

# Kvalitet i praksisstudier gjennom systematisert samarbeid mellom praksisfelt og universitet.

## Erfaringer fra et utviklingsarbeid på vernepleierutdanningen ved Nord universitet

Odil Sætertrø og Gunn Eva Solum Myren

*Odil Sætertrø, Nord universitet. [odil.satertro@nord.no](mailto:odil.satertro@nord.no)*

*Gunn Eva Solum Myren, Nord universitet*

### Sammendrag

*Hensikten med artikkelen er å beskrive erfaringer fra utprøving av ny praksismodell ved vernepleierutdanningen ved Nord universitet i perioden 2016-18. Målet med modellen var å utvikle et tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfelt og å sikre god kvalitet på praksisstudiet. Metode: Det ble anvendt aksjonsforskning som tilnærming for å utvikle modellen. Evalueringen ble gjennomført ved hjelp av fokusgruppeintervju med studenter fra 1. og 2. studieår og deres praksisveiledere. Resultat: Organisering og rammer kan muliggjøre samhandling mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon. Trygghet i læringsprosessen skapes gjennom studenter i par og faste praksisveiledere. Konklusjon: Flerårig lederforankret avtale som avklarer faste møtepunkter mellom praksisfelt og utdanning er sannsynligvis sentralt for kontinuitet i samarbeidet. Møtepunkter for gjensidig utveksling av informasjon, utvikling av felles forståelse av kompetansekrav bidrar til å sikre et systematisk samarbeid. Strukturert veiledningsprosess kan gi gode forutsetninger for læring i praksisstudiet. Studenter i par og veiledningskontrakt kan være gode verktøy for å sikre kvalitet i praksisstudiet.*

### Nøkkelord

*Aksjonsforskning, helse- og sosialfaglig profesjonsutdanning, praksisstudier, veiledning, profesjonskunnskap, vernepleie*

### Fagfellevurdert artikkel

## Introduksjon

Internasjonale og nasjonale studier viser at samhandling mellom utdanning og praksisfelt har vært og er utfordrende når det gjelder å sikre studenter en praksis av god kvalitet (Bakken et al., 2019; Foster et al., 2015; Hauge et al., 2016; Hovdhaugen, Nesje & Reegård, 2021; Papathanasiou et al., 2013; Terum & Smebye, 2014). Praksisstudier er en sentral del i utviklingen av profesjonell kompetanse i helse- og sosialfagene (Hauge et al., 2016). Det har i mange år vært nasjonalt søkelys på å heve kvaliteten i praksisstudiene. Rapportene *Kvalitet i praksisstudier i helse- og sosialfaglig høyere utdanning* (Universitets- og høyskolerådet (UHR), 2016) og *Operasjon praksis* (NOKUT, 2019) er gode eksempler på dette. Flere studier (Jokelainen et al., 2013, Frøysa et al., 2013, Caspersen & Kårstein, 2013, Hauge et al., 2016, UHR, 2016, Helseth et al., 2019) viser at utdanningsinstitusjonene har ansvar for at praksis skal organiseres slik at faglig progresjon fremmes. Tidligere forskning har hatt fokus på enten organisatoriske eller pedagogiske utfordringer knyttet til praksisstudier i profesjonsutdanninger. Av organisatoriske utfordringer finner Egilsdøttir og Fermann (2017) i likhet med Kårstein og Caspersen (2014) at samarbeid satt i system og lederforankring på flere ledelsesnivåer er viktige faktorer for kvaliteten. Tveiten og Igland (2020) hevder at fellesmøter i system og lederforankring bidrar til bedre forberedelse og en styrket kvalitet i læringsprosessen. Det er et krav i studietilsynsforskriften (2017, § 2-2) at alle studietilbud med praksis skal ha samarbeidsavtale med praksissteder. Slike avtaler gjøres i organisasjonens ledelsesledd, på et annet nivå enn de som samarbeider med og rundt studentene i praksisgjennomføringen. I en gjennomgang av praksisavtaler finner NOKUT (2019) at disse avtalene er lite detaljerte, og det framstår som noe utydelig hvordan et slikt samarbeid skal organiseres, ifølge Tveiten og Igland (2020). Kårstein og Caspersen (2014) finner at praksisveiledernes veiledningskompetanse har stor betydning for studentenes læring i praksisfeltet. Videre er det av betydning at veiledningen innebærer vurdering av studentens skikkethet og kompetanse. Praksisveiledere erfarer at balansen mellom å bistå tjenestemottaker og veiledningsansvaret er vanskelig, at de kan kjenne seg usikre i veiledningsrollen (Aigeltinger et al., 2012, Egilsdøttir & Fermann, 2017). Strand et al. (2013) finner at organisering av studenter i par kan bidra til økt trygghet i læringsprosessen. Praksisveilederens veiledningskompetanse vil ifølge Helseth et al. (2019) ha betydning for kvalitet og kontinuitet i praksisstudiet. En synergieffekt av et tettere samarbeid mellom praksisfelt og utdanning kan gi en styrket kvalitet i praksisstudiene (Hovdhaugen et al., 2021; Kårstein & Caspersen, 2014; Maasø, 2016 UHR, 2016).

