disch i et Internt notat 22.01. 2010).

Studentene i prosjektet er alle knyttet til boenheter for funksjonshemmede i Porsgrunn og Skien kommuner. Boenhetene er derfor både studentenes arbeidsplass og sted for praksisstudier. Målet med kompetansehevingen av personalet i boligene var ikke bare å gi enkelte ansatte utdanning som vernepleiere. Det var samtidig et mål også å heve kompetansen til det øvrige personalet. Gjennom en bevisst og målrettet praksis skulle kollegaene trekkes med og dermed få del i hva «deres» student lærte. Boligen skulle være «klasserom» ikke bare for vernepleierstudenten men for hele arbeidsfellesskapet. Studentenes arbeidsplass var derfor av interesse for evalueringen.

## 5.1 STUDENTENES ARBEIDSPASS

For å få et inntrykk av boligene som arbeidssted, ba vi om et møte med de ansatte i boligenhetene. Sammen med meg på disse møtene deltok Harald N. Østrem Nikman, lærer ved høghskolen og kjent med boenhetene. Alle boligene i de to kommunene som hadde studenter fikk spørsmål om å delta. Utvalget ble gjort ut fra hvem som hadde mulighet de aktuelle dagene. Boenheter fra begge kommunene deltok. Møtene i boligene ble lagt til dager da studentene var på Høghskolen.

I henvendelsen til boenhetene, ble de ansatte bedt om å delta i et fokusgruppeintervju. Fra kartleggingen av kompetansebehovet var de fleste ansatte kjent med denne intervjuformen. På forhånd fikk de et brev om at vi ønsket å høre om deres erfaringer i arbeidet og deres syn på prosjektet Modulbasert kompetanseheving. I brevet ble det sagt at det var frivillig å delta, men ingen reservert seg. Intervjuene ble gjennomført i oktober da studentene var i sitt andre studieår. Lederne for enhetene deltok ikke i intervjuene.

## 5.2 BOLIGENE OG DE ANSATTE

Boenhetene var ganske forskjellige både i størrelse og utforming, beboerne varierte også fra ganske selvstendige brukere til multifunksjonshemmede. Forskjellene til tross, var det mange fellestrekk ved måten arbeidet var organisert på. Svært mange hadde deltidsstillinger og presiserte at de ønsket større stillingsbrøk. Personalet virket sammensveiset og godt kjent med hverandre. Det fleste jobbet tett sammen to og to.

### 5.2.1 MENINGSFULLT MEN STREVSOMT

Intervjuet startet med at de ble bedt om å fortelle om arbeidsplassen. Vi fikk både faktiske opplysninger om den enkelte enhet og beboernes situasjon. De ansatte var

opptatt av å formidle at de trivdes i arbeidet. De var glade i brukerne, og opplevde arbeidet meningsfullt men strevsomt. Spørsmål om brøkstillinger opptok flere av dem. Mange ønsket full stilling eller en høyere brøk. De hadde vanskelig for å godta at de ikke nådde frem med sine ønsker på dette området.

### 5.2.2 KOMPETANSEBEHOVET

Kompetanse var et aktuelt tema blant de ansatte. Mange mente at de trengte mer kompetanse for å forstå det som skjer med brukeren. Dette bekreftes i kartleggingen av kompetansebehovet. De var spesielt opptatt av at de i boligene sto overfor en aldrende brukergruppe. Hva skjer for eksempel med en utviklingshemmet som får Alzheimers sykdom? Hvordan møter vi den utfordringen? Her etterlyste de kompetanse.

### 5.2.3 REALKOMPETANSEN I PERSONALGRUPPA

Selv om kompetanse ble etterlyst mente flere ansatte at de på enkelte områder hadde kolleger med omfattende realkompetanse. En som var spesielt god til å mestre epileptiske anfall, ble fremhevet som et eksempel. Slike ble i kollegiet ansett som eksperter på sine felt, og ofte konsultert av de andre. Leger og annet fagpersonale søkte også deres råd. «Men ellers er det de med utdanningen som blir hørt», var den litt såre konklusjonen. Utenfor boligen ble deres kompetanse ikke etterspurt. Kolleger av slike lokale eksperter, mente at de burde benyttes i opplæring, «... men har du ikke formell kompetanse, er du ikke verdt noe», var kommentaren. Her savnet de anerkjennelse fra kommunens side.

## 5.2.4 KOLLEGAFELLESSHAPET

Fellesskapet blant de ansatte ble fremhevet på mange måter. Stabilitet i arbeidet ble ansett som en styrke, og godt samarbeid personalet i mellom. De støttet og hjalp hverandre i krisesituasjoner. Muligheten for å bytte ansvaret for en bruker, når samarbeidet ble for vanskelig, ble sett på som en sikkerhetsventil. «Det å arbeide sammen to og to er en styrke, det betyr mye å ha opplevd det samme», sier en av dem.

## 5.2.5 KOMPETANSEUTVEKSLING

I en av boligene hadde de for en tid tilbake fått veiledning fra habiliteringstjenesten, noe de opplevde som svært bra. De ønsket seg flere muligheter til kurs og faglig oppfølging. Gjennom samarbeide med andre boligenheter, mente de at det var mye å hente. Da kunne blant annet de lokale ekspertene bidra med sin kompetanse. De ansatte mente at de ulike boligene sliter med mange av de samme utfordringene, og kan ha stort utbytte av å utveksle erfaringer.

## 5.2.6 ERFARINGER MED PROSJEKTET SÅ LANGT

Kunnskapen om prosjektet er varierende. Noen er godt orientert. Om erfaringene med å ha en student i staben, forteller de at det er fint å kunne diskutere med studenten i praksis, og stille spørsmål som: «Gjør vi ting riktig? Er det noe nytt å tilføre?». Flere forteller at de har lært mye om atferdsproblemer av studentene. «Jeg er mer oppmerksom på hvordan jeg ser på brukeren. Det som skjer er ikke brukers «feil», men det er på grunn av sykdommen». «Det er genialt at en kan ta utdanning i jobben». Når en avdelingsleder sier: «Studenten fyller jobben og oppgavene sine fullt ut her på stedet», får dette umiddelbar tilslutning fra de andre.

### 5.2.7 FORVENTNINGER TIL STUDENTENE

Forventningene til studentene er at de fyller jobben sin og deltar aktivt i arbeidsmiljøet samtidig som de deler med seg av sin nye kunnskap. En student «utenfra» kan lett oppleve å ikke få respekt eller bli tatt på alvor. Da er det en fordel å være en person som kjenner stedet og er en del av det. Noen opplever at det er spesielt å skulle ha en kollega som student i praksis. De ser mulighetene for å prøve ut nye ting, men de er også opptatt av at studentene ikke må virke belærende på sine kolleger.

### 5.2.8 UTFORDRINGER MED STUDENT I STABEN

Personalet må være imøtekommende og legge til rette for praksis. Det er viktig at studenten ikke skal fungere som ansatt når hun eller han er i praksis. Noen mener at det blir hardt for studenten å kombinere studiet og arbeid. En sier det slik: «Studenten skulle hatt mer armslag fra kommunen, for eksempel mer fri til studiet».

På spørsmål om hva de forventet seg av studentene, var svaret ganske klart. De måtte fylle jobben sin og delta aktivt i arbeidsmiljøet samtidig som de delte med seg av sin nye kunnskap. Turnusplaner måtte gå rundt så det var begrenset hvor mye hensyn en kunne ta til dem som studerte.

## 5.3 SAMARBEID OM PRAKSISSTUDIENE

Praksisstudier på egen arbeidsplass var nye tanker både ved utdanningen i vernepleie og i praksisfeltet. Studentenes erfaring med utdanningen var vernepleierstudenter som kom utenfra for å ha praksis på deres arbeidsplass. På arbeidsplassen var en redd

for at studenten bare skulle fortsette i samme spor som før, og studentene var usikre på hva som var forskjellen mellom arbeid og praksisstudier. For prosjektlederne ble det derfor viktig å forankre modellen med praksis på egen arbeidsplass hos alle de involverte, høgskolens administrasjon, lærerne og praksisfeltet med studentenes kolleger. Ved de respektive arbeidsplassene ble det gjennomført 18 møter som forberedelse til praksis.

Møtene hadde karakter av at prosjektlederne hadde fellessamtaler med student, studentenes kolleger, veileder og avdelingsleder på de respektive arbeidsplassene. De informerte om studiet og modellen for praksisstudiet. Deretter ble det åpnet for samtale og undring om de spørsmålene som gruppa og prosjektledelsen hadde. Sentrale spørsmål var:

- Hva ville modellen kreve av studenten?
- Hvordan kan det å være student og samtidig arbeidstaker være forenelig?
- De ulike rollene krever antagelig ulike oppgaver og hvordan kan den enkelte student, kollegaer og arbeidsgiver greie å skille dette? <sup>4</sup>

I samtalen kom det frem argumenter både for og imot praksis på egen arbeidsplass, men argumentene for vant frem. Mange studenter opplevde både faglig, praktisk og emosjonell støtte fra medarbeiderne som på denne måten ønsket dem velkommen til praksisstudier på egen arbeidsplass. Det ga seg utslag i konkrete tilbud som: «Jeg kan bytte vakter med deg»; «Jeg kan hjelpe deg med å finne litteratur»; «Når vi jobber sammen i helgene, kan vi i stille perioder snakke sammen om oppgaven din»; «Jeg kan lese skriftlig materiale før du skal innlever». Prosjektledelsens kommentar, var at spørsmålene som ble reist i samtalene utløste et engasjement som overrasket dem og som de også trodde overrasket studentene og deres kolleger (se fotnote 2).

Prosjektledelsen fremhever hvilken betydning de mener arbeidsplassen har i utdanningen. De sier:

Å møte studentene på sine respektive arbeidsplasser oppleves annerledes enn et møte i klasserommet, grupperommet eller på kontoret. På eget arbeidssted

<sup>4</sup> Rapport etter gjennomført praksisstudiet: Miljøarbeid og habilitering i Tidsrommet 25. oktober 2010 – 11. februar 2011.

var studenten i sitt kjente miljø og 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 tydelige på vår autoritet som informanter om prosjektet og rammene for gjennomføring av praksisstudiene.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Delrapport nr. 7 (s. 6), Fred Tore Henriksen og Inger Nordlund.

Samarbeidet mellom prosjektlederne og lederne i boligene har bidratt til å peke ut viktige læringssituasjoner for studentene, og hvordan de med økende kompetanse har fått nye utfordringer.

## 5.4 PRAKSISERFARING OG TAUSHETSPLIKT

For ikke å komme i konflikt med studentenes taushetsplikt, ble studentene fra studiet, pålagt å fremlegge skriftlig samtykke til bruk av taushetsbelagte opplysninger i avgrensede læringssituasjoner. For å sikre anonymitet og at tjenestemottaker ble tilstrekkelig informert, forutsatte det at alle eksempler i skriftlig materiale fra praksis, ble gjennomgått og godkjent av avdelingsleder. Samtykke skulle underskrives av tjenestemottaker eventuelt hjelpeverge. Godkjenningen skulle være tilgjengelig for kontroll. I begrunnelsen for dette legges det vekt på at utvikling av både teoretiske og praktiske deler av studiet bygger på studentdeltagelse:

Vi ønsker å gjøre aktiv bruk av deres erfaringer som bakgrunn for å forstå teori og som supplement til teoretiske betraktninger, med tanke på hvordan praktisk handling kan utvikles og endres. Denne samhandlingen mellom studenter og fagpersonell tar utgangspunkt i en metodikk som kalles aksjonslæring (Henriksen og Nordlund 2009, notat).

Etter halvtidsevaluering ble studentens læringskontrakt gjennomgått og vurdert med tanke på progresjon og læringsutbytte. Studenten gjorde rede for egen læringsprosess og oppnådd læringsutbytte, og praksisveileder ga sine vurderinger av det samme. Deretter vurderer høgskolens kontaktlærer og praksisveileder i fellesskap hvorvidt studenten var på god vei til å oppnå læringsutbytte i tråd med krav til praksisstudiet. Etter at alle studentene hadde vært igjennom sine halvtidsevalueringer er konklusjonen:

Det var ikke i noe tilfelle tvil om å godkjenne praksis. I enkelte tilfeller hadde imidlertid arbeidsstedet høyere forventninger til studentene i prosjektet enn det de vanligvis har til studenter i første periode av praksisstudiene.

I en oppsummering av praksisstudiet med virksomhetsledere, avdelingsledere og veiledere kom det frem at de var svært positive til informasjonsmøtene i forkant av praksisperioden. Det at hele personalgruppa ble involvert ble veldig positivt mottatt. De mente det førte til at personalgruppa engasjerte seg mer i studentenes arbeidsoppgaver og læring enn det de ellers gjorde overfor studenter i praksis. Noe som på flere områder førte til felles læringsutbytte.

## 5.5 PRAKSISSTUDIENE GIR NY INNSIKT

Studentene forteller i evalueringsintervjuer at praksisstudiene ga dem ny innsikt. Selv om arbeidsplassen var kjent, så de på den med nye øyne. Flere har oppdaget at avdelingsledernes oppgaver med rapportering og registrering faktisk har betydning. Det var noe de tidligere ikke så betydningen av. 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. En student skriver:



Jeg har i min praksisperiode på egen arbeidsplass, blitt mer bevist på hvordan den teoretiske kunnskapen henger sammen med det jeg har utført i praksis. Jeg har hatt muligheten til å se på ulike etiske problemstillinger som jeg møter i hverdagen på egen arbeidsplass, med nye «briller» blant annet ved å reflektere med mine kollegaer.

Om situasjonen før de begynte på studiet skriver en av dem: «Før var vi lykkelig uvitende». Nå må du tenke selv, og kan ikke bare handle på rutine. Det stiller krav til egen vurdering. Det er ikke nok bare å gjøre det en får beskjed om. Kunnskap er både utfordrende og slitsomt. En av dem illustrer dette med et eksempel fra boligen tidlig i studiet. Det var spørsmål om å gjøre noe sammen med en av brukerne. På spørsmål om hva de skulle gjøre, var svaret: «Gjør noe du selv har lyst til». Med ny innsikt ble dette helt galt. Det er jo brukeren det handler om, sier studenten, og da er egen lyst underordnet det brukeren ønsker å gjøre. Det er denne typen refleksjon som forteller om ny kompetanse. Det er i vekselvirkningen mellom praktisk handling, teori og refleksjon det skjer utvikling. En annen studentent beskriver dette slik:

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 tjenestemottageren. Det å være bevisst sin egen rolle i situasjonen gjør at jeg kan opptre på en måte som trygger tjenestemottager, i stedet for å forsterke tjenestemottagers frustrasjon.

Erfaringene har de så tatt med seg tilbake til klasserommet og diskutert med lærere og medstudenter. Her har prosjektstudentene en fordel fordi deres jobb og praksis er så lik den deres medstudenter har. De kjenner seg igjen i hverandres erfaringer, det blir som en kjedereaksjon der det den ene forteller følges opp av andre. Flere har opplevd noe lignende og kan derfor bidra med sine refleksjoner og mulige løsninger. Studentene forteller at slike kjedereaksjoner øker intensiteten i diskusjonen, og de kommer raskere til

poenget fordi de har så mye felles. Her gir de honnør til lærerne som hjelper dem til å se sammenhengen mellom de opplevelsene de diskuterer og de teoriene de kan bruke for bedre å forstå og forklare det de har opplevd om.

