

# Praksisveilederes opplevelse av et nytt veilednings- og vurderingsverktøy for sykepleierstudenter i praksis – en evalueringsstudie

**Signe Gunn Julnes<sup>1</sup>, Cecilie Katrine Utheim Grønvik<sup>2</sup>, Trude Fløystad Eines<sup>3</sup>, og Atle Ødegård<sup>4</sup>**

*Signe Gunn Julnes, Høgskolelektor i sykepleie. Høgskolen i Molde, vitenskapelig høgskole i logistikk, avdeling for helse og sosialfag. E-post: [signe.julnes@himolde.no](mailto:signe.julnes@himolde.no).*

*Cecilie Katrine Utheim Grønvik, Høgskolelektor i sykepleie. Høgskolen i Molde, vitenskapelig høgskole i logistikk, avdeling for helse og sosialfag. E-post: [cecilie.gronvik@himolde.no](mailto:cecilie.gronvik@himolde.no).*

*Trude Fløystad Eines, Førstelektor. Høgskolen i Molde, vitenskapelig høgskole i logistikk, avdeling for helse og sosialfag. E-post: [trude.F.eines@himolde.no](mailto:trude.F.eines@himolde.no)*

*Atle Ødegård, Professor. Høgskolen i Molde, vitenskapelig høgskole i logistikk, avdeling helse og sosialfag. E-post: [atle.odegard@himolde.no](mailto:atle.odegard@himolde.no).*

## **Abstract**

### **Experience of mentors using a new guidance and assessment model for nursing students**

*This paper explores the experience of mentors when using a new guidance and assessment model for nursing students during practical studies. The National Qualifications Framework for higher education is implemented in the new model. During 2012, 22 mentors participated in five different focus groups. The data were analyzed using deductive and inductive stepwise analysis. The participants found the new model quite challenging at first. With experience, the mentors became more confident in providing guidance and more constructive and objective assessment. This study underscores the importance of common pedagogical understanding of the model among mentors. We find that active use of the new model improves both guidance and assessment of nursing students in practical studies.*

## **Keywords/nøkkelord**

*Mentor; clinical guidance; model; assessment; learning outcomes; Veileder; praksisveiledning; modell; vurdering; læringsutbytte*

## **Referee\***

## Innledning

Praksisstudier utgjør 50 prosent av bachelorutdanningen i sykepleie (Kunnskapsdepartementet, 2008). I rapporten til Caspersen & Kårstein (2013) *Kvalitet i praksis* understrekes viktigheten av kontinuerlige forbedringer i praksisstudier i helse- og sosialfagligutdanninger. I tillegg fremheves det i stortingsmeldingene *Morgendagens omsorg* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013) og *Utdanning for velferd* (Kunnskapsdepartementet, 2012) at det er betydningsfullt å utvikle gode veilednings- og vurderingsverktøy for å øke kvaliteten og relevansen i praksisstudier innen helse- og sosialfagligutdanninger. Ved en bachelorutdanning i sykepleie i Midt-Norge ble det utviklet et nytt veilednings- og vurderingsverktøy for praksisstudier. I det nye veilednings- og vurderingsverktøyet er Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKV) (Kunnskapsdepartementet 2009) og nye tema som nytenkning og innovasjon, fagutvikling og forskning implementert (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013; Forskningsrådet, 2012). Det nye veilednings- og vurderingsverktøyet ble kalt *Progresjonsstigen*.

Ifølge Caspersen & Kårstein (2013) er det viktig at endringer evalueres av de som jobber tett på endringene slik at de får eierskap til og felles forståelse av dette. Siden sykepleierne i studien er de som veileder og vurderer studentene i praksis, er det av stor betydning at det også er de som evaluerer det nye veilednings- og vurderingsverktøyet.

## Progresjonsstigen

Progresjonsstigen er en fagdidaktisk plan for studentenes læring av sykepleie i praksis. Fagdidaktikk omhandler fagets egenart og kunnskapsområde i en utdanningskontekst og kan knyttes til planlegging, gjennomføring og refleksjon i veiledningen og vurderingen av studenters læring (Engelsen, 2012; Ongstad, 2012). Progresjonsstigen er utviklet med utgangspunkt i teorien om "Constructive Alignment" (Biggs & Tang, 2011). Hensikten er å oppnå sammenheng mellom læringsutbytte, læringsaktiviteter og vurderingsform. I tillegg er progresjonsstogens sykepleiefaglige innhold (Kunnskapsdepartementet, 2008) og struktur konstruert for å representere et dynamisk samspill mellom teori og praksis. Progresjonsstigen inneholder tydelige krav om at studentene skal være aktive i egen læringsprosess i tråd med NKV (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Læringsutbyttebeskrivelsene i progresjonsstigen synliggjør hva studentene skal ha av sykepleiefaglig kompetanse innen kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse etter avsluttede praksisstudier i 2. studieår (Høgskolen i Molde, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2008).

Læringsutbytte kan defineres slik: *Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte er beskrevet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse* (Kunnskapsdepartementet, 2011:46). Hver praksisuke har sykepleiefaglige tema og ulike læringsaktiviteter som viser hva som forventes for å nå læringsutbytte. Krav til progresjon i studentenes læringsprosess synliggjøres med økende antall tema med tilhørende læringsaktiviteter fra uke til uke. Læringsutbyttebeskrivelsene bygger på Blooms reviderte taksonomi og formuleres ved hjelp av aktive verb i tråd med NKV (Kunnskapsdepartementet, 2009). Eksempler her er: *Etter fullført praksisperiode forventes det at studenten identifiserer, analyserer, anvender og utøver kunnskap, ferdigheter*

og generell kompetanse (Anderson & Krathwohl, 2001; Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2011).