I vernepleierutdanningen ved Nord universitet gjennomføres praksisstudiene for 1. og 2. studieår parallelt. Praksisstudienes ordinære ordning har vært gjennomført med at hver enkelt student har fått tildelt en praksisveileder på ett praksissted.

Studentene har også blitt fulgt opp i praksis av en kontaktlærer (fagansatt ved utdanningsinstitusjonen) hver. Årlige avtaler om praksisplasser har blitt inngått mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet. Før studentene har gått ut i praksis har det blitt gjennomført årlig praksisveiledersamling felles for 1. og 2. studieår. Denne praksisveiledersamlingen har hatt fokus på informasjon om praksisstudiet for det enkelte året hvor emneansvarlige har hatt ansvar for gjennomføringen. For å imøtekomme organisatoriske og pedagogiske utfordringer i praksisstudier, ble det gjennomført et 3-årig aksjonsforskningsprosjekt i perioden 2016-18.

Prosjektets formål var å styrke kvaliteten i praksisstudiene gjennom et systematisert samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet som ivaretok både organisatoriske og pedagogiske utfordringer. Organisatoriske utfordringer kan være knyttet til flerårige samarbeidsavtaler og faste praksisveiledere. Pedagogiske utfordringer kan være manglende veiledningskompetanse og praksisstedets kapasitet til å ta imot studenter i par.

Hensikten med studien er å presentere hvordan praksisveiledere og studenter erfarte gjennomføring av ny praksismodell.

## **Metode**

Aksjonsforskning ble valgt som design siden dette var et samarbeidsprosjekt med mål om endring (McNiff, 2010). Ifølge McNiff (2010) er hensikten med aksjonsforskning å utvikle, utprøve og evaluere, noe som dette prosjektet viser gjennom en ny praksismodell. Aktørene var studenter, praksisveiledere, enhetsledere og emneansvarlige for to praksisstudier som ble gjennomført parallelt. Alle aktørene deltok i prosjektet på ulike måter for å sikre jevnbyrdighet mellom samarbeidspartnerne i endringsarbeidet om å utvikle en ny praksismodell. Enhetsledere var kun aktører i andre fase i aksjonsprosjektet som senere beskrives. Aksjonsforskningen i dette prosjektet var inspirert av den aksjonsbaserte helhetsmodellen av Coghlan og Brannick (2014). Prosessen i aksjonsforskning var sirkulær, og bestod av fire faser: 1) konstruksjon (constructing) 2) planlegging av aksjoner (planning actions), 3) aksjonsfasen (taking action) og 4) evaluering av aksjonene (evaluating action).

### ***Fase 1***

I prosjektets første fase (konstruksjon) ble en gjennomgang av eksisterende forskning utført og prosjektplan utarbeidet av prosjektleder (førsteforfatter). Deretter ble en arbeidsgruppe etablert. Denne gruppen bestod av tre vernepleiere med erfaring som praksisveiledere og to emneansvarlige for praksisemnene. Den ene emneansvarlige var også prosjektleder. Mandatet til arbeidsgruppen var å kartlegge utfordringsområder i praksisstudiene. I denne fasen ble det utformet 3-årige samarbeidsavtaler og innhold for møtepunktene i det systematiske samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfeltet.

## Fase 2

Den andre fasen (planning action) bestod av å planlegge fire aksjoner ut ifra ideene som framkom i fase 1. De fire aksjonene var 1) 3-årige samarbeidsavtaler, 2) utarbeidelse av veiledningskontrakt som obligatorisk skriftlig arbeidskrav, 3) rekruttering av studenter til prosjektet og 4) organisering av studenter i par.