Studentene forteller også om gode tilbakemeldinger fra kolleger, og at overordnede er blitt flinkere til å gi uttrykk for at det jobbes bra. Ledere forteller at samtalene kolleger i mellom er mer faglige i lunsjpausen. De tar opp spørsmål som: «Hva gjør vi med de beboerne som er så stille? De blir borte i arbeidet med de som er utagerende.» Slik reiser studentene etiske spørsmål til diskusjon i faggruppen. Det opplever lederne at de ofte har vært alene om tidligere. Noe som kan ha ført til at spørsmålene har måttet vike for de administrative oppgavene. Dette mener lederne er et viktig bidrag fra studentene til bevisstgjøring og kompetanseheving i personalgruppa.

### 5.5.1 PRAKSIS I SYKEHJEM

En del av praksis var lagt til sykehjem. I den felles evalueringen på skolen etter praksisperioden var engasjementet sterkt. Mange var opptatt av hvordan de som vernepleiere ble møtt av de ansatte i sykehjemmene. Her varierte opplevelsene fra positiv interesse til de som stilte spørsmål ved om vernepleiere hadde noe å bidra med i sykehjem. Flere fortalte om situasjoner der de opplevde at de som vernepleiere nettopp hadde noe spesielt å bidra med, ikke minst på miljøsidan. De var vant til at boligen var klientenes hjem, mens de opplevde at sykehjemmet i liten grad fungerte som hjem for beboerne. Noen studenter viste til et anstrengt forhold mellom dem som vernepleierstudenter og sykepleierstudenter. De mente at enkelte sykepleierstudenter ikke hadde god nok forståelse for deres kompetanse som vernepleiere. Dette var noe de ønsket at skolen kunne ta opp slik at de i utdanningen ble bedre kjent med hverandre.

Praksisstudiene i sykehjem fikk studentene til å tenke over egen yrkesrolle som vernepleier og hva de mener å kunne bidra med i ulike praksissituasjoner. De har sett sin yrkesrolle i relasjon til annet helsepersonell og registrert

at de har mye felles samtidig som de ser viktige forskjeller i tilnærming til oppgavene. Studentene forteller at de i tidligere praksis var mer opptatt av å lære fakta om lover, medisiner og lignende mens de nå er opptatt av refleksjon og mer kritisk vurdering. Det er flere som forteller om episoder fra praksis der de mener at de med sin vernepleierutdanning og erfaring hadde noe vesentlig å tilføre sykehjemmet.

## 5.6 AKSJONSLÆRING

Siden de fremtidige studentene i *Modulbasert kompetanseheving* skulle ha det vesentligste av sin praksis på egen arbeidsplass, var det viktig at praksisveiledere og skole hadde en felles pedagogiske grunnlagsforståelse. Med *aksjonslæring* mente en å ha et slikt grunnlag. Tiller (2006) definerer aksjonslæring som: «En kontinuerlig lærings og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe ...». Aksjonslæring beskrives som et hjelpemiddel til å ta tak i utfordringer i omgivelsene med sikte på å forandre disse til noe bedre.

For å skape et best mulig grunnlag for samarbeidet om studentene, ble praksisveiledere tilbudt et tilpasset kompetansegivende studium i *Aksjonslæring i praksis*. Studiet ble utviklet og godkjent av Høgskolen i Vestfold, fakultetet for helsevitenskap. Studiet utgjør 10 studiepoeng.

I studieplanen står det at hensikten med studiet er å gi deltakerne en innføring i aksjonslæring – med særlig vekt på bruk av involverende og deltagende metoder, slik at de skal få mulighet til å anvende denne tilnærmingen i egen kunnskapsutvikling og virksomhet som veiledere. Det legges vekt på å knytte grunnleggende verdier som medvirkning, myndiggjøring, respekt og utvikling til teoretisk kunnskap. Studiet legger opp til en systematisk trening i å reflektere over egen og felles praksis. I en åpen presentasjon og analyse av positive og mindre positive

erfaringer fra yrkesutøvelse, foreslås forbedringstiltak som prøves ut systematisk og deretter evalueres på nytt gjennom praktikernes egen refleksjon.

Bruk av læringslogg inngår som en viktig del av studiet. Her deltar vernepleierstudentene sammen med sine veiledere og får innføring i bruken av læringslogg. Dette bidrar til å gi studenter og praksisveiledere felles forståelse og felles språk i anvendelsen av aksjonslæring. Flere studenter har i intervju vist til at dette har ført til at de har opplevd en sammenheng mellom undervisningen på skolen, de utfordringene de har fått i praksis og mulighetene de har hatt til å ta dette opp til diskusjon med lærere og medstudenter. Dette bekrefter prosjektets intensjoner om å satse på vekselvirkningen mellom praktisk erfaring og teori.

## 6 PROSJEKT- ORGANISERINGEN GJØR EN FORSKJELL

Prosjekttenkningen og prosjektorganiseringen har fulgt samarbeidsprosjektet fra kartleggingen av kompetansebehovet frem til realkompetansevurderingen. Prosjektleder og prosjektmedarbeider har vært i den unike posisjonen at de har vært med helt fra kommunene gjorde sine første henvendelser til høgskolen og de har ledet prosessen frem til hovedprosjektet *Modulbasert kompetanseheving gjennom bachelor vernepleie deltid*. Ved etableringen av utdanningen, var det en forutsetning at denne også ble prosjektorganisert. Noe som også avspeiler seg i at studieledelsen benevnes som prosjektleder og prosjektmedarbeider.

På spørsmål om hva som er forskjellen på prosjektet *Modulbasert kompetanseheving* og den ordinære deltids vernepleierutdanningen, svarer prosjektledelsen. «Det er ingen forskjell». Utdanningen har samme fagplan, det er de samme lærerne som underviser, studentene har de samme krav til praksis og de har de samme eksamener. Men når det er sagt, kommer det: «Jo, det er en forskjell. Det er prosjektorganiseringen».

## 6.1 PROSJEKT SOM UNDERVISNINGSFORM

Prosjektarbeid er en undervisningsform der studenter i samarbeid med lærere og andre, utforsker og behandler et problem i nær relasjon til den samfunnsmessige virkelighet det forekommer i (Bethelsen, Illeris og Poulsen 1979, s. 16).

## 6.2 PROSJEKTLEDELSE OG STUDIELEDELSE

I evalueringen har jeg stadig møtt bekreftelser på prosjektledelsens betydning. Det har skjedd gjennom intervju av studenter, møte med ledere på alle nivå og egne observasjoner. Ikke minst kan jeg bygge på mange og lange samtaler med prosjektledelsen der de har fortalt om prosjektet og de tanker de har gjort seg om egne roller. De har vært både tydelige og åpne på sitt pedagogiske grunnlag, og på karakteren av det samarbeidet de har hatt seg i mellom. Det at en utdanning er prosjektorganisert, sier lite om hvordan det egentlig er. Et prosjekt må beskrives. Siden prosjektledelsen står så sentralt i *Modulbasert kompetanseheving*, har jeg funnet det nødvendig å gi god plass til å vise hvordan det har vært organisert og ledet.

Prosjektledelsen fremstår med stor grad av tydelighet både som prosjektledelse og studieledelse. Med studieledelse mener jeg det direkte pedagogiske arbeidet med å gjennomføre fagplanen inkludert samarbeidet med arbeidsplassene om gjennomføringen av praksis. Ledelsen av utviklingsprosjektet *Modulbasert kompetanseheving*, omfatter også samarbeid med kommunenes representanter, lederne ved de boligene som har studenter i utdanning, lærere som underviser i prosjektet, forholdet til styrings- og referansegruppe og høgskolen for øvrig. Målet er å vise i hvilken grad prosjektet kan være en modell for andre helse- og sosialfaglige utdanninger.

Det som kjennetegner prosjektledelsen i alle disse sammenhengene, er at de oppleves som markerte faglige personligheter med klare perspektiver på gjennomføringen av utdanningen og prosjektet. De nyter stor tillit både hos studentene og samarbeidspartnerne i praksisfeltet.

## 6.3 PROSJEKTORGANISERING

Prosjektledelsen er tydelig på at prosjektorganiseringen forenkler prosessen med å finne praktiske løsninger. Det er ikke så mange mennesker involvert. De kjenner studentene så godt at de kan møte både den enkelte og gruppa for å finne frem til gode løsninger. I prosjektledelsen har de en felles forståelse av hva de faglige kravene til studenten skal være, men at det kan være mange mulige veier dit.

### 6.3.1 RESSURSER TIL PROSJEKTLEDELSEN

Prosjektleder har 30 % stilling og prosjektmedarbeider 20 % stilling knyttet til prosjektet. I tillegg har de fått noen ressurser for å koordinere undervisningstilbudet. De mener at de har klart seg med disse ressursene, men at det kanskje har gått utover noen av oppgavene som de har på heltid: «Så lenge det er kjekt, går du ganske lenge på det du brenner for.»

### 6.3.2 OM Å HOLDE PÅ STUDENTENE

Med referanse til at ingen av studentene har sluttet underveis, er spørsmålet til studieledelsen om det har vært situasjoner der de har måttet gripe inn for å hindre frafall.

Ja, det har det. Det har vært to typer utfordringer. Det ene er at det har vært studenter som av ulike grunner har stått i fare for å falle av, og hvordan vi skal håndtere det. Det har også vært spørsmål om

å veilede studenter ut. Begge deler har vi hatt. Men alle er der, noe vi er godt fornøyd med.

Flere av studentene har en krevende hverdag med arbeid, familie og studier. Når det gjelder spørsmålet om faren for frafall fra studiet, snakker prosjektledelsen sammen om hva de kan gjøre i hvert enkelt tilfelle. Det kan enten være å veilede studenten til instanser på høgsolen eller til hjelpeapparatet i kommunen. De vurderer nøye hva som er deres oppgave som lærere, hva som er studentenes privatliv, og hva de må organisere i samarbeid med andre.

Der det har vært spørsmål om hvorvidt en student bør veiledes ut av studiet, har de sammen møtt studenten for å avklare situasjonen. Her er det lagt vekt på hva studenten må mestre for å klare vernepleierutdanningen og eventuelt yrket. Hva som skal til er avhengig av hvor i studiet den enkelte har vært, og hvilket emne det gjelder. Her bruker prosjektledelsen sin mangeårige erfaring fra alle deler av utdanningen i møte med de utfordringene studentene står overfor. Det kan dreie seg om at en student kan få utsatt eksamen, eller at rammene for eksamen kan legges til rette på en annen måte. Her utfyller prosjektleder og prosjektmedarbeider hverandre. Den ene ivaretar de formelle rammene, mens den andre, er flinkere til å se litt bort fra det formelle og finne fleksible løsninger. Sammen finner de så frem til hva som kan hjelpe studentene uten å slå av på de faglige kravene eller bryte rammene for studiet.

## 6.4 OM Å UTØVE PEDAGOGISK LEDELSE

Prosjektledelsen forteller at når det har vært utfordringer, har de kunnet snakke sammen om hvordan situasjonen bør håndteres. Prosjektleder sier: «... også tror jeg det har med at vi kan feltet. Til sammen har vi erfaring med alle deler av feltet som vernepleiere går i». Om arbeidsformen dem i mellom sier prosjektmedarbeider delvis rettet til prosjektleder:



Vi er ikke så veldig nøye på at vi må gjøre det slik vi bestemte først. Vi kan forandre kursen. Vi kan bli enige om noe, men også forandre det litt uten at vi mister ansikt eller at noe skjer. Du kan bestemme noe som var annerledes enn det jeg foreslo. Jeg kan si at jeg tok kanskje feil, vi kan gjøre det på dine premisser. Det er jo lettere når vi er to. Vi har ikke en hel stab av mennesker som vi må ta hensyn til. Vi har hatt en felles forståelse av hva kravene skal være, veien dit er en ting, men vi har aldri slakket på de faglige kravene.

Om forholdet til studentene sier prosjektledelsen at de har vært svært beviste på å ha en profesjonell undervisningsrolle: «Vi kjenner dem godt. Vi har vel til dags dato ikke gått inn i vennskap eller i de private sfærene til studentene».

Studentene bekrefter at det ikke slakkes på de faglige kravene, men at de får hjelp til å mestre dem. Flere forteller hvor viktig det var for dem at de tidlig ble dyttet frem til å bli tydelige i kullet. Det ble skapt et miljø der det var lov til å være uerfaren, men ikke å trekke seg unna. Etter hvert kom kravet om argumentasjon og det å stå for sine meninger. Studentene forteller om en prosjektledelse som har gitt dem noe å vokse på, og vist dem at deres meninger er viktige og betydningsfulle.

Noen forteller at de ikke turte å si noe i starten. Det var vanskelig å se på seg selv som høgskolestudent: «Tenk at jeg har kommet inn [på studiet], jeg som tenkte at jeg var dum». Den manglende selvtilliten har snudd, slik at de etter tre år sier: «Ikke noe skal hindre meg i å fullføre». Prosjektmedarbeider peker på utviklingen og sier: «Nå ved semesterstart [det fjerde året] var det flere studenter som tok ordet og sa fra, og var tydelige». Han sier videre at det har vært studenter som i utgangspunktet har hatt lite selvtillit på det å studere, de har ikke hatt selvtillit overhode, men som nå sier. «Jeg skal videre!».

Erfaring fra flere prosjektutdanninger viser at prosjektledelsen betyr svært mye for studentene (Dalland 2008). Studenter i et utdanningsprosjekt kan ikke henvende seg til eldre studenter med spørsmål

og råd. En prosjektledelse må derfor ivareta også denne funksjonen. Studenter som er tatt opp på realkompetanse, føler seg ofte fremmede i en høyskole. Tilpasningen til et akademisk miljø reiser mange spørsmål og tvil om egen kompetanse. Det betyr derfor mye at prosjektledelsen evner å fange opp denne usikkerheten og skape trygghet. Studentene forteller at de helt fra intervju i opptaksprosessen, har møtt en prosjektledelse som har styrket dem i troen på egne krefter og fremhevet betydningen av den realkompetanse de besitter. Når alle studentene har fullført studiet, viser vel det at her er det gjort en god jobb. Studentene sier også at terskelen for å ta kontakt med studieledelsen har vært meget lav.

## 6.5 TILRETTELEGGING AV UNDERSVISING

Prosjektledelsen har lagt stor vekt på at de som underviser skal kjenne best mulig til den lærings situasjonen som studentene befinner seg i, og den pedagogikken prosjektet bygger på. Det legges stor vekt på at undervisningen er relatert til praksis. Det blir derfor brukt god tid på å informere lærere og gjesteforelesere forut for undervisningen. Dette skjer ved at en av prosjektlederne snakker med den enkelte lærer, for å sikre at vedkommende er orientert om hva som opptar studentene og hvilke faglige utfordringer de står i. Dette gjøres for å sikre kontinuitet mellom emnene og et best mulig læringsutbytte. Om dette arbeidet sier prosjektmedarbeider: «Jeg får tilbakemelding fra timelærere om at de er fornøyd med at de får så god informasjon».