Praksisveilederne kan til enhver tid ut ifra progresjonsstogens innhold vurdere om studentene har progresjon i læring. Hvis studentene ikke viser progresjon, skal praksisveilederne stille individuelle krav som kan gi studentene mulighet til å nå forventede læringsutbytte. For at praksisveilederne skal ha et vurderingsgrunnlag til midt- og sluttvurdering, må de aktivt samarbeide med studentene om planlegging og gjennomføring av læringsaktiviteter ut fra tema beskrevet for hver uke. Praksisveilederne skal ukentlig vurdere og dokumentere studentenes progresjon.

Hensikten med denne studien var å evaluere det nye veilednings- og vurderingsverktøyet basert på praksisveilederes opplevelser. For å belyse den overordnede hensikten ble følgende problemstillinger formulert:

- a) Hvordan opplevde praksisveilederne møtet med progresjonsstogens fagdidaktikk?
- b) Hvordan opplevde praksisveilederne høgskolens opplæring i å anvende progresjonsstigen?
- c) Hvordan opplevde praksisveilederne å anvende progresjonsstigen i veiledning og vurdering?

### **Kunnskapsstatus i feltet**

Det ble gjennomført litteratursøk om implementering av NKV var utført i praksisstudier på bachelornivå. Det ble ikke identifisert studier som omhandlet praksisveilederens erfaringer med implementering av NKV i veilednings- og vurderingsverktøy fra 2012 til våren 2014. Dette var også noe som fremkom i rapporten til Kårstein & Caspersen (2014), *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene*. Derimot ble det funnet flere studier som omhandlet praksisveilederens erfaringer med veiledning og vurdering av studenter i klinisk praksis (Frøysa, Møllersen & Alteren, 2013; Aigeltinger, Haugan & Sørлие, 2012; Wangen, Torjuul & Sørлие, 2010; Löfmark, Morberg, Öhlund & Ilicki, 2009). Funn i disse studiene viste at praksisveiledere opplevde veilederrollen som betydningsfull for studentenes praksisstudier (ibid.). I studiene til Aigeltinger, Haugan & Sørлие (2012) og Löfmark et al. (2009) kom det frem at praksisveiledere opplevde å være usikre, utilstrekkelige og alene i veilednings- og vurderingsarbeidet. Det kom også frem at de savnet tydeligere kriterier fra høgskolen i hvordan veilede og vurdere studentene i deres faglige og personlige læringsprosess. Andre studier har belyst at praksisveiledere etterspurte veiledningsstøtte i hvordan de skulle vurdere studentenes kompetanse rettferdig, konstruktivt og objektivt, da de opplevde dette spesielt problematisk (Jokelainen, Turunen, Tossavainen, Jamookeah & Coco, 2011; Aigeltinger, Haugan & Sørлие, 2012). Löfmark et al. (2009) fant at praksisveiledere opplevde både frustrasjon og bekymring over begrenset faglig oppfølging og anerkjennelse fra høgskolen. Funn i flere studier viste at praksisveiledere fremhevet viktigheten av å ha en felles forståelse med utdanningsinstitusjonen om hvilken rolle og hvilket ansvar praksisveilederne skal ha for studentenes læring i praksis (Frøysa, Møllersen & Alteren, 2013; Aigeltinger, Haugan & Sørлие, 2012; Löfmark et al., 2009).

Samlet viser disse funnene at det er behov for økt kunnskap om hva som kan fremme kvalitet i sykepleierutdanningens praksisstudier. I tråd med problemstillingene ønsker vi å bidra til dette, gjennom å se nærmere på hvordan det nye veilednings- og vurderingsverktøyet er mottatt av praksisveilederne.

## Læring i et praksisfelleskap – teoretisk perspektiv

I begynnelsen av hver praksisuke skal praksisveileder og student ha dialog om prioritering av læringsaktiviteter ut ifra progresjonsstogens tema. I veiledningen bør praksisveilederne motivere studentene til å fokusere på ukens tema og læringsaktiviteter for å støtte opp om studentenes kunnskapsutvikling. Det ble her naturlig å velge det sosiokulturelle læringsperspektivet, da progresjonsstigen er et veilednings- og vurderingsverktøy som skal anvendes i et samspill mellom student og praksisveileder i praksis. I det sosiokulturelle læringsperspektivet er læring situert, det vil si at læringen skjer i en kontekst og er grunnleggende sosial. Kunnskap blir distribuert mellom deltakere ved aktiv samhandling og samarbeid i praksisfelleskap (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 2003). Ved å anvende progresjonsstigen i veiledning og vurdering skal praksisveilederne balansere mellom studentenes mestringsopplevelse i deres læringsprogresjon og kravet til å nå læringsutbytte. Dette er i tråd med Vygotskys teori om *Den nærmeste utviklingssonen* som beskriver at god læring oppstår når studentene gis tilpassede utfordringer under veiledning (Dysthe, 2001). I tillegg er læring i dette perspektivet mediert (Dysthe, 2001) og betyr at praksisveilederens ulike innsikter og verdier er viktige redskaper i studentenes læringsprosess. Hvordan praksisveilederne kommuniserer og formidler sin sykepleiefaglige kunnskap overfor studentene i veiledning og vurdering, er av betydning for studentenes læring og utvikling. Det er noe Vygotsky vektlegger i teorien om at språk og kommunikasjon er viktige redskap for tenkning, problemløsning, læring og utvikling (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 2003).