- 1) Den første aksjonen bestod av signering og iverksettelse av 3-årige samarbeidsavtaler på ledernivå. I disse avtalene lå planlagte møtepunkter mellom studenter, praksisveiledere og emneansvarlige, samme praksisveiledere gjennom 3-årsperioden og at studenter møtte parvis i praksisstudiet. Samarbeidsavtalene ble signert av enhetsledere i praksisfeltet og prosjektleder. Til sammen ble seks faste praksisveiledere med veilederkompetanse eller veiledererfaring rekruttert gjennom enhetslederne på praksisstedene. Tre av disse praksisveilederne deltok allerede i arbeidsgruppen (fase 1).
- 2) Den andre aksjonen var å utforme veiledningskontrakt som obligatorisk skriftlig arbeidskrav. Ut ifra utfordringsområdene som ble kartlagt i fase 1 utarbeidet prosjektleder et utkast som sammen med praksisveilederne ble ferdigstilt. Studenters egne utforminger av læringsmål inngikk i malen for veiledningskontrakt, det samme gjorde plan for veiledningsprosess og hyperkoblinger til emnebeskrivelsen i aktuelt praksisemne og skikkethetsforskriften.
- 3) Aksjon tre bestod av å rekruttere studenter til prosjektet. Dette ble gjort av emneansvarlige. Studenter på 1. og 2. studieår ble forespurt om å delta i utprøvingen av ny praksismodell. 12 studenter takket ja til å delta.
- 4) Den fjerde og siste aksjonen bestod av å organisere studenter i par på samme praksissted. Dette ble gjort i samarbeid med praksisveiledere og emneansvarlige.

## Fase 3

I prosjektets tredje fase (taking action) ble modellen prøvd ut. Figur 1. illustrerer den nye modellen.



Figur 1. Ny praksismodell

Denne modellen viser til kvalitetsindikatorer satt i system, som for eksempel møtepunkter, lederforankring, 3-årige samarbeidsavtaler, studenter i par og veiledningskontrakt. Modellen fremstilles slik som den ble implementert.

Modellen bestod av en 3-årig samarbeidsavtale som inneholdt tre møtepunkter gjennom ett studieår. Det 1. møtepunktet ble arrangert på høsten 2016 og deltakerne var praksisveiledere, prosjekt- og emneansvarlige. Fokuset var gjennomgang av læringsutbyttene i praksisemnene og generelle behovsavklaringer knyttet til praksisstudiene. Deriblant praksisplassbeskrivelsene som beskrev praksisstedene som arbeidsplass med vekt på blant annet målgruppe, fysisk beliggenhet og turnus. Mellom 1. og 2. møtepunkt ble studentene organisert i par (se tekst mellom 1. og 2. møtepunkt i figur 1). Det 2. møtepunktet ble arrangert noen få uker før praksisstudiene startet. Her deltok studenter, praksisveiledere og emneansvarlige. Fokus var på relasjonsetablering, dvs. et første møte mellom studenter og praksisveiledere. Målet var å avklare tid og sted for oppmøte, turnus o.l. Læringsutbytter, veiledningskontrakt og krav til vurdering av studenten ble også gjennomgått (dokumenter). Kontaktlærere hadde kun ansvar for vurdering av skriftlige arbeider (se tekst mellom 2. og 3. møtepunkt). Det 3. møtepunktet ble arrangert i slutten av praksisstudiene. Oppsummering og evaluering av prosjektet etter første gjennomføring med involverte aktører var sentralt her. I denne modellen illustreres sammenhengen mellom 3. og 1. møtepunkt med en «loop» (grønn pil). Det innebærer at de tre møtepunktene gjennomføres «på nytt» i tre studieår, noe som utgjør totalt ni møtepunkter. Det er i utgangspunktet de samme praksisveilederne som deltar i de to praksisemnene i tre år jfr. de 3-årige samarbeidsavtalene. Det vil si at de samme praksisveilederne følger nye studentpar i praksisemnene.

Den fjerde og siste delen av aksjonsforskningen omhandlet evaluering av aksjonene (evaluating action) (Coghlan & Brannick, 2014). Evalueringen ble gjennomført med fokusgrupper i 3. møtepunkt bestående av studenter, praksisveiledere og emneansvarlige (aktører).

### ***Fokusgruppeintervju som metode for evaluering av ny praksismodell***

For å evaluere den nye praksismodellen ble det valgt fokusgrupper der studenter og praksisveiledere som deltok i aksjonsprosjektet var deltakere. Fokusgruppeintervju er godt egnet dersom man ønsker å lære om erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø der mange mennesker samhandler og er en relevant metode i evaluering når aksjonsforskning er benyttet som overordnet design (Patton, 2015). Hensikten med å gjennomføre fokusgruppeintervju var å se nærmere på om en ny praksismodell gir en tettere kobling mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon og sikrer kvalitet på praksisstudiene. Fokusgruppene ble strukturert ut fra hva Halkier (2016) benevner som «en stram modell», ut fra ønsket om å få frem deltakernes erfaringer og refleksjoner over den nye praksismodellen, fremfor interaksjonen mellom praksisveiledere og studenter. Prosjektleder og emneansvarlig (forskerne)

valgte å åpne for bruk av objekter etter inspirasjon fra Halkier (2016). Dette for å minne deltakerne på elementene i modellen og innholdet i møtepunktene. Objektene var laminerte sider av læringsutbyttene i praksisemnet og programmet for de to første møtepunktene. En semistrukturert intervjuguide ble benyttet, der temaene ble fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemt underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).