Lærere med emneansvar har i prinsippet ansvaret for undervisning både på heltid og for prosjektstudentene på deltid. Prosjektleder sier imidlertid:

Men her har vi tilrøvet oss en type rolle der vi ivaretar det som er viktig i emnene, og bruker våre kollegaer for å kvalitetssikre. Det er mye med prosjekt og aksjonslæring som gjør at vi må legge

det opp på en litt annen måte. Her har vi stått ganske mye på. Vi har ikke sagt til emneansvarlig at vi vil ha ansvaret, for det kan ikke du. Poenget er at prosjektet foregår innen noen pedagogiske rammer som er styrende, og så finner vi løsninger innen de rammene. Prosjektet innebærer så mye utprøvinger at vi tar støyten i forhold til instituttleder og i forhold til kullet. Vi har jobbet bevisst for å få emneansvarlig og lærerne med.

Prosjektleder sier at det skjer en utveksling i denne informasjonen med lærerne. De deler erfaringer. Om dette møtet med dem som skal undervise, sier hun: «Det handler om å informere om at dette kullet er spesielt, noe også lærerne bekrefter. Studentene har masse erfaring, de liker å diskutere, og bare slipp dem til». Hun forteller at en kollega som underviser i prosjektet sa: «Det er krevende med dette deltidskullet». Til det svarte prosjektleder: «Ja, klart det er krevende. Vi går noen runder ekstra. Vi planlegger, og vi skal ha studentenes meninger. De er jo med på å legge kursen.»

### 6.5.1 KRAVET OM SKRIFTLIGHET

Flere av studentene ble overrasket over at studiet krevde så mye skriving. Både individuelt og i grupper er det krav om skriftlige besvarelser. De strever både med skriveprosessen og det å finne form på oppgavene. For mange var det også uvant å bruke data i begynnelsen.

Studieledelsen var bevisste om at skriving ville bli en utfordring for mange av studentene. De stilte derfor ikke så strenge krav i starten. De mener nå at erfaringen tilsier at krav til kildekritikk, bruk av sitater og referanser, bør med fra starten.

Skriveutfordringene er store ikke bare for disse studentene. De akademiske kravene til skriftlige arbeider er vanskelige for de fleste. En grundig innføring og oppfølging vil trolig gi god avkastning (Grepperud m. fl. 2010, 2009; Dysthe, Hertzberg og Hoel 2010; Dysthe og Hertzberg 2008).

Alle vil møte krav om skriftlighet i sitt arbeide.

Enkelte av studentene har gitt uttrykk for at de kan tenke seg å studere videre og å ta en masterutdanning. Da betyr det mye at utdanningen har gitt dem et kompetanseløft når det gjelder å uttrykke seg skriftlig.

## 6.6 MODULBASERT UTDANNING

Betegnelsen «Modulbasert kompetanseheving», har fulgt prosjektet. Det kan gi inntrykk av en større fleksibilitet enn det studiet åpner for. Fagplanen er imidlertid inndelt i emner som bygger på hverandre. For studentene på deltid er emnene fordelt over fire år istedenfor tre, det er det samme som for prosjektstudentene. Flere studenter har pekt på at de hadde forventninger til at inndelingen i moduler innebar større fleksibilitet i utdanningen. De trodde at det betydde at ikke alle behøvde å ta modulene i samme takt. Et av målene i prosjektet var å utvikle et studium bygget på moduler. Forslag til hvilke emner som kan utgjøre moduler, foreligger i prosjektledelsens sluttrapport.

Slik det nå er, forventes det at alle følger studiets progresjon med innlevering av vurderingsoppgaver og andre forpliktelser. Halvveis i studiet sier prosjektledelsen at studentene etter deres oppfatning, gjør en stor innsats for å innfri høgskolens faglige krav. De forteller også at de ved studiestart samtalte med hver enkelt student der et av temaene var situasjonen arbeidstaker, student og privatperson. Målet var å få innsikt i den hverdagen studentene sto i. Det mente de var en innsikt de som høgskole kunne dra nytte av videre i prosjektet: «... men det er også en innsikt vi kan nyttiggjøre oss i fremtidige deltidsutdanninger, da mange fremtidige voksne studenter er i samme situasjon som våre prosjektstudenter».

Samtalene med studentene viste at de har mange utfordringer i hjemmesituasjonen, sykdom, økonomi, relasjonsproblemer og oppfølging av barn og andre nære familiemedlemmer. Prosjektledelsen ser at det å være i et forpliktende arbeidsforhold og følge en fast turnus, kan

være utfordrende når tankene er opptatt av oppgaver og frister for innlevering. De ser at verken høgskolen eller arbeidsgiver antagelig kan fravike sine krav, «... men det kan blant annet være måter vi nå organiserer studiet på som kan revurderes.»

Det presiseres imidlertid at både høgskolen og arbeidsgiver har et ansvar for å få en økt innsikt i studentenes totale situasjon:

Vi var to partnere som inviterte voksne arbeidstakere inn i utdanningssystemet, her ved høgskolen. Vi var ansvarlige i å tilrettelegge og veilede mennesker inn i en ny lærings situasjon. Vi har tatt ansvar for å holde på studentene og nå halvveis i prosjektet må vi bli tydelige på at vi har et ansvar for å tilrettelegge for en verdig avslutning for de samme studentene.

Prosjektledelsen sier at de som ansvarlige partnere; kommune og høgskole, må være tilgjengelige for studenter som føler at de kommer til kort. Et tiltak mener de er å følge opp med individuelle samtaler, et annet å være i dialog med studentene og et tredje er at høgskole og kommune er i en løpende dialog når det gjelder krav og ansvarlighet.

Studentene selv viser til et virkemiddel som arbeidsgiver kunne ha brukt i større grad. Fra tidlig i studiet, forteller flere av studentene om en erfaring som de opplevde svært positivt. Hver av dem hadde en samtale med en representant for arbeidsgiver. I samtalen fikk de snakke om hvordan det gikk med utdanningen og arbeidssituasjonen. Studentene ønsket at dette var blitt fulgt opp gjennom hele studietiden. Det ville gitt en sterkere følelse av at arbeidsgiver fulgte med.

Det er mange utsagn fra studentene som bekrefter at de er blitt godt fulgt opp. Med de individuelle samtalen og den jevnlig evalueringen som er utført, har studieledelsen kunnet følge både den enkelte og gruppa. Det har betydd at de har kunnet gripe inn og bidra med løsninger på et tidlig tidspunkt, før problemene fikk bygge seg opp.

## 6.7 PEDAGOGISK FORANKRING

På spørsmålet om hvor mye prosjektet avviker i forhold til det ordinære vernepleiestudiet, er svaret: «Ingenting på innhold, men mye på form. Vi er veldig fleksible på form». Det fører til spørsmålet om den formen for pedagogisk ledelse de utøver er personavhengig eller om den kan læres, til det svarer prosjektleder:

Om det er personavhengig eller om det kan planlegges? Jeg mener at det er begge deler. Det er klart at det kan planlegges, men det er noe med å innse at også vi som er ansatt i Høgskolen har forskjellig type kompetanse. Jeg kunne ikke ha et stort forskningsprosjekt og sittet på kontoret. Det er ikke meg. Jeg synes det er kjempeartig med disse studentene. Særlig disse som kommer litt duknakket og ser ned, og så se hvordan de etter hvert blomstrer. Det er noe vi har felles, de studentene de vil vi ha.

Prosjektmedarbeider supplerer: «De som plundrer litt og ikke går den strømlinjeformede veien, ja de gjør noe med oss, da blir vi ekstra tente.» Han forsetter:

En ting er at det har noe å si med vår erfaring og noe med kjemien oss imellom. I starten av prosjektet var vi opptatt av det med prinsipper fra aksjonslæring. Og jeg kjenner at det har vært noen sånne retningslinjer som det har gått an å forholde seg til når det har blåst litt. Det er ikke bare det at vi har klinisk og pedagogisk erfaring, vi har også noen teorier som det går an å støtte seg til. Disse pilarene i boka til Tiller, de har jeg inne i hodet mitt, som en type kjøreregler.

Det å ha en slik pedagogisk forankring, sier han, har vært en hjelp og en støtte. I den rammen er det definert at teori og praksis er likeverdig og komplementære. Og det har passet med deres måte å tenke på, han fortsetter:

Jeg tror også at det har vært en fordel for studentene å oppleve det å ha en retning som styrer både aktivitet og oppgaver. Det har gjort at de er blitt komfortable med en måte å jobbe på, som jeg tror vil følge dem videre. Det å ha en pedagogisk ramme som du er fortrolig med og der du kjenner tankegodset

som ligger bak, og at det er en ønsket form. Det er med på å definere rammer og det er med på å definere retning. Det å prøve å leve det som studentene lærer, det at det er samsvar mellom noen prinsipper og de tingene vi gjør. Vi kan peke på at «nå gjør vi sånn og det er fordi at». Det kan de ta med seg når de selv jobber.

I studieplanen for Aksjonslæring i praksis, står det at aksjonslæring er tett sammenvevd med aksjonsforskning, og at det er vanskelig å tenke seg aksjonsforskning som ikke inneholder aksjonslæring. Om aksjonsforskning står det: «... kan betegnes som en forskningsprosess som vektlegger medforskarskap, kunnskapsdeling og bevisst og kompetent sammenveving av refleksjon i handling». Hvis ikke grunnleggende verdier som medvirkning, myndiggjøring, respekt og utvikling blir forankret i en systematisk trening i å reflektere over egen og felles praksis, blir de ofte bare teoretisk kunnskap. Denne tenkningen fra Aksjonslæring i praksis, har gitt prosjektet en grunnstemning som studentene har vist at de verdsetter.

## 6.8 STUDIELEDELSEN SOM ROLLEMODELLER

I en utdanning til omsorg, både fysisk og psykisk for andre mennesker, er det svært positivt at studieledelsen består av både kvinne og mann sier Runar Bakken (2004). Siden det er både kvinner og menn i studentgruppa, vil de to i studieledelsen begge lettere kunne fremstå som forbilder for studentene .

Ved flere anledninger har jeg som observatør sett studieledelsen i aksjon. Når studentene har stilt spørsmål, er de først utfordret til å diskutere spørsmålet seg i mellom. Dersom svaret innebar en avgjørelse for studiet, svarte prosjektlederne gjerne med å diskutere spørsmålet åpent med studentene til stede. De kunne godt vise at de hadde ulike meninger,

før de kom frem til et svar de begge kunne stå inne for. Diskusjonen som gikk forut for et svar, viste at de har ulike erfaringer. Holdningen som kjennetegner utvekslingen dem i mellom, ble svært tydelig. De lytter til hverandre, og kommer med innspill som bringer diskusjonen videre. De lytter til studentene og til hverandre. På den måten er ingen redde for å si noe «galt». Målet er ikke at alle skal mene det samme, men at alles synspunkter kommer frem, og at det skal bidra til en god løsning. Etter å ha opplevd disse samtalene, er det lettere å forstå den respekt og anerkjennelsen som studentene viser studieledelsen.

## 6.9 PROSJEKTLEDELSE KAN VÆRE ENSOMT

Prosjektmedarbeider sier noe om opplevelsen av å være med i prosjektet:

Noen ganger kjenner jeg meg stolt av å være med i prosjektet, og at vi har kommet så langt som vi har gjort, uten at det har vært så mye styr. Det har ikke vært interne lærerkonflikter, det har ikke vært noen store organisasjonskonflikter, vi har fått det til å gå, og det kjenner jeg at jeg er litt stolt av. Det gjør at det er kjekt å gå i gangen her, vi har noe å vise fram. Det høres litt barnslig ut, men det tillater jeg meg å være noen ganger.

I begeistringen for prosjektet, kan det merkes i prosjektledelsen et savn etter faglig diskusjon om pedagogikken som prosjektmodellen bygger på, utover det som skjer i referansegruppa. Prosjektet er i stor grad overlatt til prosjektleder og prosjektmedarbeider og deres samarbeid med lærerne som underviser og veileder. Det betyr at prosjektledelsen står mye alene. De savner bidrag inn i prosjektet fra fagmiljøet for øvrig.

Manglende engasjement kommer også til uttrykk ved at deres erfaringer i liten grad etterspørres i den tradisjonelle utdanningen. Etter tre år med prosjektet, hadde de et kort innlegg på en halvtime, noe som ikke



ga mulighet for å gå i dybden. Det at de ikke har gitt noen helhetlig informasjon om prosjektet, mener de handler dels om mangelen på etterspørsel, og dels at de selv ikke er så flinke til å sette det de har gjort inn i det «akademiske vokabularet». «Det gir ikke så mye status å snakke på *den* folkelige måten i den gruppen som det gjør hos studentene.»

Prosjektledelsen mener at kunnskapen om prosjektet har bredt seg litt, etter hvert som lærere med emneansvar har deltatt i undervisningen. Spesielt har de ønsket en faglig diskusjon om praksis på egen arbeidsplass. Dette er veldig sentralt i prosjektet og noe som de vet også engasjerer lærere som ikke er involvert.

En annen grunn til at informasjonen inn i fagmiljøet har vært liten, kan skyldes at lærerrepresentasjonen i referansegruppa har vært påvirket av sykdom og personellmangel i årene som prosjektet har pågått. Prosjektledelsen har ikke tidligere tenkt på at det kan ha ført til at bindeleddet mellom prosjektet og lærergruppa har forsvunnet. «Det har ikke vi sett, og det har antakelig heller ikke skiftende instituttledere sett». Begrunnelsen for at de ikke har sett dette tidligere, mener de er fordi det går så greit i hverdagen, og prosjektet er positivt for Høgskolen. Prosjektleder legger til: «Vi har heller ikke solgt det så veldig, og for instituttledelsen har det vært så mye annet som har vært presserende». Dette følges opp fra prosjektmedarbeider:

Jeg kjenner at dette er frustrerende. For nå har vi gjort erfaringer, vi har prøvd ut ulike pedagogiske metoder, og så er det vår hemmelighet. Det er bare vi som vet noe om det, og muligheten til å overføre det til ordinært deltidsstudiet eller til heltidsstudiet er litt usikkert. Nå blir det litt privat. Det å få formidlet det ut til staben og ta noen diskusjoner, det har vi jo savnet. Men da må vi løfte det sjøl. Det er ingen som hjelper oss med å løfte det opp.

På slutten av vårsemesteret 2012 ble det gjennomført en Gründercamp (se s. 50). Da studentene skulle presentere resultatene, gikk det ut en åpen invitasjon

på Høgskolens hjemmesider og som e-post til alle interesserte. Sammen med invitasjonen fulgte en grundig presentasjon av Gründercamp som pedagogisk arbeidsform. Etter presentasjonen av studentenes gruppearbeider fulgte en omfattende e-postaktivitet med mange rosende ord til prosjektet.