## Metode

### Utvalg

Studien ble gjennomført ved to lokale sykehus og i hjemmesykepleien i tre ulike kommuner i Midt-Norge. Enhetsledere ved seks somatiske avdelinger og i tre kommuner i hjemmesykepleien fikk muntlig og skriftlig informasjon om studien. De ble deretter forespurt om å rekruttere ved å informere om studien og dele ut skriftlig informasjon til sykepleiere med erfaring i å anvende progresjonsstigen. Det var 22 sykepleiere, i studien kalt praksisveiledere, som samtykket til å delta. Deltakerne ble fordelt i fem fokusgrupper. Gruppene ble homogent inndelt, hvor praksisveiledere fra samme lokalsykehus eller fra samme kommune i hjemmesykepleien ble satt sammen i ei gruppe. Homogen inndeling av fokusgrupper er å anbefale fordi deltakerne med samme yrkesbakgrunn og felles erfaringer kan oppnå spontan og fri utveksling av ideer, meninger og holdninger omkring et tema (Eines & Thylén, 2012; Krueger & Casey, 2009).

### Metode og datainnsamling

Fokusgruppeintervju ble valgt, da det er en egnet metode i evalueringsstudier for å få frem deltakeres opplevelser, holdninger og meninger om et tema (Eines & Thylén, 2012; Krueger & Casey, 2009). Det kan virke mindre truende for informantene å komme med enigheter og uenigheter om et fenomen som skal evalueres i et fokusgruppeintervju, sammenlignet med individuelle dybdeintervju ifølge Tjora (2012).

Intervjuguiden ble utarbeidet etter de tre første nivåene i Kirkpatrick's evalueringsmodell (1996). Flere forskere hevder at Kirkpatrick's evalueringsmodell (1996) er egnet for evaluering av veilednings- og vurderingsverktøy eller studieprogram (Smidt, Balandin, Sigafos & Reed, 2009; Gjerde, Hla, Kokotailo & Anderson, 2008). Kirkpatrick's evalueringsmodell inneholder fire nivå som kan brukes for å evaluere ulike og komplementære aspekt av veilednings- og vurderingsverktøy:

- Nivå 1: reaksjon – praksisveiledernes positive eller negative opplevelse i møte med progresjonsstigen fagdidaktikk. Type reaksjon kan vise om det er motivasjon for å anvende progresjonsstigen i veiledning og vurdering av studenter i praksis.
- Nivå 2: kunnskap – hva praksisveiledere har lært om progresjonsstigen. Tilegnet kunnskap kan ha betydning for hvordan progresjonsstigen anvendes.
- Nivå 3: handling – om praksisveiledere anvender progresjonsstigen i veiledning og vurdering. Dette nivået viser til om praksisveiledere opplever den som et egnet veilednings- og vurderingsverktøy i praksis.
- Nivå 4: resultat – hvilke forbedringspotensialer studien belyste. Det fjerde nivået i evalueringsmodellen som omhandler forbedringspotensialer for høgskole og praksis relatert til progresjonsstigen, blir synliggjort i diskusjonen.

Første, andre- og tredjeforfatter vekslet parvis på å være moderator eller co-moderator i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Hvert intervju varte i litt over en time. Fokusgruppeintervjuene ble transkribert ordrett kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Datamaterialet bestod av totalt 45 706 ord.

## Analyse

I analysen av fokusgruppeintervju skal man fokusere på hensikten med studien og kjernespørsmålene i intervjuguiden (Krueger & Casey, 2009). Her er eksempler på spørsmål fra intervjuguiden: *Hvilke førsteinntrykk har dere av progresjonsstigen som et pedagogisk verktøy? Hvordan opplever dere opplæring, veiledning og oppfølging i bruk av progresjonsstigen fra høgskolen og arbeidsgiver? Hvilke opplevelser har dere i å veilede og vurdere studentene med utgangspunkt i progresjonsstigen?*

Siden utviklingen av intervjuguiden tok utgangspunkt i Kirkpatrick's (1996) tre første nivå, ga dette forskerne både en teoretisk og en empiristyrte retning for analysen av datamaterialet. Det ble derfor gjennomført en stegvis veksling mellom deduktiv og induktiv tilnærming i analyseprosessen (Tjora, 2012). Metoden er ikke en lineær analyseprosess da forskerne kan ha behov for å gå frem og tilbake mellom empiri og teori for å komme videre i prosessen mot utvikling av tema og hovedtema (Tjora, 2012; Alvesson & Skoldberg, 2008). I analyseprosessen ble empirien knyttet til Kirkpatrick's evalueringsmodell. De tre nivåene ble til kategoriene "Reaksjon", "Kunnskap" og "Handling".

Dette foregikk på de ulike analysetrinnene: Trinn 1: Forskerne bearbeidet rådata ved å lese hvert intervju systematisk hver for seg, og fokuserte på å være åpne for meningsinnholdet i datamaterialet. Trinn 2: Forskerne markerte meningsbærende tekstbiter med tusj i ulike farger, der de markerte tekstbitene uttrykte praksisveiledernes holdninger, meninger og opplevelser. Fargekodene berørte kategoriene "Reaksjon", "Kunnskap" og "Handling". Trinn 3: Forskerne sammenlignet markerte tekstbiter og diskuterte seg frem til koder som de mente tilhørte problemstillingene. Trinn 4: Kodene ble strukturert og kategorisert i ulike tema. Trinn 5: De

ulike temaene ble kategorisert i hovedtema. Forskerne har under hele analyseprosessen diskutert rådata og sammenhenger i lys av studiens teoretiske perspektiv.

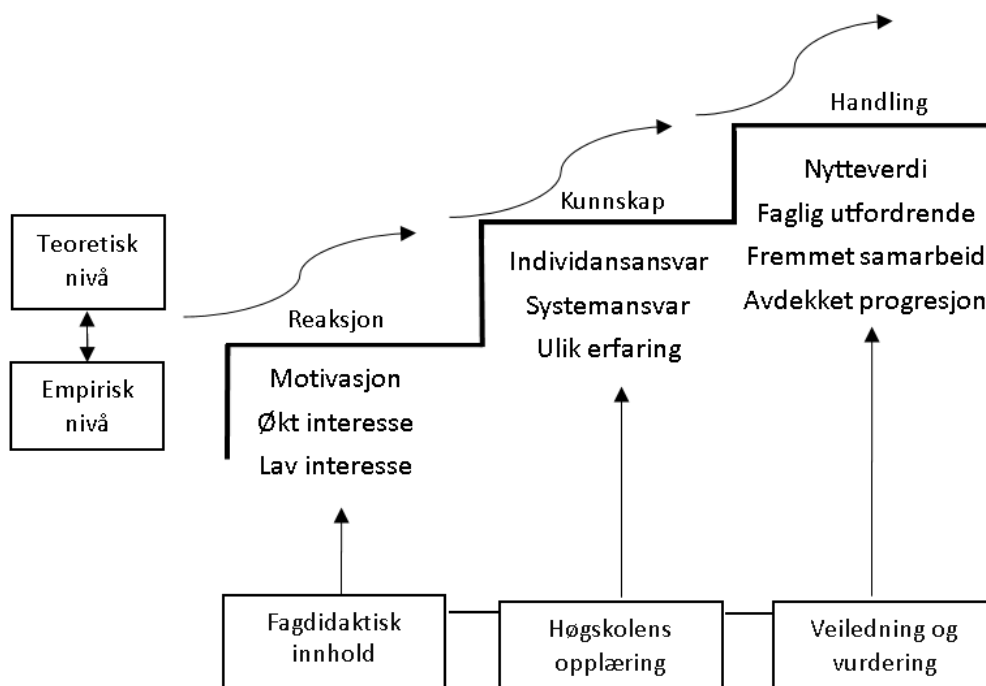
Eksempel på vekslingen mellom teori- og empiristyrte analyseprosesser: Trinn 1: leser systematisk og åpent om alt som kan inneholde noe om kategorien "Reaksjon på progresjonsstignings innhold". Trinn 2: velger ut meningsbærende tekstbiter som berører progresjonsstignings innhold som enten kan gi positiv eller negative reaksjoner – "Progresjonsstigen viser retning og er konkret", "Progresjonsstigen har tydelige læringsutbytter og har en logisk struktur", "Den er en pekepinn i hva studentene skal vektlegge i de ulike ukene". Trinn 3: etablerer koder – "viser retning", "konkret", "tydelig", "logisk struktur", "viser vektlegging". Trinn 4: kategoriserer tema – "Økt interesse". Trinn 5: kategoriserer hovedtema – temaet "Økt interesse" er en positiv reaksjon på progresjonsstignings innhold og går innunder hovedtemaet "Møte med progresjonsstignings fagdidaktikk".

### **Etiske vurderinger**

Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og er gjennomført i samsvar med forskningsetiske retningslinjer. Deltakerne fikk informasjon om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. De fikk informasjon om anonymisering av datamaterialet, og at det skriftlige materialet ble makulert ved prosjektets slutt. Samtlige deltakere leverte skriftlig informert samtykke.

### **Funn**

Hovedfunnene er kategorisert etter de tre første nivåene i Kirkpatrick's evalueringsmodell: reaksjon, kunnskap og handling, illustrert i Figur 1.



**Figur 1.** Hovedfunn av praksisveiledernes opplevelser med progresjonsstigen presentert i lys av de tre første nivåene i Kirkpatrick's evalueringsmodell

### Praksisveiledernes møte med progresjonsstigenes fagdidaktiske innhold

Praksisveiledere ga uttrykk for lav interesse for progresjonsstigenes fagdidaktiske innhold, blant annet fordi de måtte sette seg inn i mange ukjente og akademiske begrep. De nevnte spesielt at begrep som pasientforløp, innovasjon, samhandling, forskning og reformer var ukjent terminologi for dem. En av informantene uttrykte dette slik:

*Vi bruker ikke disse uttrykkene i vår hverdag, ikke mange i hvert fall, en del kanskje. Det er så lenge siden jeg var student selv, så er det så mye som har utviklet seg, mye mer forskningsbasert skal det være. Og mange sånne ting som har kommet inn som det ikke var sånn fokus på før.*

Noen av praksisveilederne opplevde at progresjonsstigen virket noe statisk til å begynne med, og forstod ikke den dynamiske sammenhengen mellom tema, læringsutbytte og læringsaktiviteter: *Da jeg så den første gangen, så synes jeg den så statisk ut. Så skjønte jeg etter hvert at den må brukes veiledende som hjelpemiddel, som et slags kompass. Da fungerte den veldig godt.*