De tilbakemeldingene vi fikk etter Gründercampen var jo enestående, og det er vel den ene gangen som jeg kan huske, at vi har fått sånne konkrete tilbakemeldinger i forhold til prosjektet. Vi får stadig høre at det er noe eget å komme inn i deltidskullet og at det er OK å undervise der, men det som går på prosjektet som sådan, og det å ha gjort noe helt annerledes, det har lite fokus.

Praksisstudier på egen arbeidsplass er et emne som prosjektledelsen mener egner seg godt for en felles diskusjon i fagmiljøet. Dette er veldig sentralt i prosjektet og noe som de vet engasjerer også lærere som ikke er involvert i prosjektet.

## 6.9 ANERKJENNELSEN KOMMER

Prosjektledelsen forteller at det etter all oppmerksomheten i forbindelse med Gründercampen skjedde en endring. Prosjektet fikk større oppmerksomhet og prosjektledernes erfaring ble etterspurt. Prosjektledelsen, Inger Nordlund og Fred Tore Henriksen skriver artikkelen *Nye veier i kompetanseutvikling*, der de presenterer erfaringene fra prosjektet. I tilknytning til artikkelen er det en uttalelse om prosjektet fra ledelsen i Skien og Porsgrunn kommuner ved; fagsjef Tilrettelagte tjenester Skien kommune, Geir Gjeldstad og kommunalsjef omsorg, Helse og velferd i Porsgrunn kommune, Aud Fleten (Nordlund og Henriksen 2013; s.35).

I uttalelsen står det at: «Studentene gir uttrykk for personlig løft og utvikling, noe som bekreftes av representanter for arbeidsgiverne som også peker på bidraget til bedre kvalitet på tjenestene». De fremhever arbeidsstedenes engasjement i forkant av studiet,

og at dette etter deres vurdering har gitt en ekstra kvalitetsdimensjon, og sier til slutt:

Vi håper at det er mulig å videreføre denne utdanningsmodellen som er både innovativ, fremtidsrettet og meget godt tilpasset de kommunale behovene for kompetanseheving. Dette studiet er et viktig bidrag for å få til dette. Uten innsatsen fra spesielt Høgskolen i Telemark og det gode samarbeidet mellom Porsgrunn og Skien kommune ville ikke dette studiet blitt en realitet eller så vellykket. Her kan nevnes spesielt den systematikken og strukturen som har vært gjennomgående i samarbeide mellom partene.

Et faglig viktig skritt ble tatt da høgskolen opprettet en FOU-gruppe som sammen med prosjektledelsen skulle arbeide videre med erfaringen fra prosjektet.

I april ga departementet klarsignal til å starte opp ett nytt 4-års prosjekt i «samme ånd». Dette ble benyttet til å invitere potensielle deltakerkommuner til å delta på: Oppsummeringsseminar etter prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*. I seminaret fikk de høre studenters og avdelingslederens erfaringer, og det var anledning til å stille spørsmål. For eventuelle nye samarbeidspartnere var dette en fin mulighet til å en konsentrert presentasjon av erfaringene som deltakerne har gjort løpet av prosjektet.

For prosjektet *Entreprenørskap i vernepleierutdanningen*, fikk Høgskolen i Telemark tildelt 500 000 kr. fra Norgesuniversitetet. Av i alt 19 søknader fra 17 læresteder var det 5 prosjekter som fikk støtte. Dette er en anerkjennelse som høgskolemiljøet satte pris på. Det ble mange gratulasjonene til prosjektledelsen på e-post fra kolleger.



## 7 UNDERVISNING OG ARBEIDSFORMER

Studiet har samlinger på høghskolen omtrent hver fjerde uke. Samlingene er felles for både prosjektstudentene og de ordinære deltidsstudentene. Enkelte temaer har de sammen med heltidsstudiet. Studentene er organisert i læringsgrupper se 6.3, og det forventes at de arbeider i læringsgruppene mellom samlingene.

Når studentene blir spurt om når de lærer best, svarer de *forelesning og grupper*. Når de først er på skolen, vil de helst ha gode forelesninger. Gruppearbeid har de nok av mellom samlingene. Dette er et svar som går igjen også i evalueringen av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie (Dalland og Røsvik 2007).

Grepperud mfl bekrefter i en studie at den fleksible deltidsstudenten først og fremst ønsker forelesninger (2004, s.76). De forbinder ofte forelesninger med seriøse studier. For dem blir derfor forelesningene en bekreftelse på at de for alvor er studenter. Den nevnte studien viser også at studentene vil ha en utdanning som er praksisrettet og som ivaretar deres erfaring. Dette mener studentene blir oppfylt i Modulbasert kompetanseheving. De er imponert over at lærerne i så stor grad klarer å knytte den teoretiske undervisningen til deres praksis. De forteller at de opplever en undervisning som gir dem nye perspektiver på praksis, og at de nå «gjør ting på en bedre og mer riktig måte».

De forteller også at diskusjoner i klassen bidrar til aha-opplevelser. Spesielt er de fornøyd med at det legges så stor vekt på de etiske utfordringene som arbeidet med brukerne innebærer.

## 7.1 OM Å VÆRE HØGSKOLESTUDENT

Etter et år forteller flere av studentene at de aldri hadde sett for seg muligheten til et høyskolestudium. Det var en fremmed tanke i deres verden. Dette var en sjanse de fleste aldri trodde de skulle få. En sa at det ikke var snakk om å slutte nå: «Jeg er så gammel at dette er den sjansen jeg har». Slike uttalelser fikk stor tilslutning i gruppa. Gleden over studiet begrunnes både faglig og personlig. På spørsmål om hvordan studiet oppleves, svarer en: «Det kan bare beskrives med heftig og begeistret». Uttalelsen bifalles med stor entusiasme av de andre. Flere trekker frem at studiet også har betydd mye på det personlige plan. De opplever at de vokser som mennesker. De er også blitt mer bevisste på sin rolle i egen familie. Noe som har ført til at de nå er mer nøye med hvordan de prioriterer tiden sin.

På spørsmål om det er noe som har overrasket dem ved det å være høyskolestudent, er det mange som nikker og bejaer den som sier: «Jeg er overrasket over meg selv – jeg er jo flink!». Flere er inne på at de har opplevd en intellektuell oppvåkning, og en bevissthet om egne evner. Studiesituasjonen blir beskrevet som morsom og krevende. Flere gir på ulik måte støtte til den som sier: «Jeg føler at jeg blomstrer». 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». På spørsmålet om når de lærer best, kommer gruppearbeid raskt frem. De forteller hvordan den enes praksisopplevelse gir gjenkjennelse og grunnlag for både diskusjon og refleksjon hos de andre.

Prosjektstudentene er i en spesiell situasjon fordi deres jobb og praksis har så mange fellestrekk med den deres medstudenter har. De kjenner seg igjen i hverandres opplevelser. Ofte har de selv opplevd noe lignende, og kan derfor bidra med sine tanker og mulige løsninger. Studentene forteller at slike kjedereaksjoner øker intensiteten i diskusjonen, og de kommer raskere til poenget fordi de har så mye felles. Her gir de også honnør til lærerne som hjelper dem til å se sammenhengen mellom de opplevelsene de diskuterer og de teoriene de kan bruke for bedre å forstå og forklare det de snakker om. Dette er nok også en ressurs for kulletts øvrige studenter som har mer tradisjonelle praksisstudier.

### 7.1.1 PIONEREFFEKTEN

Studentene har opplevd et krevende studium, samtidig som de har måttet balansere forventningene på arbeidsplassen og i familien. En slik situasjon gjennom fire år tar på. Allikevel er det noen av dem som sier at de vil videre, et masterstudium er målet.

Studentene har opplevd forventningene ved det å være et pionerkull. I tillegg til forventningen de har til seg selv, kommer forventningen fra arbeidsgiver, kolleger, høgskolen og det sosiale nettverket. Det har ikke vært mulig å være anonym student som kan se det litt an, og tenke, går det ikke så går det ikke. Det er så mange som følger med, så derfor betyr det mye for dem å lykkes.

Kravene til dem som er først ute, kan også snus til inspirasjon, og det har nok skjedd for studentene i *Modulbasert kompetanseheving*. De har også opplevd energien ved det å være de første. Det at de fikk kontakten med prosjektlederne helt fra kartleggingen av kompetansebehovet, har vært viktig for tilhørigheten til prosjektet. Det tillitsfulle samarbeidet mellom studenter og studielederne, har betydd mye for at alle har lyktes.

Felleskapet og støtten de har gitt hverandre i prosjektgruppa og læringsgruppene, har også vært

svært viktig. Om dette sier en av dem: «Det er jo ikke slik at alle er langt nede samtidig». De har funnet mange måter å hjelpe hverandre på, ikke minst har de kunnet snakke sammen når det har røynet på.

## 7.2 HVA ER DET SOM MOTIVERER FOR STUDIET?

Hva er det som får studentene til å bli i studiet? Hva er det de motiveres av, spesielt i en situasjon der de i tillegg til studier også er i arbeid, og hvor de fleste har familie- og forsørgeransvar?

Studentene forteller at de opplever studiet som en ny giv i jobben. Ny kunnskap får dem til å se på menneskene de arbeider sammen med på en annen måte. Dette gjelder både i forhold til beboerne og kollegene. Det gir spenning i hverdagen å gjøre ting på en ny og mer riktig måte. Det mest positivt de har lært, opplever de, er i forhold til egne holdninger til brukerne. De forteller at det har ført til bedre samhandling og kommunikasjon mellom brukerne og dem selv.

De forteller også at de gjennom studiet, har sett feil de tidligere har gjort, og hvordan de har løst problemer på en dårlig måte for brukerne. Her fremhever de lærernes innsatts. Når lærerne har presentert teori knyttet til deres praksissituasjon, har det gitt dem mulighet til å forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Det har gitt dem nytt fokus på tidligere praksis. De opplever at den nye innsikten kommer gjennom kunnskap og forståelse. Teoriene er blitt verktøy de kan anvende i praksisfeltet.

Flere trekker frem at studiet også har betydd mye på det personlige plan. De opplever at de vokser som mennesker. De er også blitt mer bevisste på sin rolle i egen familie. Noe som har ført til at de nå er mer nøye med hvordan de prioriterer tiden sin.

På spørsmål om hva som kunne få dem til å avbryte studiet, svarer de at det måtte være at det gikk for mye ut over familien. Her er enigheten stor. Flere sier at familien er viktigst, skolen må ikke «ta over» ved at for eksempel



eksamen, nytt emne og praksis kommer samtidig. Studentene forteller at de på evalueringer, har meldt fra om dette til prosjektledelsen for å hindre at det ikke blir for store topper i arbeidet, og de er blitt hørt.

## 7.3 LÆRINGSGRUPPER

Læringsgrupper ble etablert for å sikre et læringsmiljø som også gir tilhørighet og kontinuitet i studiet mellom samlingene. Vilje til å ta ansvar ikke bare for egen læring, men også for hverandres læring, er en forutsetning for at gruppene skal oppfylle denne målsettingen. I gruppene må de samarbeide om å besvare studiekraav, noe som innebærer at de må jobbe med pensum og relatere dette til praksis. Læringsgruppene skal ivareta et helhetlig perspektiv på studiet, der syn på læring, læringsprosesser og læringsutbytte diskuteres. Et pedagogisk mål med læringsgruppene var at studentene skulle utfylle og dra nytte av hverandre. Når en intern evaluering viser at veiledning fra lærer fikk mindre skår enn støtte fra medstudenter, sier prosjektledelsen: «Da har vi nådd et mål. Der har det skjedd en utvikling. For oss var det et pedagogisk mål at de skulle utfylle og dra nytte av hverandre».

### 7.3.1 ETABLERING AV LÆRINGSGRUPPENE

Studentene ble inndelt i grupper etter ytre kriterier som geografi og hvilke kommuner de jobbet i. På en arbeidsplass med mange studenter, ble det til en egen gruppe. Ved etablering av gruppene, måtte studentene utarbeide kontrakter for samarbeidet. Gruppene sto fritt i utformingen av kontrakten. Dette fungerte i følge studieledelsen noe variert. Studentene forteller også om problemer. Det var problemer med å holde avtaler, ambisjonene varierte og det oppsto uenighet om hvor mye tid den enkelte la i læringsgruppene. I første del

av studiet måtte studieledelsen stadig ta dette opp med gruppene. På eget initiativ har enkeltstudenter byttet gruppe og det er gjort nye avtaler uten at prosjektledelsen har blandet seg i det.

### 7.3.2 LÆRINGSGRUPPER ETTER AMBISJONSPRINSIPPET

Siden studentene hadde ulike ambisjoner i studiet, ble det åpnet for å etablere gruppene på nytt. Det førte til protester fra studentene. De opplevde at de gjennom de endringen som var gjort, hadde funnet frem til grupper som fungerte. Det begrunnet de med at de nå var enige om hvor mye tid de skulle bruke, hvor ofte de skulle møtes og at de nå har en rimelig felles mening om hvilke karakterer de ønsker å oppnå. Prosjektledelsen som hadde foreslått en nydanning av grupper basert på ambisjoner sier:

Det de sier om hvorfor de ikke vil bytte grupper høres ut som de samme kriteriene som ligger til grunn for etablering av ambisjonsgrupper. De har etablert en type grupper som stemmer bedre overens med kriteriene for ambisjonsgruppe; hvor mye tid har jeg til studiet dette året, hvor mye trenger jeg å treffe de andre, hvor mye skal jeg studere på egenhånd, hva er min motivasjon og drivkraft og hvor stor betydning har dette med karakterer. De elementene som handler om hva jeg ønsker å legge i studiet, er nå mer felles for medlemmene i gruppa, så gruppene fungerer mye bedre.

Konfliktene i gruppene dreide seg i følge studieledelsen, oftest om hyppighet på møtene, omfanget av samarbeidet, og hvor mye en leste og hva enkelte bidro med. Etter de endringen studentene selv hadde foretatt sier studieledelsen: «Til å begynne med måtte vi stadig ta det opp, og snakke om det. Nå går det av seg selv».

I en Gründercamp (se 7.4) fikk studentene testet sitt forhold til gruppearbeid. De ble bevisst satt i grupper med noen de ikke tidligere hadde samarbeidet med. Evalueringen viser at det var nettopp denne erfaringen studentene vurderte som den mest verdifulle. Gjennom

dette samarbeidet erfarte de nye sider ved seg selv, det ga selvsikkerhet og større innsikt i egne ferdigheter og muligheter.

## 7.4 GRÜNDERCAMP

«Et veldig spennende prosjekt. Den beste skoleuka på studiet», sier en student om Gründercampen som blir presentert som trening i problemløsning, i en pressemelding fra Porsgrunn og Skien kommuner, Høgskolen og Ungt Entreprenørskap Telemark: «Ved hjelp av kreativitet og nytenkning skal studentene velge et oppdrag og løse dette i løpet av ett døgn».

Oppdragene var foreslått av Porsgrunn og Skien kommuner, og handlet om framtidens omsorgstjenester til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Den første dagen fikk studentene fire oppdrag som de kunne velge mellom, samtidig fikk de tilgang på veileder fra relevante fagmiljøer i Porsgrunn og Skien. Dagen etter kl. 12 presenterte studentene sine løsninger for jury og publikum. De fire oppdragene ble presentert under hovedtemaet *Innovasjon – omsorg*.