Andre opplevde progresjonsstigen som tydelig, konkret og retningsgivende for sykepleiefaglig veiledning og vurdering. De fremhevet at den var motiverende å bruke i samarbeid med studentene om planlegging og prioritering av læringsaktiviteter. Flere

praksisveiledere ga uttrykk for at de forstod sammenhengen mellom beskrivelse av læringsaktivitetene og taksonomisk nivå fra uke til uke. En praksisveileder uttrykte det slik:

*Nå er det mye mer tydelig hva de skal lære, og mye mer konkret. Ja, det er lettere å vite hva en skal legge vekt på. Jeg synes det ligger et naturlig løp i uke 1, 2, 3 og så videre. Vi har ikke kommet over noe som ikke er her da, den dekker nå egentlig veldig bra. Både sykepleieprosessen, samarbeid, pasientkontakt, stell, medikamenter, ja, alt er der.*

### **Praksisveiledernes opplevelse av høgskolens informasjon og opplæring**

Noen praksisveiledere opplevde å være tilfreds med høgskolens opplæring, mens andre savnet opplæring. De manglet kompetanse om ulike tema og begrep i progresjonsstigen, som innovasjon, nytenkning og kunnskapsbasert praksis. I tillegg ga de uttrykk for at de trengte opplæring om hvordan de skulle bruke progresjonsstigen i veiledning og vurdering av studenter:

*Det er nå litt viktig at dere legger vekt på opplæring. Bli litt tydeligere på hvordan vi skal bruke den. Det er greit å være på høgskolen, ja, og snakke på det nivået her.*

Noen av praksisveilederne uttrykte imidlertid et ønske om at høgskolen i større grad tok initiativ til informasjon og opplæring om progresjonsstigen i samarbeidsmøter med praksis. Andre ønsket at flere praksisveiledere skulle få samme opplæring som de selv hadde fått:

*Noen av oss var jo på høgskolen, lykkelige utvalgte. Det var veldig ok. Det er verre for dem som ikke fikk være med. Det er ikke så lett å få ut den kunnskapen til de andre.*

Noen praksisveiledere opplevde at arbeidsgiver ikke prioriterte å legge til rette for at de kunne delta i informasjon-, og opplæringsmøter på høgskolen. Andre uttrykte at det var vanskelig å prioritere å delta i samarbeidsmøter med høgskolen i en hektisk hverdag.

### **Praksisveiledernes bruk av progresjonsstigen i veiledning og vurdering**

Praksisveilederne opplevde at det ble enklere å følge med i studentenes læringsprosess underveis i praksisperioden når de anvendte progresjonsstigen i veiledning og vurdering av studentene.

*Jeg synes det er enklere nå. Tidligere synes jeg den var veldig diffus, men nå synes jeg den er konkret og lett å bruke. Det er ikke tvil om at progresjonsstigen er et hjelpemiddel for å se utviklingen til studentene og se at de blir flinkere etter hvert som de jobber seg gjennom punktene.*

Praksisveilederne opplevde at konkrete læringsutbyttebeskrivelser bidro til at de ble tryggere på å vurdere studentenes progresjon i forhold til forventet nivå. De fremhevet at læringsutbytte-beskrivelsene bidro til at den subjektive synsingen ble redusert i vurderingen av studentene:



*Det er jo et hjelpemiddel i å vurdere hvor studenten står, hvor er denne studenten faktisk. Det er ikke bare jeg som synser rundt, som synes han er så og så flink. Det står hva han skal kunne etter endt praksis ... Så det er et godt hjelpemiddel til å vurdere om studenten er der han skal være.*

Praksisveilederne fremhevet også andre positive sider ved å anvende progresjonsstigen i veiledningen: *Studentene kom raskere i gang med læringsprosessen, og det ble enklere å etterspørre teoretisk begrunning før og etter en læringsaktivitet.*

Faglige diskusjoner mellom praksisveilederne og studentene bidro til at praksisveilederne opplevde at de blir mer bevisste på høgskolens akademiske innhold i progresjonsstigen:

*En student diskuterte med veilederen om nytenkning og innovasjon. I den samtalen så diskuterte de mye nytt, og det var kjempelærerikt at studenten kunne dra i gang diskusjonen. Det er positivt å veilede studenter for vi er i en læringsprosess både som erfarne sykepleiere og studenter.*

På den annen side uttrykte noen praksisveiledere at det var utfordrende å vurdere studentenes holdninger og personlig egnethet. De ga uttrykk for at læringsutbyttebeskrivelsene knyttet til holdninger burde vært tydeliggjort i progresjonsstigen: *Progresjonsstigen fanger opp handlinger, men det er verre å fange opp studentenes holdninger!*

## **Diskusjon**

### **Møte med progresjonsstigenes fagdidaktiske innhold**

Funn i denne studien antyder at praksisveiledere til å begynne med hadde moderat interesse for å ta i bruk et nytt veilednings- og vurderingsverktøy. Interessen syntes å øke da de forstod sammenhengen i de fagdidaktiske føringene for veiledning og vurdering. Ifølge nivå 1 i Kirkpatrick's modell (1996) kan en positiv opplevelse motivere til økt interesse for å anvende progresjonsstigen i veiledning og vurdering av studentene jamfør figur 1. Dette er også i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet (Dysthe, 2001) ved at praksisveilederne opplevde at de fagdidaktiske føringene i progresjonsstigen ga mening og motivasjon.

Det kom også frem i studien at enkelte tema og ukjent fagterminologi i progresjonsstigen var utfordrende å forholde seg til, og skapte frustrasjon blant enkelte praksisveiledere. Dette samsvarer med funn i andre studier (Löfmark et al., 2009; Fillingsnes & Thylén, 2012; Caspersen & Kårstein, 2013). Disse studiene viser at praksisveilederne ofte er ukjente med høgskolens utdanningsprogram og studentenes faglige- og vitenskapelige nivå. Høgskolen og praksis bør derfor samarbeide tettere for å nå målet om en felles begrepsforståelse. Felles begrepsforståelse er sentralt for at ny kunnskap skal komme til uttrykk gjennom handling i praksis (Dysthe, 2001; Caspersen & Kårstein, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2012). Et viktig funn i vår studie er at praksisveilederne opplevde progresjonsstigen som tydelig, konkret, retningsgivende og oppdatert, i motsetning til tidligere studier hvor praksisveiledere opplever veilednings- og vurderingsdokumenter som uklare og lite oppdaterte (Kårstein & Caspersen, 2014).

## Opplæring

Selv om funn i studien viste at noen praksisveiledere opplevde å ha fått opplæring om progresjonsstogens faglige innhold og fagdidaktiske sammenhenger, opplevde andre praksisveiledere høgskolens opplæring som mangelfull. De ga uttrykk for at de manglet kunnskap om og opplæring i hvordan veilede og vurdere studenter ved bruk av progresjonsstigen. Høgskolen bør legge bedre til rette for at praksisveiledere får økt forståelse for hvordan innføring av NKV i praksisdokumentene påvirker didaktisk tenkning, faglig innhold og krav til studentene. Dette er i tråd med Kirkpatrick's (1996) fjerde nivå som viser til at konsekvenser av studiens funn bør føre til nødvendige forbedringer.

Siden noen praksisveiledere opplevde at arbeidsgiverne ikke la til rette for opplæring, viser dette at det er et systemansvar å sørge for forpliktende samarbeidsavtaler jamfør figur 1. Slike samarbeidsavtaler må sikre at både arbeidsgivere og høgskole ivaretar veilednings- og opplæringsansvar for å fremme kvalitet i utdanningen (Haugdal, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2012; Caspersen & Kårstein, 2013). Denne studien viser at enkelte praksisveiledere ikke prioriterte å sette seg inn i progresjonsstigen fordi de opplevde tidspress og kryssende krav. Slike prioriteringer kan imidlertid også skyldes faktorer som manglende fokus på fagutvikling i praksis (Nordhagen et al., 2010). Ifølge Kirkpatrick's (1996) andre nivå er drivkraften for å anvende noe nytt påvirket av hva man har lært. Andre studier fremhever at det må legges bedre til rette for at veiledere skal få økt kompetanse i å veilede og vurdere studenter i praksis (Fillingsnes & Thylén, 2012; Duffy, 2009). Dette er tydelige tilbakemeldinger på at opplæring og oppfølging fra praksisveiledere bør forbedres, jamfør Kirkpatrick's (1996) fjerde nivå.

## Veiledning og vurdering

Til tross for at interessen for progresjonsstigen var moderat i begynnelsen, gir studiens funn holdepunkter for at praksisveilederne opplevde at den var mer nyttig jo mer økt erfaring de fikk i å anvende den i veiledning og vurdering av studentene. Det kan tyde på at konkrete beskrivelser og sammenheng i progresjonsstogens fagdidaktiske innhold hjalp praksisveiledere å utfordre studenter konstruktivt til å definere og prioritere aktuelle læringsaktiviteter. Sammenheng mellom tema, læringsaktiviteter og læringsutbytte kan ifølge teorien om "Constructive Alignment" (Biggs & Tang, 2011) bidra til økt kvalitet ved at praksisveilederne veileder studentene i riktig retning. Veiledningen kan dermed bidra til at studentene også opplever større sammenheng mellom tema, læringsaktiviteter og læringsutbytte. Funn gir holdepunkter for at praksisveilederne veiledet studentene til å oppsøke kontekstavhengige læringsaktiviteter samtidig som de fremmet studentens læringsprogresjon fra uke for uke for å nå forventet læringsutbytte. Dette er i tråd med Vygotskys nærmeste utviklingszone hvor god læring oppstår når studentene gis tilpassede utfordringer under veiledning (Dysthe, 2001). Funnene i denne studien kan tyde på at progresjonsstigen fungerer som et verktøy for praksisveilederne i veiledning og vurdering av studentene, men det betinger dialog og samarbeid mellom alle aktører i studentenes læringsprosess. Kirkpatrick's (1996) tredje nivå viser til at positiv erfaring med progresjonsstigen kan bidra til aktiv anvendelse, jamfør figur 1.

NKV fremmer viktigheten av studentens ansvar for egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2009). Funn i vår studie viser at progresjonsstigen bidrar til at praksisveilederne både støtter og stiller krav til studenter om å være aktiv i egen læringsprosess. At dette er betydningsfullt

for å fremme kvalitet i praksis, understreker både stortingsmeldingen *Utdanning for velferd. Samspill i praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2012), Kvangarsnes, Hagen & Fylling (2010) og Levett-Jones, Lathlean, Higgins & McMillian (2008). Sentrale funn i disse studiene viser at det er viktig at praksisveiledere inkluderer og sosialiserer studentene inn i praksisfellesskapet for å fremme studentenes læring (ibid.). Studenten som aktiv deltaker i praksisfellesskapet, er ifølge Dysthe (2001) og Lave & Wenger (2003) sentralt for all læring. Aktiv anvendelse av progresjonsstigen kan tyde på at den fungerer som en brobygger for å inkludere studentene i praksisfellesskapet.