### **Oppdrag 1 – Endringsagent i eget liv**

Selvbestemmelse og medvirkning er sentrale tema i dagens omsorgstjenester. Mulighet for selvbestemmelse og medvirkning vil variere av mange ulike årsaker.

*Dere skal komme med en løsning på hvordan menneske(r) med kognitiv funksjonsnedsettelse kan bli endringsagent(er) i eget liv.*

### **Oppdrag 2 – Bolig for fremtiden**

Mennesker med funksjonsnedsettelse har i historiens løp fått tilbud fra det offentlige om mange forskjellige typer «hjem»: Anstalter, store og små institusjoner, privat pleie, kommunale leiligheter, kommunale

bofellesskap, egne leiligheter/egen bolig. Det er en utfordring å tilpasse et hjem for denne målgruppen.

*Dere skal planlegge utforming av et hjem som skal være funksjonelt i et 10 års perspektiv.*

### **Oppdrag 3 – Sorgarbeid på veien inn i en ny og meningsfull tilværelse:**

Mennesker med utviklingshemming som opplever tap/sorg av ulike grunner, har utfordringer i sin bearbeidelse av sorgen.

*Dere skal finne løsninger som gjør at mennesker med utviklingshemming som har opplevd tap/sorg, kan få hjelp til å bearbeide følelser og gå videre.*

### **Oppdrag 4 – Kan teknologi tilby bedre omsorgsløsninger?**

Teknologiske løsninger som en del av omsorgstjenestene, kan være kontroversielt.

*Dere skal komme med løsninger på ny teknologi som kan bidra til et bedre tilbud for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse.*

## **7.5 STUDENTENES EVALUERING AV GRÜNDERCAMPEN**

Studentene ble bedt om å gi tilbakemelding på hvordan de opplevde gründercampen, «slik at fremtidige gründercamper kan gjøres enda bedre». Av de 40 studentene som deltok i gründercampen ble skjemaet besvart av 38. Studentene ble bedt om å rangere hvor fornøyd de var på en skala fra 1 – 5, der 1 var svært misfornøyd mens 5 var svært fornøyd.

De ble spurt om i hvilken grad de var fornøyd med informasjonen de fikk før og under campen, om arbeidsøkten «Å tenke utenfor boksen», gründercampens ideologi om å tenke nytt. Videre skulle de gradere hvor fornøyde de var med å jobbe i gruppe med studenter de ikke tidligere hadde jobbet i gruppe sammen med. De

ble også spurt om hvor fornøyde de var med bistand fra veileder, om måten finalen foregikk på og om oppdragene de kunne velge mellom.

### 7.5.1 SPØRRESKJEMAET

#### **Spørreskjemaet til studentene:**

Vi håper at dere tar dere tid til å gi en grundig og selvstendig tilbakemelding på dette skjemaet, slik at fremtidige gründercamper kan gjøres enda bedre.

<b>I HVILKEN GRAD ER DU FORNØYD MED:</b> (sett ring rundt tallet)	<b>SVÆRT MISFORNØYD</b>					<b>SVÆRT FORNØYD</b>				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
• informasjon fra skolen før campen?			<b>(2)</b>	<b>(14)</b>	<b>(22)</b>					
• informasjon i løpet av campen?				<b>(14)</b>	<b>(24)</b>					
• økten "Å tenke utenfor boksen"?			<b>(2)</b>	<b>(10)</b>	<b>(25)</b>					
• å jobbe på gruppe med ukjente?				<b>(8)</b>	<b>(30)</b>					
• bistanden fra veiledere?	<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(8)</b>	<b>(16)</b>	<b>(11)</b>					
• måten finalen foregikk på?			<b>(1)</b>	<b>(13)</b>	<b>(24)</b>					
• oppdragene som dere kunne velge mellom?		<b>(1)</b>	<b>(6)</b>	<b>(20)</b>	<b>(11)</b>					
• Hva er helhetsinntrykket ditt av campdagene?			<b>(1)</b>	<b>(12)</b>	<b>(23)</b>					

*I hvilken grad studentene er fornøyd, går frem av tallene i parentes.*

På spørsmålet om helhetsinntrykket er svarene 1 for 3, 12 for 4 og 23 for 5. Av enkeltspørsmålene er det å jobbe i gruppe med ukjente som skiller seg positivt ut. Her er det 30 studenter som gir dette høyeste skår tett fulgt av 8 på trinnet under. Lavest skår får bistand fra veiledere og oppdragene de kunne velge mellom.

## 7.5.2 STUDENTKOMMENTARER

Prosjektledelsen foretok en grundig evaluering som viste at studentene opplevde Gründercampen som en annerledes og spennende måte å arbeide på. Gründercamp som pedagogisk arbeidsform viste flere sider ved studentene enn det som tidligere har kommet til uttrykk i evalueringen. Arbeidsformen var ny for studentene. De ble utsatt for det ukjente, både når det gjaldt samarbeidspartnere og hva gründercampen innebar. En av studentene sier at det var en måte å «se kompetansen en har utviklet gjennom studiet». Andre fremhever det å tørre å tenke utenfor «boksen». Mange sier at gründercampen har gitt dem større selvtillit og tro på egne krefter.

Jeg var litt skeptisk i begynnelsen, eller før vi begynte, men jeg tok veldig feil. Dette var gøy.

Skummelt, ubehagelig, men merkelig nok gøy!!

Godt å kunne bruke hode, bli lagt press på og kunne få lov til å tenke annerledes!

Følte oss litt begrenset av veileder, når utgangspunktet skulle være humor og galskap uten å tenke på ev.

Gruppene ble blandet av foreleserne. Flere studenter fortalte i fokusgruppeintervju etter gründercampen at de hadde gruet seg til å jobbe med «ukjente» medstudenter. De syntes det var skummelt å skulle forlate sin egen gruppe for å inngå i en ny gruppe. Da er det interessant at spørsmålet om: I hvilken grad er du fornøyd med: - å jobbe på gruppe med ukjente, fikk den høyeste skåren av alle spørsmålene. Her svarer 30 studenter 5 - at de er svært fornøyd mens 8 gir skår 4.

Var kjempebra å samarbeide med nye andre studenter som jeg ikke har jobba sammen med før.

Jobbe i ny gruppe bekrefter og motiverer til nytenkning inn i den vanlige gruppa.

Bra, ga større grobunn for kreativitet.

Lettere å prestere med ukjente i gruppen.

På spørsmålet om utbytte av å være med på gründercampen, svares det:

Fikk lært andres ideer og måte å arbeide på under hele gründercampperioden.

Ja, selvtillit ved å tørre, samarbeide og sprengre grenser.

Har jobbet med meg selv om å tørre å tenke utenfor boksen.

Studentene ble bedt om å svare ja eller nei på spørsmålet: Vil du anbefale andre studenter å delta på gründercamp hvis det tilbys? 38 studenter av 40 besvarte dette spørsmålet. 37 studenter svarte ja, mens 1 svarte nei. Kommentarene er positive, den som har svart nei, har ikke utdypet dette. Her er noen av kommentarene:

Veldig lærerikt og bra for å skjerpe sansene.

Lærerikt. Se kompetansen en har utviklet gjennom studiet.

Ett veldig spennende prosjekt. Den beste skoleuka på studiet.

Dette var en fin erfaring på mange områder. Blir gjerne med igjen, og hadde nok vært litt mer trygg på hva man ville gjort.

Det går tydelig frem av kommentarene at studentene opplevde Gründercampen som en annerledes og spennende måte å arbeide på. I fokusgruppeintervju en måned senere, er fortsatt opplevelsene fra gründercampen levende og et aktuelt samtaleemne. Studentene bekrefter det de tidligere har svart i evalueringen av campen. Flere er enige i utsagnet: «Bør gjentas, utviklende for utdanninga». Noen tenker på hva erfaringene kan brukes til og sier: «Kan være positivt i forhold til bacheloroppgaven».

### 7.5.3 GRÜNDERCAMP SOM PEDAGOGISK ARBEIDSFORM

Gründercamp som pedagogisk arbeidsform viste flere sider ved studentene enn det som tidligere har kommet til uttrykk i evalueringen. Arbeidsformen var ny for studentene. De ble utsatt for det ukjente, både når det gjaldt samarbeidspartnere og hva gründercampen innebar. En av studentene sier at det var en måte å «se kompetansen en har utviklet gjennom studiet». Andre fremhever det å tørre å tenke utenfor «boksen».

Presentasjonen foregikk i et stor auditorium.

Foran seg hadde gruppene juryen, bestående av ledere fra omsorgssektoren i Porsgrunn og Skien kommuner som også var oppdragsgivere til prosjektene. Mange av studentene så igjen sjefene sine i juryen. I tillegg til dette hadde de også et stort publikum med interesserte fagfolk fra omsorgsfeltet samt studenter og lærere fra høgskolen. Etter den opplevelsen sa flere av dem at gründercampen ga dem større selvtillit og tro på egne krefter.

Gründercampen utgjorde bare et par dager i et langt studium. Grunnen til å vektlegge det så sterkt i en evaluering, er at det så tydelig viste studentenes kompetanseheving. Fra såkalt ufaglært arbeidskraft sto de nå frem som kreative, reflekterte og kunnskapsrike fagpersoner, trygge på at de hadde noe å bidra med, og at noen var villige til å lytte til dem når de la frem sine gruppeprosjekter med bruk av både billedmateriale og humoristiske innslag.

### 7.5.4 ETTERVIRKNINGER AV GRÜNDERCAMPEN

Gründercampen fikk stor oppmerksomhet i Høgskolen. Mange fant veien til studentenes prosjektpresentasjoner og til juryens kommentarer og premieutdelingen. I etterkant var det stor aktivitet med e-postutvekslinger som roste studentene, prosjektledelsen og de samarbeidende partene. Plutselig var Modulbasert vernepleie noe det ble snakket om. Utdanningen var blitt



synlig i høgskolemiljøet. Her et sitat fra en slik e-post som gikk ut til hele høgskolen:

Etter dagens «Gründercamp», med de verdige vernepleierstudentene som entreprenører, er jeg stolt over å være kollega til to så flotte fagmennesker som Inger og Fred Tore, som har iscenesatt alt dette. De har gjennom deltidsstudiet i vernepleie, virkelig satt vernepleierfaget på dagsorden på en innovativ og grensesprengende måte, og vi vet at det ligger møysommelig og hardt arbeid bak.

## 7.6 PEDAGOGISK BRUK AV IKT

Evalueringen er spesielt bedt om å se på bruk av IKT i læringsarbeidet. Det er ikke utviklet særskilt IKT verktøy for studentene i kompetansehevingsprosjektet. I en intern evalueringsrapport etter det første året sies det: «Bruk av IKT –basert opplæring er en del av prosjektet som er blitt nedprioritert hittil, men som vi ønsker å ha mer fokus på».

Alle gruppene har fått sitt eget grupperom på skolens læringsplattform, Fronter. Disse kan benyttes til å lagre referater, til diskusjoner studentene i mellom, og til arbeid med skriftlige gruppeoppgaver. Det er svært varierende i hvilken grad studentene benytter disse muligheten. Noen av gruppene har organisert arbeide sitt uavhengig av Fronter, og bruker Facebook eller e-post isteden, mens andre igjen har valgt å bare møtes fysisk. Dette gjelder spesielt de gruppene som har samme arbeidssted. Flere studenter forteller at de benyttet Fronter når de trengte støtte av medstudenter i løpe av praksis.

Fronter er brukt til kommunikasjon mellom studentene, lærerne og studieledelsen. Studentene har også kunnet svare på evalueringsskjemaer på Fronter. Det er ikke utarbeidet spesielle pedagogiske nettilbud eller nettstøttede veiledningsopplegg. Det har ikke vært faglige ressurser rettet mot IKT i prosjektet. Det har

altså ikke lyktes å realisere målet om bruk av IKT som læringsverktøy i løpet av prosjektet.

Da fleksibelt bachelorstudium i sykepleie deltid startet opp i 2002, var det knyttet IKT-kompetanse til utdanningen. Det åpnet for bruk av læringsplattformen (den gang Classfrontier) som den viktigste informasjonskanalen mellom skolen og studentene. Læringsplattformen ble videre benyttet til innleveringer, samskriving mellom gruppemedlemmene, til kontakt med veileder og kontakten mellom studenter og praksislærer. Mellom samlingene ble det sendt ut undervisning fra studio på skolen som studentene fulgte på ulike steder i fylket. (Dalland og Røsvik 2007).

Det å bruke erfaringen fra Fleksibelt bachelorstudium i sykepleie, ville kreve en medarbeider med IKT-kompetanse som kunne lære opp både studenter og lærere, legge opp til nettstøttede læringsgrupper og fungere som support for lærerne (Bingen 2011; Bingen og Aasbrenn 2009).

Prosjektledelsen forteller at det satses på IKT i videreføringen av prosjektet. Med dagens teknologi er det lettere å realisere nettstudier som kan fungere som fagmiljø for studentene, men det krever både kompetanse og ressurser til oppfølging.

## 7.7 VURDERING OG VURDERINGSORDNINGER

Studentene i prosjektet er underlagt de samme vurderingsordningene som studentene tatt opp på ordinær måte. Dette gjelder både ved eksamener og i praksisvurderinger.

Avdelingslederne har gitt studentene gode vurderinger. De sier at de har bidratt til økt kunnskap på arbeidsplassene

En sammenligning av eksamensresultatene viser at prosjektstudentene klarer seg godt i forhold til studentene fra ordinært opptak. Prosjektstudentene har færre topp- og bunnkarakterer enn disse studentene. De har med

andre ord et jevnere resultat, de grupperte seg om karakterene B, C og D. På bacheloroppgavene varierte karakterene fra A til D.

## 7.8 BACHELOROPPGAVEN

Bacheloroppgaven inngår i emnet: Faglig fordypning og bacheloroppgaven. Emnet har 30 studiepoeng hvorav bacheloroppgaven utgjør 14. Bacheloroppgaven utarbeides som gruppebesvarelse, men individuell besvarelse kan godkjennes etter søknad. Gruppebesvarelse: 8000–10 000 ord. Individuell besvarelse 6000 – 8000 ord.

Den kompetansen bacheloroppgaven krever innebærer at kandidaten:

- kan forholde seg kritisk reflekterende til eget arbeid og det vernepleiefaglige feltet.
- viser evne til å utforske faglige problemstillinger på en systematisk måte.
- viser selvstendig evne til å dokumentere, kvalitetssikre og evaluere eget arbeid.
- videreutvikler kunnskapen om og erkjennelsen av kunnskapsproduksjonens betydning for fagutvikling ved selv å gjennomføre en arbeidsprosess som ender opp i bacheloroppgaven.

I retningslinjene for bacheloroppgaven oppsummerer Kvalitetsrammeverket kravene slik ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)):

Studentene skal vise at de i tillegg til praktiske ferdigheter og fagkunnskap også kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og fremstille dette slik at det belyser en problemstilling. De skal også ha kunnskaper om vitenskap og vitenskapelig metode for å kunne lese forskningsrapporter og nyttiggjøre seg forskningsresultater.

### 7.7.1 AKADEMISK SKRIVING

Studenter i helse- og sosialfagene blir ofte overrasket over at de må skrive så mye. De har valgt yrke ut fra andre interesser og ferdigheter enn skriving. For de som er tatt opp på grunnlag av realkompetanse, oppleves dette kanskje sterkest. Det er ikke bare det at de mangler den skrivetrening som videregående skole gir, akademisk skriving er vesentlig forskjellig fra det de fleste har erfaring med (Dalland 2013, s. 137).

I forbindelse med forskningsprosjektet «Den voksne fleksible student» sier Grepperud mfl (2004) at skriving er en viktig komponent – kanskje til og med kjernen – i studiarbeidet på høyere nivå. Om akademisk skriving sier de at en må lære seg å beherske flyt og tydelighet, en må kunne resonnerer, knytte an til overordnede betraktninger, til både teori og empiri, og en må kunne lage en struktur på sitt produkt (s. 136). Med nye studentgrupper og nye studiemodeller, vil skriving være både en forutsetning og en barriere for å lykkes. Det å lykkes defineres som både det å gjennomføre studieløpet og beholde motivasjonen for å ta mer utdanning på et seinere tidspunkt (s. 140).

I møte med prosjektstudentene har jeg opplevd å høre dem fortelle fra praksis med innlevelse og refleksjon. Eksemplene blir sett i lys av teori, og de viser at de kan overføre eksemplene til nye situasjoner. De har altså i seg grunnlaget for å kunne skrive. Når resultatene på bacheloroppgavene varierte fra A til D, var det en overraskende stor spredning. Forklaringen kan være mange. Innlevering av oppgaven falt sammen med innspurten på studiet. Enkelte fortalte at de allerede orienterte seg mot nye jobber eller oppgaver, mens andre kjente slitasje etter årene med dobbeltarbeid.

Det er synd om arbeidsgivernes positive engasjement for å få sine studenter inn i nye utfordringer, går utover bacheloroppgaven. Det kan muligens løses ved å legge arbeidet med bacheloroppgaven litt tidligere. Det ville gi studentene bedre tid til å presentere sine bacheloroppgaven i praksismiljøene, og til å sette seg inn i hverandres oppgaver.

Mer omfattende skriveopplæring kan også bidra til bedre oppgaver. Fra evalueringen av *Fleksibelt bachelorstudium i sykepleie*, Høgskolen i Telemark (Dalland og Røsvik 2007), sier studentene at de gjennomgående burde fått opplæring i skriveprosessen gjennom hele studiet.

Greek og Johnsen (2013, s. 32) mener at siden skriving er et arbeidsredskap i flere profesjoner, må bachelorgraden i profesjonsstudiene gi relevant og tilstrekkelig kompetanse for profesjonsutøvelse. Betydningen av dette belyser de slik:

En sykepleier skal for eksempel formidle kunnskaper om pasienter skriftlig, handlinger skal dokumenteres, og viktig informasjon skal gis. Og ikke minst, pasientene har selv rett til å lese det som står skrevet om dem.

Betydningen av skriving i høyere utdanning kan ikke overvurderes, siden fagkunnskap stort sett blir dokumentert gjennom skriftlige arbeider, sier Dyhste og Hertzberg (2010, s. 9).

Prosjektledelsen har sett betydningen av skriving. I starten valgte de å ikke stille for store krav til de formelle sidene ved de skriftlige oppgavene. Det mener de var uheldig, fordi det senere ble vanskelig å skjerpe kravene. Erfaringen deres er at det er viktig å ta skriveopplæringen grundig fra starten av.

Studenter som kommer fra praksis, opplever ofte at det å lære de formelle sidene ved akademisk skriving, blir en bekreftelse på at de er studenter. Dette kan i seg selv være en viktig motivasjon i skriveopplæringen.



## 8 INTERN EVALUERING

Ved starten av prosjektet, var det en forutsetning at studiet ikke bare skulle evalueres eksternt, men også internt. I den interne evalueringen er det benyttet både kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Studentene har svart anonymt på ulike skjemaer, de har gitt skriftlige svar på åpne spørsmål og de har gitt uttrykk for sine vurderinger muntlig i felles evalueringer. Evalueringene har fanget opp praksisperiodene, samlingene på skolen og de ulike emnene i fagplanen. Evalueringen av Gründercampen er referert i avsnitt 7.5.

Studieledelsen har stått for den interne evalueringen. Den er omfattende og godt dokumentert. Resultatene av evalueringene er systematisk ført tilbake til studentene. Evalueringene er ikke bare brukt til å justere det pågående studiet, men også i arbeidet med å utvikle modellen *Modulbasert kompetanseheving*.

### 8.1 EVALUERING AV PRAKSIS

Forut for hver praksisperiode, har det vært arrangert et praksisseminar. Her er innhold og struktur introdusert med særlig vekt på læringsmålene og konkretisering av disse. Studentenes evaluering av det første seminaret, førte til at de ble tatt med i planleggingen av neste

praksisseminar. Studieledelsens begrunner dette slik: «Nå har de en erfaring fra et gjennomført seminar, og har erfaringer vi som lærere kan nyttiggjøre oss i planleggingen av det neste».

### 8.1.1 OPPSTARTSAMTALE

Evalueringen viser at studentene verdsatte den første samtalen under praksisstudiet svært høyt ( se 5.3). Den foregikk ute på de respektive boligene i møte med student, veileder og kontaktlærer sammen. En av studentene sier: «Det var meget viktig med god kontakt i oppstarten av praksisstudiet, ved hjelp av god startsamtale visste jeg hva som skulle gjøres i praksisstudiet». Erfaringene med startsamtalene ute i praksisfeltet førte til at dette ble videreført til også å gjelde de følgende praksisperiodene.

### 8.1.2 MIDTEVALUERING

Halvveis ute i praksisstudiet ble det gjennomført en midtevaluering som studenten hadde ansvar for å organisere. Midtevalueringen skal vurdere om studenten er på rett vei i forhold til kravene i emneplanen. Det er en samtale mellom, student, veileder og kontaktlærer der grunnlaget er læringskontrakten og evalueringsrapporten. En student uttaler: «Det var meget nyttig med midtevaluering, som hjalp meg veldig, slik at jeg kunne se hva jeg hadde gjennomført og hva jeg skulle gjøre bedre i resten av praksisstudiene på bakgrunn av min egen læringsprosess». En annen sier: «... i tillegg veldig motiverende når kontaktlærer skryter av selvstendig jobbing/refleksjon».

## 8.2 SAMLINGER

Etter hver ukesamling har det vært avsatt en time til evaluering. Hver enkelt student ble bedt om å gi skriftlig tilbakemelding på punktene:



1. Hva har vært positivt denne uka?
2. Forslag til endring (med tanke på oppstart av neste emne).

Studentene har opplevd at disse evalueringene har ført til endringer og med det styrket deres opplevelse av medvirkning.

### 8.3 EVALUERING AV FAGEMNER - ET EKSEMPEL

Vi skal se hvordan evalueringen av emnene 6, 7 og 8 ble gjennomført. De utgjør til sammen 44 studiepoeng. I fagplanen presenteres de slik:

#### ***Emne 6 Grunnlagskunnskap i helsearbeid***

Om organiseringen av arbeidet i emnet 6 står det: «Selvstudium, forelesninger, arbeid i grupper, individuelle skriftlige arbeider og ferdighetstrening».

#### ***Emne 7 Vernepleiefaglig arbeid med fokus på pleie- omsorg og legemiddelhåndtering***

Om organiseringen av arbeidet i emnet 7 står det: «Prosedyretrening, selvstudium, egeninnsats knyttet til ferdighetstrening, forelesninger, gruppearbeid og individuelle skriftlige refleksjoner. Det kreves 75 % nærvær i undervisning knyttet til øvingsavdelingen, dokumentert gjennom eget skjema».

#### ***Emne 8 Helserettet vernepleiefaglig arbeid og rehabilitering***

Om organiseringen av arbeidet i emnet 8 står det: «Praksisstudiene i helsearbeid fordrer at studentene utvikler stor grad av selvstendighet i metodisk arbeid». Praksisstudiene er veiledet med en time individuell ukentlig veiledning. Veiledningen gis av praksisfeltet. I tillegg kommer refleksjonsgrupper og oppfølging av studenten fra høgsolen.

### 8.3.1 GJENNOMFØRING AV EVALUERINGEN

Etter at studentene hadde vært igjennom emnene 6, 7 og 8 i fagplanen som inkluderer praksis i sykehjem, var alle samlet til en felles evaluering på skolen. Her deltok hele kullet, både prosjektstudentene og de ordinære studentene.

Evalueringen foregikk i et lite auditorium med bratte stolrader. Lokalet var i minste laget og dårlig egnet til kommunikasjon mellom studentene som satt bak hverandre, og prosjektledelsen som sto nede ved tavla. Når studentene uttalte seg, kom det stadig tilrop: «Jeg hørte ikke hva du sa, snakk høyere». Det virket ikke som dette hindret noen i å delta i diskusjonen, men det er klart at kommunikasjonen ville ha vunnet på et bedre egnet lokale. Stemningen var imidlertid god. Både studenter og lærere ga uttrykk for at de var glade for å se hverandre igjen etter praksisperioden i sykehjem (se 4.5.1).

Som ekstern evaluator, var jeg invitert til å delta. Jeg hadde møtt hele kullet tidligere, og prosjektstudentene flere ganger i fokusgruppeintervju. Prosjektledelsen ønsket meg velkommen og gjorde rede for min tilstedeværelse. Jeg ble også invitert til å stille spørsmål underveis fra min posisjon «bakerst i klassen».

Prosjektleder og prosjektmedarbeider innledet med å orientere om opplegget for dagen. Det skulle handle om å dele erfaringer: «Hva har vi lært? Og hvordan har de helsefaglige dimensjonene vært?». Med stikkordene teori, klinisk kunnskap og praksis, ble emnene 6, 7 og 8 oppsummert før prosjektmedarbeider presenterte evalueringsskjemaene som skulle utfylles. Studentene fikk vite at de gjerne kunne snakke med hverandre om utfyllingen.

Etter litt prat i starten, ble skjemaene besvart individuelt. Skjemaene var nummerert, og studentene ble bedt om å krysse av på om de var fra: «Samordnet opptak» eller «Opptak gjennom prosjekt». Svarene ble avgitt anonymt. Deretter var det samling i plenum.

### 8.3.2 EVALUERINGSSKJEMAENE

Evalueringsskjemaene dekket emnene 6, 7 og 8. Studentene ble bedt om å ta stilling til en rekke påstander ved å krysse av i hvilken grad de var enige, på en skala fra 1 – 5, der 1 tilsvarer «Liten grad» og 5 tilsvarer «Stor grad». Under skalaen var det plass til kommentarer.

Her er påstander som ble benyttet på de ulike emnene:

1. Pensumlitteraturen i emnet 6 var relevant for min læringsprosess.
2. Organisering av emnet 6 var til hjelp for meg i min læringsprosess.
3. Vurderingsoppgave 6.1 (Gruppeoppgave) var hensiktsmessig for å nå læringsutbytte i emnet 6.
4. Forberedelse til Vurderingsoppgave 6.2 var til hjelp for meg i min læringsprosess i emnet 6 (individuell oppgave).
5. Veiledning fra lærerne var til hjelp for meg i min læringsprosess i emnet 6.
6. Pensum i emnet 6 ga meg et godt grunnlag for læring i emnet 7.
7. Jeg har ytt maksimalt i emnet 6.

I tillegg kommer :

8. Mine forslag til endringer av emnet 6 er: \_\_\_\_\_

Emne 7 har følgende påstander i tillegg:

- Fordypning i prosedyrer PSS, opplevde jeg som relevant for å starte på emnet 8.
- Støtte fra medstudenter bidro til mitt læringsutbytte for emnet 7.

Nedenfor er den første påstanden i emne 6 brukt som eksempel på hvordan disse er presentert i skjemaene.

#### 1. Pensumlitteraturen i emnet 6 var relevant for min læringsprosess.

Liten grad				Stor grad
1	2	3	4	5
Kommentarer:				

### 8.3.4 HVA FORTELLER EVALUERINGEN

Gjennom sine påstandsvurderinger og kommentarer, viser studentene hvordan de opplever de ulike emnene. En opptelling av svarene på alle påstandene ligger litt i underkant av 4, på skalaen fra 1 til 5. Enkeltpåstandene variere fra 3 til 4,5. Kommentarene utfyller tallene, de forteller ofte helt konkret hva som bør forbedres eller hva som er bra slik det er. Flere av punktene gir først og fremst mening for dem som er på innsiden av studiet. Resultatet av evalueringen bør være et godt verktøy i den videre utvikling av emnene.

### 8.3.5 DISKUSJON I PLENUM

Etter at skjemaene var innlevert ble studentene først bedt om å fortelle om sine erfaringer fra praksisstudiene. Det ble mange engasjerte innlegg. Noen var svært godt fornøyd med sin praksis, mens andre var mindre fornøyd. Tematisk dreide det seg om hvor godt egnet praksisstedet var til å nå det læringsutbytte som var satt for emnet. Studentene hadde opplevd dette ulikt. Vurderingen av mottagelsen på praksisstedet og veiledningen som ble gitt, varierte mye.

Engasjementet var sterkt, når studentene beskrev hvordan faget vernepleie ble oppfattet av de ansatte i sykehjemmene. Her varierte det fra positiv interesse hos de fleste, til de som stilte spørsmål ved relevansen av vernepleie i sykehjem. Studentene mente at enkelte sykepleiere ikke hadde god nok forståelse for hva deres kompetanse som vernepleiere innebar. De tok til orde for at høgskolen som utdannet både sykepleiere og vernepleiere, burde ta dette alvorlig og sørge for at de i løpet av studiet, ble bedre kjent med hverandres kompetanse.

Flere fortalte om situasjoner der de opplevde at de som vernepleiere hadde noe spesielt å bidra med. Det gjaldt særlig forholdet til beboerne. Enkelte mente at det ble lagt mer vekt på sykdom enn på å skape et hjem. Noen studenter viste til et anstrengt forhold mellom dem som vernepleiere og sykepleierne, når de tok opp slike

temaer. Andre forteller om god mottagelse og interesse for dem som vernepleiere. Opplevelsene variere en god del: «Det var en lærerik praksisplass», «Lærte kjempe mye», «De har gjort så godt de kan».

Flere fremhevet medstudenters betydning i praksisstudiene: «Fikk veldig god hjelp av et par medstudenter til å være motivert og se «lyst» på utfordringene som kom underveis». En annen sier: «Støtten fra medstudenter bidro til mitt læringsutbytte», om gruppas betydning: «Det har vært et godt samarbeid i gruppa, og det har bidratt til at jeg har lært mer og opprettholdt motivasjonen».