Funn i studien gir holdepunkter for at studentene også bidro til at praksisveilederne lærte noe nytt. I diskusjon med studentene opplevde praksisveilederne å få kunnskap om nye begrep som nytenkning, innovasjon og forskning. Mye tyder på at diskusjon og refleksjon med studentene ga praksisveilederne ny innsikt i høgskolens akademiske innhold og ny fagterminologi. Ifølge det sosiokulturelle læringsperspektivet blir kunnskap her både distribuert og mediert (Dysthe, 2001). Dette er et eksempel på at praksisstedene har fordeler når de veileder studenter, da det øker muligheten for faglig oppdatering. Dette synet støttes av stortingsmeldingen *Utdanning for velferd. Samspill i praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2012) og Caspersen & Kårstein (2013).

Et viktig funn i vår studie var at praksisveilederne syntes å oppleve at den subjektive synsingen i vurderingen av studentene ble redusert ved bruk av progresjonsstigen. Ifølge Jokelainen et al. (2011) er det betydningsfullt og etterspurt å ha metoder for å redusere subjektiv synsing i vurdering av studenter i praksis. Det kan tyde på at progresjonsstigen er egnet for å kvalitetssikre en mer objektiv vurdering av sykepleierstudenter i deres praksisstudier i tråd med NKV (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Praksisveilederne opplevde at progresjonsstigen manglet tydelige læringsutbyttebeskrivelser knyttet til holdninger. Dette er ifølge Ottesen (2011) og Karseth (2008) spesielt viktig i profesjonsutdanninger. Universitets- og høgskolerådet (2011) påpeker imidlertid at det er utfordrende å operasjonalisere læringsutbyttebeskrivelser knyttet til holdninger og dannelse i tråd med NKV (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ifølge Kirkpatrick's (1996) fjerde nivå er læringsutbyttebeskrivelser om holdninger noe som må tydeliggjøres i progresjonsstigen.

## **Metodediskusjon og forslag til nye studier**

I den kvalitative forskningstradisjonen vektlegges forskernes subjektive posisjon ved at den kan påvirke informantene og datamaterialet som fremkommer. Siden forskerne har utarbeidet veilednings- og vurderingsverktøyet som evalueres, ble forforståelsen diskutert i alle ledd av forskningsprosessen. Ifølge Lykkeslett & Gjengedal (2007) må man anta at forskernes nærhet til veilednings- og vurderingsverktøyet som evalueres, kan gi rike muligheter for å forstå ulike fenomener, men den samme nærheten kan påvirke funnenes gyldighet og forskernes etiske vurderinger (Lykkeslett & Gjengedal, 2007). Samtidig fremhever Lykkeslett & Gjengedal (2007) at det er en styrke å benytte fokusgruppeintervju som metode i evalueringsstudier, og at metoden kan bidra til å redusere forskernes maktposisjon i intervjusituasjonen (Lykkeslett & Gjengedal, 2007; Krueger & Casey, 2009; Eines & Thylén, 2012). Påliteligheten i studien kan være styrket ved at enhetsledere foretok rekrutteringen, noe som bidro til at forskerne ikke påvirket hvilke praksisveiledere som deltok i studien. I tillegg kan pålitelighet og samstemmighet være styrket ved at tre forskere analyserte datamaterialet individuelt og deretter sammen. Sentralt her var å ha ulike perspektiv og ulik kunnskap for å fremme

objektiv og nøytral tolkning av data (Eines & Thylén, 2012). Til tross for dette kan man aldri fullt ut sikre seg mot at tolkningen ikke var påvirket av forskernes forforståelse.

Det kan være en styrke i studien at informantene i fokusgruppene uttrykte opplevelser, meninger og holdninger spontant og engasjert. Det at det kun var fire til fem deltakere i hver fokusgruppe, kan ha bidratt til større trygghet deltakerne imellom. Siden deltakerne hadde samme erfaringsgrunnlag kan det ifølge Eines & Thylén (2012) og Krueger & Casey (2009) styrke troverdigheten i studien. Moderator opplevde at det var god atmosfære og engasjerte informanter i fokusgruppene. Likevel må man være bevisst på at troverdigheten i studien kan svekkes dersom informantene ikke fortalte hva de mente på grunn av gruppepress, eller dersom de overdrev for å gjøre inntrykk på hverandre eller forskeren (Krueger & Casey, 2009). Moderator ba om bekreftelse på egen oppfattelse av informantenes utsagn underveis i fokusgruppeintervjuene for å styrke studiens troverdighet.

Funn i studien kan ha overføringsverdi til andre helse- og sosialfagligutdanninger som arbeider med implementering av NKV (Kunnskapsdepartementet, 2009) i sine veilednings- og vurderingsverktøy. Det er behov for flere studier som kan fremme kunnskap om hvordan praksisveiledere opplever det å anvende nye veilednings- og vurderingsverktøy med implementering av NKV (Kunnskapsdepartementet, 2009). I tillegg er det behov for studier som gir kunnskap om hvordan studenter opplever det å anvende nye veilednings- og vurderingsverktøy med implementering av NKV (Kunnskapsdepartementet, 2009).