Det var stort engasjement i diskusjonen, og studentene støttet og supplerte hverandre. Det kom frem svært ulike synspunkter basert på forskjellig erfaring. Noen mente at de hadde hatt den optimale praksisperioden, mens andre var kritiske og mente at det var mye de savnet i sin praksis. I diskusjonen kom det flere konkrete råd til studieledelsen om lengden på praksisperioden, om informasjon til praksisstedet og om organiseringen.

Alle uttalelser ble tatt i mot av prosjektledelsen. Det virket ikke som om noen var redde for å uttale seg. Både studentene og prosjektledelsen var opptatt av hvordan erfaringene kunne brukes til å forbedre kommende praksisperioder.

### 8.3.4 OBSERVASJON ETTER

#### EVALUERINGEN AV EMNENE 6, 7 OG 8

Studentene fremstår som mer reflekterte og faglig modne enn i fokusgruppeintervjuene ett år tidligere. Dette viser seg i en sikrere og tydeligere måte å uttrykke seg på. Ordvekslingen dem i mellom gir inntrykk av at de også forventer mer av sine medstudenter. I møte med praksis har de fått testet ut sin fagidentitet som vernepleiere. De har sett at den utgjør en forskjell i forhold til andre helsefag. Når en av dem sier at studiet har forandret oss: «Vi er blitt mer opptatt av hva som er faglig og etisk riktig», får dette tilslutning fra de andre.

## 8.4 OPPSKRIFT PÅ EN GOD EVALUERING

La oss se på hva det er som egentlig som skjer i denne evalueringen, og hva det er som gjør den så anvendbar i utviklingen av studiet?

Alle prosjektstudentene deltok. Som prosjektdeltakere har de forpliktet seg til å delta i den løpende evalueringen. Det betyr at de stadig har vurdert, ikke bare studietilbudet, men også egen innsats. Evaluering har blitt en selvfølgelig del av pedagogikken i prosjektet.

Introduksjonen til evalueringen var uformell, men fikk samtidig frem ansvaret ved å evaluere. Ved å oppsummere innhold og læringsmål i emnene, ble studentene hjulpet til å samle seg om det som skulle evalueres.

Skjemaet var oversiktlig og enkelt å fylle ut. Det hadde påstander som det skulle tas stilling til ved avkryssing. I tillegg ble det bedt om kommentarer. Avkryssingen ga detaljerte svar på sentrale sider ved studiet, mens kommentarene forklarte og utdypet tallene.

Den etterfølgende diskusjonen ble både konkret og engasjert. Arbeidet med skjemaene hadde trolig satt tankene i sving. Studentene viste tydelig at de satte pris på muligheten til å bidra med sine synspunkter.

## 8.5 INTERN EVALUERING – EN OPPSUMMERING

Erfaringene med evalueringene fra prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*, står i kontrast til hvordan evalueringer ofte fungerer (Dalland, 2013, s. 201). Studenter gir sine vurderinger men får ikke alltid noen respons tilbake. Dersom evalueringer bare kommer som avslutning på et pedagogisk tiltak, får heller ikke deltakerne glede av resultatet, det er det senere studentkull som eventuelt får. Her har prosjektet

funnet frem til en måte å evaluere på som engasjerer studentene, og som oppleves meningsfullt. Det virker som om det er motiverende å være ansvarlig deltaker i et utviklingsprosjekt. Prosjektorganiseringen har ført til en fleksibilitet, der det har vært mulig å reagere raskt på resultatene fra evalueringene. Studentene har dermed opplevd at de både har hatt medinnflytelse og ansvar for eget studium.





## 9 OPPSUMMERINGS- SEMINAR ETTER PROSJEKTET

6. mai 2013 ble det invitert til oppsummeringsseminar etter prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*. Seminaret ble også presentert som en felles evaluering av første runde av prosjektet. Invitasjonen gikk ut til alle samarbeidspartnere i Porsgrunn og Skien kommuner. Med klarsignalet fra departement om å starte ett nytt 4-årig prosjekt «i samme ånd», ble også potensielle deltakerkommuner i ett nytt prosjekt invitert.

På programmet sto avdelingslederens erfaring med å ha ansatte som deltakere i prosjektet, og studentenes erfaringer med å delta. Det var også satt opp «Spørsmål og innspill fra salen til avdelingsledere og andre.» Seminaret ble avsluttet med «Veien videre, tanker rundt videreføringen».

Jeg var invitert til å bidra med: «Et utenfrablikk på prosjektet». Seminaret ga meg mulighet til å høre studenter, ledere og prosjektledelsens erfaringer en siste gang. Fremstillingen bygger på mine notater og observasjoner. Under innleggene ble en del sammenhenger tydelige. De er tatt med som refleksjoner over utviklingen gjennom disse fire årene.

Etter seminaret møtte jeg noen av studentene til et siste fokusgruppeintervju. Det dreide seg i stor grad om å kvalitetssikre noen av mine oppfatninger av det de tidligere hadde uttalt. Det ble snakket om seminaret, og de gledet seg over at prosjektet ble videreført. Det virket som om de opplevde videreføringen som en anerkjennelse av deres egen utdanning.

## 9.1 RAMMENE RUNDT SEMINARET

Prosjektledelsen arrangerte seminaret som et tilnærmet fokusgruppe-seminar med tilhørere. Deltakerne, de ti avdelingslederne som hadde hatt studentene, og deretter en representativ gruppe studenter, ble plassert ved tre sider av et bord, mens den fjerde siden var åpen mot publikum. På den måten ble alle deltakerne godt synlige fra salen. Det startet med avdelingslederne.

## 9.2 AVDELINGSLEDERNES ERFARINGER

Prosjektleder utfordret hver enkelt i gruppen til å fortelle om sine erfaringer med å ha en ansatt som deltaker i prosjektet. «Dette er jo det samme som for fem år siden», sa den første. Hun viste til da hun var med i kartleggingen av kompetansebehovet i 2008, og at mange av de samme personene som nå satt ved bordet, også hadde vært med den gangen. De hadde vært med både i begynnelsen og nå på slutten av prosjektet.

Det kom mange uttalelser om hvor positivt de hadde opplevd sine ansatte som studenter i prosjektet. Avdelingslederne som slapp til etter hvert, beklaget seg over at det meste var blitt sagt. De ville allikevel fortelle om sine erfaringer selv om de i stor grad bekreftet hverandre. Enkelte snakket direkte til sin eller sine studenter/ansatte. Etter en første runde med

erfaringer, gikk samtalen fritt. Det ene utsagnet førte til det neste og avdelingslederne nyanserte eller bekreftet det som ble sagt. Det var i liten grad nødvendig å lede gruppa. Selv om det var nyanser i erfaringene, var hovedinntrykket udelt positivt. Her er avdelingsledernes inntrykk samlet under noen overskrifter.

### 9.2.1 HÅPET OM ØKT KOMPETANSE INNFRIDD

«Har vært med fra starten, dette er fremtiden», «Det var en kjempeide å få være med på». Slike uttalelser var det mange av. Det fortelles om studenter som ser på arbeidsstedet med nye øyne. De bruker teori aktivt. De er bedre til å arbeide langsiktig og stå i prosesser. Synet på etikk er mer fremme i diskusjoner om brukerne.

Studenten har blomstret og tilført miljøet mye. De har vært mer aktive i personalgruppa og på møter, noe som har ført til at andre også ønsker seg utdanning. «Boligen ville vært dårligere uten prosjektet». Lederne er svært fornøyd med at studentene har fått trening i å skrive. Det betyr mye for den faglige utviklingen i avdelingen at erfaringene blir skrevet ned.

«Bare det siste året viser så godt hva de har lært, og de formidler ydmykt kunnskapen sin». De ønsker å snakke faglig i et miljø som i så stor grad krever praktisk handling. «Det er veldig gøy å oppleve».

### 9.2.2 STUDENTENS PERSONLIGE UTVIKLING

Avdelingslederne har sett at studentene har utviklet seg. Det har vært en «Faglig dannelsesreise for dem», sier en. Men sier en: «Det er en kjensgjerning at det må være en egnethet i bunn, for at det skal skje en slik utvikling». De presiserer: «... at det har vært viktig at de har fått være studenter. Det gjør dem nysgjerrige på faget.» Samtidig fremheves det at det ikke har vært like lett for alle. Det er krevende å være student på egen arbeidsplass.

### 9.2.3 BETYDNINGEN AV Å VÆRE FLERE STUDENTER

«Med bare en student på arbeidsplassen, har vi nesten ikke merket at vi har hatt student», sier en av dem. Denne erfaringen deles ikke helt, men det er stor enighet om at det bør være minst to studenter på hver arbeidsplass. Da kan de støtte og inspirere hverandre. Ikke minst er det lettere å bli hørt i personalgruppa. En avdelingsleder som har hatt fire studenter fordelt på to boliger, sier at det har ført til samarbeid på tvers av boligene. Det har bidratt til «En enorm utvikling, de legger frem på personalmøtene og deler med seg».

### 9.2.4 VEILEDERROLLEN

Flere forteller om en utfordrende og givende tid som veileder. Veilederrollen opplever de i stor grad har blitt til underveis. Det har imidlertid ofte vært vanskelig å sette av tid nok til veiledning. Det betyr at avdelingslederne må ansvarliggjøre andre i jobben, «Vi må yte mer, for vi får ikke ressurser til å veilede». En sier: «De må pushe meg, og de må bidra med hva vi skal fokusere på i veiledningen». «Jeg har vært med på mange gode prosesser». «Nå vet jeg hva jeg ville gjøre annerledes».

### 9.2.5 DRIFTSMESSIGE UTFORDRINGER

Avdelingsledernes erfaringer er preget av entusiasme for prosjektet. Samtidig som de opplever det krevende å legge til rette det driftsmessige. Mange opplever at ressursene ikke helt strekker til. Ikke minst var det tøft og mye jobb når studentene hadde praksis i sykehjem. Bacheloroppgaven nevnes også som en utfordring for arbeidsplassen. Mange virksomhetsledere strakk seg langt i å gi litt ekstra tid til arbeidet med oppgaven. Det har vært studenter som har søkt ulønnet permisjon i skriveperioden, og fått det innvilget. I begge tilfelle ble det ekstra mye å gjøre for de som var på jobb.

## 9.2.6 SAMARBEIDET MED HØGSKOLEN

Prosjektledelsen fikk mange gode ord for måten de har fulgt opp arbeidsplassene og avdelingslederne. Samtalene i forbindelse med praksis ble sett på som spesielt viktige. de opplevde at både de som veiledere og resten av personalgruppa ble inkludert. De mener også at de er blitt holdt orientert gjennom hele prosjektet, og at kommunikasjonen med prosjektledelsen har vært god.

## 9.3 STUDENTENES ERFARINGER

Da jeg hørte studentene fortelle om sine erfaringer med studiet, gikk tankene tilbake til det første fokusgruppeintervjuet. Studentene var i sitt andre år. Det var på spørsmålet om hvordan studiet opplevdes at svaret: «Heftig og begeistret» kom. Den beskrivelsen har på mange måter fulgt prosjekt. Når studentene nå fikk spørsmålet: «Har det svart til forventningene?», var svaret unisont: «Ja, mer enn forventet». Da var den samme begeistringen der igjen.

Det er lett å tenke at begeistringen først og fremst handler om lettelsen over å ha lagt bak seg fire harde år. Det handler om mer. Det er gleden over ny kompetanse, og identiteten som vernepleier med de muligheten det innebærer. Studentene forteller også om en krevende periode i livene deres. De snakker også om takknemlighet, om personlig utvikling, om faglig oppvåkning, om å få nye utfordringer og om å ville gi noe tilbake.

### 9.3.1 TAKKNEMLIGHET

Studentene er alle opptatt av at de har vært heldige som fikk denne utdanning. Det skyldes at prosjektet ga dem mulighet til å kombinere jobb og utdanning. Takknemligheten går til arbeidskolleger som har stilt

opp, og til ledere som har lagt forholdene til rette. En av dem sier henvendt til sin leder som sitter der: «Jeg er blitt skånet, du stoler på meg». En forteller om lederen som har fulgt med på utvikling, «og som ser meg med andre øyne».

Prosjektledelsen får høre at de hele tiden har fulgt opp den enkelte, og funnet løsninger når arbeidsoppgavene hopet seg opp. De har gitt dem selvfølelse ved aldri å slå av på de faglige kravene, men samarbeidet med dem om å finne praktiske løsninger. Takknemligheten går også til familie og andre som har støttet dem.

### 9.3.2 PERSONLIG UTVIKLING

Personlig eller egen utvikling, er noe av det studentene legger stor vekt på. Når de har brakt erfaringene fra praksis inn i skolens undervisning, har de sett sine handlinger i lys av teorien. Da har det skjedd noe som flere beskriver som en dannelsesreise. De forteller om hvordan de i diskusjon med hverandre og med lærerne, har måttet reflektere over gamle standpunkter og vanepraksis. «Det har skjedd mye rundt det med å være bevisst/ubevisst og reflektert – jeg gjør det mye mer enn tidligere.» Flere er opptatt av den naiviteten som preget dem tidligere. Utdanningen har gitt dem verktøy til å handle på grunnlag av kunnskap. «Før var jeg mer egoistisk», sier en, og en annen sier: «Så lite jeg visste, det handler jo ikke bare om vakter, men alt som må være med i helhetsbildet». Det er slutt på tanker som: «... bare min vakt fungerer – drit i resten». «Vi er mer involvert i det som skjer på arbeidsplassen, vi bryr oss nok mer.» Ydmykhet er et ord som går igjen når erfaringene tas frem. «Jeg nærmer meg andre på en helt annen måte. Jeg ser at det som er mitt arbeidssted, er andres hjem. Det har jeg lært mye om.»

### 9.3.3 FAGLIG OPPVÅKNING

«Jeg har fått åpnet øynene for det jeg ikke visste.» Den som sier dette, er ikke alene. Flere forteller at det de har lært, har endret deres adferd. Her ligger kanskje et av de sterkeste argumentene for praksis på egen arbeidsplass – om å bli vernepleier på jobben. Studentene har gjennom hele prosjektet hatt sin forankring i arbeidsplassen. De har hele tiden blitt konfrontert med sin vante praksis opp mot det de har lært gjennom undervisning, diskusjoner og pensumslesning. De har vært innenfor det praksisfeltet de har utdannet seg til, og her har de fått mulighet til å prøve ut ny praksis. «Jeg forstår helheten bedre, alt henger sammen med alt, det gjør en ydmyk.»

Vernepleieridentitet blir lansert. En beskriver det som å gi slipp på en del meninger som en tidligere hadde. Fra praksis i sykehjem opplevde de i møte med sykepleiere at de hadde en faglig identitet, som var annerledes enn deres. De var ikke først og fremst opptatt av det syke ved mennesket. De var opptatt av det mennesket de møtte. En student fortalte tidlig i studiet om en episode i en av boligene. Han skulle være sammen med en av beboerne og lurte på hva de skulle gjøre. «Bare gjør noe du har lyst til», var svaret. Det kunne studenten gjort før. Men etter å ha diskutert en lignende episode på skolen, ble det helt galt. Det var jo brukernes ønske det handlet om ikke studentens.