## Konklusjon

Denne studien har belyst praksisveiledernes evaluering av progresjonsstigen basert på deres opplevelser med progresjonsstigen. Mye tyder på at praksisveilederne opplever progresjonsstigen som et nyttig veilednings- og vurderingsverktøy som viser fagdidaktisk retning i veiledning og vurdering av studentene i deres praksisstudier. I tillegg synes den å bidra til å redusere gapet mellom akademia og praksis, ved at praksisveiledere og studenter samarbeider aktivt for at studentene skal nå forventede læringsutbytte. Progresjonsstigen synes videre å bidra til at praksisveilederne reduserer sine subjektive vurderinger av studenter, noe som igjen kan fremme kvalitet i individuell veiledning og vurdering av studenter i praksis. Studien viser i tillegg at det er viktig å ha felles begrepsforståelse gjennom opplæring og oppfølging av praksisveiledere når det innføres nye veilednings- og vurderingsverktøy. Funnene i denne studien kan tyde på at progresjonsstigen er et fagdidaktisk grep i riktig retning, som kan kvalitetssikre at studentene får veiledning og vurdering i tråd med sentrale myndigheters anbefalinger.

## Litteratur

Aigeltinger, E., Haugan, G. & Sørli, V. (2012). utfordringer med å veilede sykepleierstudenter i praksisstudier. *Sykepleien Forskning*, 7(2):160–166

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for learning; teaching and Assessing: a revision of Bloom`s Taxonomy of educational Objectives*. Complete Edition. New York: Longman

Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality Learning at the University: what the student does*. 4<sup>th</sup> Ed. Berkshire: Open University Press

Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis: oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. Rapport 14/2013. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Dyste, O. (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Duffy, A. (2009). Guiding students through reflective practice – the preceptors experiences: a qualitative descriptive study. *Nurse Education in Practice*, 9(3):166–175

Engelsen, B.U. (2012). Enkeltfag i flerfaglige og tverrfaglige opplegg:

Fagdidaktikk i lærerutdanningen. *Bedre Skole*, 3:19–22

Eines, T.F. & Thylén, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode – med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 8(1):94–107

Fillingsnes, A.B. & Thylén, I. (2012). Praksissykepleieres pedagogiske utfordringer i klinisk veiledning av sykepleiestudenter. *Nordisk sykepleieforskning*, 2(4): 249–262

Høgskolen i Molde. (2010). *Fagplan: Avdeling for helse- og sosialfag, Bachelorutdanning i sykepleie*. Høgskolen i Molde, vitenskapelig høgskole i logistikk

Frøysa, K.J., Møllersen, A. & Alteren, J. (2013). Etterveiledning – betydning for praksisveiledernes veiledningskompetanse. *Vård i Norden*, 33(4):23–27

Gjerde, C.L., Hla, K.M., Kokotailo, P.K. & Anderson, B. (2008). Long-term outcomes of a primary care faculty development program at the University of Wisconsin. *Family Medicine*, 40(8):579–584

Haugdal, B.K. (2009). *Nokuts utredninger og analyser: revidering av akkrediterte sykepleierutdanninger: kvaliteten i praksisstudiene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Helse- og omsorgsdepartement. 2013. *Morgendagens omsorg*. Meld. St. 29 (2012–2013). Oslo, departementenes servicesenter

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-29-20122013.html?id=723252>

Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeeah, D. & Coco, K. (2011). A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing*, 20(19–20):2854–2867

Karseth, B. (2008). Qualification frameworks for the European Higher Education Area: a new instrumentalism or "Much Ado about Nothing"? *Learning and teaching*, 1(2):77–101

- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: techniques for evaluating training programs. Revisiting Kirkpatrick's four level Model. *Training and Development*, 50(1): 54–59
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups a practical guide for applied research*. 4<sup>th</sup> edition. Los Angeles: Sage
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved from [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan\\_sykepleierutdanning\\_08.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved from [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809).
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Meld. St. 13 (2011–2012) *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012.html?id=672836>
- Kvangarsnes, M., Hagen, B. & Fylling, G. (2010). Kva skjer i praksisstudiet i somatiske sengeavdelingar? *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 6(1): 56–71
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene: En litteraturgjennomgang*. Rapport 16/2014. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzel
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I. & McMillian, M. (2008). Staff – student relationship and their impact on nursing students' belongingness and learning. *Journal of advanced nursing*, 65(2):316–324
- Löfmark, A., Morberg, Å., Öhlund, L.S. & Ilicki, J. (2009). Supervising mentors' lived experience on supervision in teaching, nursing and social care education. A participation-oriented phenomenological study. *High Education*, 57(1):107–123
- Lykkeslet, E. & Gjengedal, E. (2007). Methodological problems associated with practice-close research. *Qualitative Health Research*, 17(5):699–704
- Norges forskningsråd. (2012). *Innovasjon i offentlig sektor: kunnskapsoversikt og muligheter*. Oslo: Forskningsrådet
- Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Bergen <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

Nordhagen, S.S., Moen, Ø.L., Bogsti, W.B., Engli, R.I., Solvik, E., Struksnes, S. & Arvidsson, B. (2010). Gruppeveiledning for studentenes daglige veiledere i praksis: hvordan erfarer lærere at dette virker inn på deres funksjon i klinisk undervisning? *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 12(2):15–25

Ongstad, S. (2012). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1:1–25

Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped*, 34(4):34–47

Smidt, A., Balandin, S., Sigafos, J. & Reed, V.A. (2009). The Kirkpatrick model: a useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33(3):266–274

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning: en rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet. Retrieved from <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf>

Wangen, M.G., Torjuul, K. & Sørli, V. (2010). Hva praksisveiledere vektlegger i vurderingen av sykepleierstudentenes kliniske kompetanse – en kvalitativ intervjuundersøkelse. *Vård i Norden*, 98(4):43–47