De er blitt faglig tryggere, og opplever større tillit til egne handlinger. Fag er interessant, sier de. Det er flere på arbeidsplassen som de kan diskutere med. Når de gir noe faglig, forteller de at: «... vi får like mye tilbake».

### 9.3.4 NYE UTFORDRINGER

«Nå er vi klare for nye oppgaver – vi har så mye å by på!». I løpet av studiet har de opplevd at de har fått økt ansvar, men også at de har tatt ansvar. Det siste blir bekreftet av lederne. De opplever at studentene har bidratt til den faglige diskusjonen både i lunsjpausene

og på avdelingsmøtene. En av dem ble utfordret på å bli teamleder. «Teamleder, det var litt skummelt, jeg har tidligere bare vært vanlig medlem, men teamleder – ok, det kan læres tenkte jeg. Nå ser jeg at det går bra.»

Etter en lang dag med erfaringer og refleksjoner over den utdanningen de snart er ferdige med, kommer en replikk som får oppslutning fra medstudentene:

«Vi er ikke *ferdige* fordi vi er ferdige her. Nå vet vi hvor lite vi vet, og hvor mye vi må lære.»

## 9.4 VEIEN VIDERE FOR PROSJEKTET

Siste post på programmet var: «Veien videre, tanker rundt videreføringen». Prosjektledelsen etterlyste råd de kunne ta med seg i planleggingen for et nytt kull. Både studenter og ledere mente at prosjektet burde føres videre mest mulig slik det var. De mente det var viktig å ivareta prosjektorganiseringen og den fleksibiliteten som prosjektledelsen sto for. De nye studentene måtte få kjenne opplevelsen av å delta i et prosjekt.

### 9.4.1 ARBEIDSFORPLIKTELSE

Høgskolen hadde tidligere sendt ut en melding om mulighetene for oppstart av et nytt kull. I orienteringen om kriteriene for opptak, sto det: «Maks arbeidsforpliktelse settes til 75 % i studietiden.» Dette førte til engasjerte innlegg fra enkelte studenter som frarådet dette. Flere mente at det hadde vært umulig for dem å delta uten å være i full jobb. Til det var deres økonomiske forpliktelser for store. Andre mente at de hadde overlevd nettopp fordi de hadde hatt redusert stilling. Noen hadde i perioder med mye skolearbeid hatt ulønnet permisjon. Her ble arbeidsgiver rost for fleksibilitet. Det var kvinnelige studenter som hadde benyttet seg av permisjoner. De mannlige studentene så ikke dette som noen løsning. Høgskolen ble derfor rådet til å la dette være opp til den enkelte. Deres råd var å gi



søkerne et realistisk inntrykk av hva det ville si å være prosjektstudent, og på bakgrunn av dette, finne sin løsning i samarbeid med arbeidsgiver.

#### 9.4.2 VERNEPLEIE IKKE BARE BOLIG

Studentene mente det var viktig at utdanningen ikke satte for mye likhetstegn mellom vernepleie og boliger. Det var viktig at de fikk se at deres kompetanse hadde noe å bidra med også utenfor boligene. En fortalte fra sin praksis utenlands, og hvordan den hadde gitt nye perspektiver på utøvelsen av vernepleie. Utdanningen hadde også gitt flere lyst til å prøve seg på andre områder innen faget.

Seminaret ga et overbevisende inntrykk av at både avdelingsledere og studenter var fornøyd med prosjektet. De ønsket studieledelsen og Høgskolen lykke til med videreføringen.



# 10 MODULBASERT KOMPETANSE- HEVING –EN MODELL

Målet med prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*, var tosidig, Høgskolen ønsket å gi et tilpasset utdanningstilbud i bachelor vernepleie deltid til personale innenfor tjenester til mennesker med funksjonsnedsettelse, samtidig ønsket en å undersøke muligheten for om dette tilbudet kunne være modell for andre utdanninger innen helse- og sosialfagene.

Evalueringen har hatt som oppdrag å vurdere om utdanningen har fungert som ønsket, og hvorvidt den egner seg som en mer almen utdanningsmodell. I en slik oppsummerende vurdering skal vi se på helt sentrale sider ved prosjektet som:

1. Bruk av realkompetanseopptak ved rekruttering til studiet
2. Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogisk virkemiddel
3. Prosjektorganisering og studieledelse
4. Jobb og studier
5. Modulbasert kompetanseheving som modell innen helse- og sosialfag

## 10.1 REALKOMPETANSEOPPTAK TIL STUDIET

Modellen for realkompetansevurdering har fungert meget godt når det gjelder å finne frem til egnede studenter til bachelor vernepleie. Det bekreftes ikke minst ved at alle de som ble tatt opp har gjennomført utdanningen.

Etter mange års fravær fra skolearbeid, ble prosessen med realkompetansevurdering også en test på hva det ville innebære å være student. Noe som ga selvtillit og mot til å starte på studiet. Gjennom kompetansevurderingen får studentene forberedt seg faglig og mentalt for studiet. Studenter og prosjektledelse blir kjent med hverandre gjennom gruppeintervju og samtaler. Studentene som ble vurdert til å ha kompetanse har alle gjennomført studiet.

Modellen er klar og prinsipiell i sin oppbygning, og viser ansvarsforholdet mellom høyskole og samarbeidspartnere. Den krever ganske store lærerressurser, men når alle studentene gjennomfører utdanningen, må det være en god investering. Alt taler for at modellen kan benyttes av andre utdanninger innen helse- og sosialfag.

## 10.2 ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA

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 muligheten 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. De har sett sin yrkesrolle i relasjon til annet helsepersonell og registrert at de har mye felles, samtidig som de ser viktige forskjeller i tilnærming til oppgavene. De mener at de som vernepleiere har noe vesentlig å bidra med.

Studentene sier at de har opplevd en sammenheng mellom undervisningen på skolen, de utfordringene de har fått i praksis og mulighetene de har hatt til å diskutere dette med lærere og medstudenter. Dette bekrefter prosjektets intensjoner om å satse på vekselvirkningen mellom praktisk erfaring og teori.

For å skape et best mulig grunnlag for samarbeidet om studentene, ble praksisveiledere tilbudt et tilpasset kompetansegivende studium i Aksjonslæring i praksis. I aksjonslæring legges det vekt på å knytte grunnleggende verdier som medvirkning, myndiggjøring, respekt og utvikling til teoretisk kunnskap. Dette følges opp med systematisk trening i å reflektere over egen og felles praksis. Aksjonslæring har gitt praksisfeltet og høgskolen en felles pedagogisk plattform å samarbeide innenfor.

## 10.3 PROSJEKTORGANISERING OG STUDIELEDELSE

Det er vanskelig å skille prosjektorganisering og prosjektledelse. Et prosjekt kjennetegnes gjerne av at det har et mål, men veien til målet er det ikke alltid helt klar på forhånd. Det har preget prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*. Den eneste forskjellen på den vanlige utdanningen og prosjektet, sier prosjektledelsen, er nettopp prosjektorganiseringen. Den gir fleksibilitet. I møte med studentene kan de ta opp problemer og løse dem der og da. Men det skjer uten å slå av på de faglige kravene.

Prosjektledelsen fremstår med stor grad av tydelighet både som prosjektledelse og studieledelse. Som studieledere har de hatt det pedagogiske arbeidet med å gjennomføre fagplanen, og samarbeide med arbeidsplassene om praksisstudiene.

De har lagt stor vekt på at undervisningen er relatert til praksis, og har informert lærere og gjesteforelesere forut for undervisningen. Slik har de sikret at den som underviser er orientert om hvilke

faglige utfordringer studentene står i. Dette er gjort for å skape kontinuitet mellom emnene og et best mulig læringsutbytte.

I kraft av sin faglige tyngde og forankring i praksisfeltet, har prosjektledelsen hatt en viktig funksjon som rollemodeller for studentene. Studentene forteller om en prosjektledelse som har gitt dem noe å vokse på, og vist dem at deres meninger er viktige og betydningsfulle.

Det som kjennetegner prosjektledelsen i alle disse sammenhengene, er at de oppleves som markerte faglige personligheter med klare perspektiver på gjennomføringen av utdanningen og prosjektet. De nyter stor tillit både hos studentene og hos samarbeidspartnerne i praksisfeltet.

## 10.4 JOBB OG STUDIER

Rapporten har fått tittelen «Om å bli vernepleier på jobben», flere av studentene hadde aldri sett for seg muligheten til et høyskolestudium. Dette var en sjanse de fleste aldri trodde de skulle få. Gleden over studiet begrunnes både faglig og personlig. Flere trekker frem at studiet også har betydd mye på det personlige plan. De opplever at de vokser som mennesker. De er også blitt mer bevisste på sin rolle i egen familie. Noe som har ført til at de nå er mer nøye med hvordan de prioriterer tiden sin.

Mange er inne på at de har opplevd en intellektuell oppvåkning, og en bevissthet om egne evner. Studiesituasjonen blir beskrevet som morsom og krevende, og flere gir på ulik måte støtte til den som sier: «Jeg føler at jeg blomstrer».

Arbeidet i gruppene blir også trukket frem som noe som har overrasket dem. Flere så på gruppearbeid som et heft og noe som ville ta alt for mye tid og hindre selvstudier. Isteden har de opplevd at læringsgruppene har betydd mye for dem, «vi utvikler oss sammen». På spørsmålet om når de lærer best, kommer gruppearbeid raskt frem. De forteller hvordan den enes

praksisopplevelse gir gjenkjennelse og grunnlag for både diskusjon og refleksjon.

Studentene har opplevd forventningene ved det å være et pionerkull. I tillegg til forventningen de har til seg selv, kommer forventningen fra arbeidsgiver, kolleger, høgskolen og det sosiale nettverket. Allikevel er det noen av dem som sier at de vil videre, et masterstudium er målet.

## 10.5 MODULBASERT KOMPETANSEHEVING SOM MODELL

Målet med prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*, var tosidig, Høgskolen ønsket å gi et tilpasset utdanningstilbud i bachelor vernepleie deltid til personale innenfor tjenester til mennesker med funksjonsnedsettelse, samtidig ønsket en å undersøke muligheten for om dette tilbudet kunne være modell for andre utdanninger innen helse- og sosialfagene.

Det er utviklet en modell for bruk i vurdering av realkompetanseopptak ved rekruttering til studiet. Modellen er klar og prinsipiell i sin oppbygning, og viser ansvarsforholdet mellom høgskole og samarbeidspartnere. Den krever ganske store lærerressurser, men når alle studentene gjennomfører utdanningen, må *det* være en god investering. Alt taler for at modellen kan benyttes av andre utdanninger innen helse- og sosialfag.

Prosjektet har ved å gi arbeidsplassen status som læringsarena, utviklet en unik kompetanse. Studentene selv mener at praksisstudiene har gitt dem ny innsikt og fått dem til å se arbeidsplassen i lys av ny kunnskap. De har opplevd en sammenheng mellom undervisningen på skolen, de utfordringene de har fått i praksis og mulighetene de har hatt til å diskutere dette med lærere og medstudenter. Dette bekrefter prosjektets intensjoner om å satse på vekselvirkningen mellom praktisk erfaring og teori.

Prosjektorganiseringen har vist seg å fungere fleksibelt og vel egnet til å gjennomføre utdanningen. Prosjektledelsens har fremstått med faglig tyngde og forankring i praksis. Dette har gitt dem troverdighet hos studentene og i praksisfeltet på arbeidsplassene. For studentene har de vært viktige rollemodeller.

Modulbasert kompetanseheving har alle muligheter til å være modell for andre utdanninger innen helse- og sosialfeltet.



# LITTERATUR

- Aubert, Vilhelm (1970). Aksjonsforskning og sosialpolitikk. I: Aubert, Vilhelm. Sosialpolitikk og samfunnsforskning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, R. (2009). Englevakt – Rekruttering til en eldreomsorg i krise. Oslo: Forlaget Manifest.
- Bakken, R. (2004). Mann i ingenmannsland: Et essay om menn og omsorg hjemme og ute. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berthelsen, J., K. Illeris og S.C. Poulsen (1979). Prosjektarbejde – erfaringer og praktisk vejledning. Valby: Borgen.
- Bingen, H.M. og M. Aasbrenn (2009). Fleksibel undervisning. Uniped, årgang 32, 3/2009, s 68-77.
- Bingen, H.M. og M. Aasbrenn (2009). Kombinert læring - En evaluering av IKT-støttet undervisning i sykepleierutdanningen med fokus på pedagogisk bruk av stream og leksjoner i anatomi, fysiologi og biokjemi. Diakonhjemmet Høgskole. Rapport nr. 04/2009.
- Bingen, H. M. (2011). Læringsgrupper på nett. Diakonhjemmet Høgskole. Rapport nr. 04/2011.
- Dalland, O. Og K. Røsvik (2007). Fra intensjon til realitet og tilbake til intensjonen igjen . Evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie. Høgskolen i Telemark. HiT notat 3-2007.

- Dalland, O. (2008). Fra forsøk til etablert studium. Evaluering av sosionomutdanning med fordypning i interkulturelt og internasjonalt sosialt arbeid ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Høgskolen i Trøndelag, Avdeling for helse- og sosialfag.
- Dalland, O. (2007). Metode og oppgaveskriving for studenter (4. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2013). Profesjonsutdanning og dannelse – bacheloroppgavens muligheter. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. og T. Raustøl (1997). Praksis, kunnskap og refleksjon. Om deltids sosionomutdanning. Oslo: Universitetsforlaget, pensumtjeneste.
- Disch, P.G. og E. Vetvik. (2009). Framtidas omsorgsbilde – slik det ser ut på tegnebrettet. Senter for omsorgsforskning – Sør. Rapport nr.1/2009.
- Dysthe, O, F. Hertzberg og T. L. Hoel (2010). Skrive for å lære, skriving i høyere utdanning. (2. Utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2008) «Skriveopplæring på bachelornivå.» Uniped 1, 5-16.
- Greek, M. og K.M. Johnsmoen. (2013). Skriveveiledningen må bedres. I: Forskerforum nr. 4 2013.
- Grepperud, G. m.fl. (2010). Kunnskapssamfunnet – hva vil vi med voksnes kvalifisering? Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grepperud, G. Red. (2009). For folk flest – fleksibel utdanning i praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grepperud, G., W.M. Rønning og A.M. Støkken. (2004). Liv og læring – voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie. Trondheim: Vox.
- Illeris, K. (2009). International perspectives on competence development: Developing skills and capabilities. London: Routledge.
- Kvale S. og S. Brinkmann. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Løchen, Yngvar (1993). Forpliktende fantasi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, T. (1970). Det uferdige. Oslo: Pax forlag.
- Nordlund I. og F.T. Henriksen (2013). Nye veier i kompetanseutvikling. SOR – Rapport nr 2-2013.
- Wibeck, V. (2002). Fokusgrupper: om fokuserade gruppeintervju som undersøkingsmetode. Lund: Studentlitteratur.
- Wilkinson, S (1999). How useful are focus groups in feminist research? I: Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice. London: Sage Publications.



Senter for  
omsorgsforskning  
S Ø R