### ***Deltakere og kontekst***

Studien fokuserer på evalueringen av praksisprosjektet og deltakernes erfaringer. Det ble gjennomført tre møtepunkter i praksisprosjektet (se figur 1) og i det siste møtepunktet ble praksisveiledere og studenter forespurt om å delta i fokusgruppeintervju. Praksisveilederne representerte til sammen 5 praksissteder, og hvert praksissted hadde 2 studenter. 6 praksisveiledere og 12 studenter ble forespurt om å delta i fokusgruppeintervjuene. 4 praksisveiledere og 10 studenter takket ja til å delta. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på studiestedene. Fokusgruppene ble delt inn ut fra om de tilhørte 1. studieår (2 praksisveiledere og 6 studenter) eller 2. studieår (2 praksisveiledere og 4 studenter). Kontaktlærere var ikke deltakere i studien. Det ble gjort opptak av begge intervjuene, som hadde en varighet på ca. 90 minutter. For å få et helhetsinntrykk av konteksten ble intervjuene transkribert ordrett med markering av taushet, kremting, latter osv.

### ***Etiske overveielser***

Prosjektet ble fremlagt for NSD, men var ikke meldepliktig på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført i 2018, da ingen personopplysninger ble etterspurt.

Deltakerne fikk muntlig og skriftlig invitasjon til å delta samt informasjon ved prosjektets start om å delta i fokusgruppeintervju i 3.møtepunkt etter endt praksisgjennomføring for å evaluere modellen. Informasjonen ble gjentatt og deltakerne ga skriftlig samtykke på stedet før fokusgruppeintervjuet startet. De ble forsikret om at deltakelsen var frivillig, at alle opplysninger om dem ville bli behandlet konfidensielt og at de når som helst kunne trekke seg. Deltakerne i fokusgruppene var de samme som deltok i prosjektet. Med utgangspunkt i dette ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer hvor 1. og 2. års studenter med sine respektive praksisveiledere deltok i separate fokusgruppeintervju. Alle de involverte hadde fra og med møtepunkt 2 i modellen og praksisgjennomføring møtt hverandre flere ganger over lengre tid. Dette bidro til en åpenhet og utjevning av et eventuelt maktforhold som kunne ha vært tilstede under fokusgruppeintervjuene (Halkier, 2016). Data ble behandlet og oppbevart i tråd med universitetets forskningsetiske regelverk (Nord universitet, 2020).

### ***Analyse***

Det ble gjennomført en tematisk, induktiv og manifest analyse inspirert av Braun og Clarke (2021). I trinn 1 ble datamaterialet lest gjennom for å få en helhetlig

forståelse av hva det kunne handle om. Deretter ble det generert innledende koder (trinn 2) og søk etter tema ble påbegynt (trinn 3). I trinn 4 ble tema evaluert og endelig definert i trinn 5. Temaer og undertemaer ble identifisert og konstruert på bakgrunn av kjennetegn og mønstre i datamaterialet, noe Braun og Clarke (2021) betegner som «datadrevet koding». Koder og temaer har vært diskutert mellom forskerne og i andre fora som publiseringsworkshops i forskningsgruppen som forskerne er tilknyttet. Sitater ble brukt aktivt for å underbygge funn fra analysen i resultatdelen. Tabell 1 viser eksempel fra analyseprosessen.

**Tabell 1. Eksempel fra analyseprosessen (praksisveileder-p, student-s)**

<b>Meningsenheter</b>	<b>Koder</b>	<b>Undertema</b>	<b>Tema</b>
<i>Sånn til oss er det åpenhet, for det er veldig greit at det er kontrakt på tre år da vet vi at vi har det framfor oss (p)</i>	Samarbeidsavtale på ledernivå på praksissted	Lederforankring	Organisering og rammer muliggjør samhandling mellom praksis felt og utdanningsinstitusjon
<i>Trenger ikke lærer ut i praksis (s)</i>	Ansvarfordeling mellom kontaktlærer og praksisveileder	Nye roller for kontaktlærer og praksisveileder	
<i>Jeg synes den veiledningskontrakten er veldig fin (p)</i>	Veiledningskontrakt som felles eie i et trepartsforhold	Rammer for veiledningsprosessen	

## Resultat

Analysearbeidet resulterte i tre temaer med til sammen åtte undertemaer. Funnene presenteres i samme struktur som temaene framkom i analysen (Tabell 2).

**Tabell 2. Tema og undertemaer**

<b>Tema</b>	<b>Undertema</b>
<b>Organisering og rammer muliggjør samhandling mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon</b>	Lederforankring Nye roller for praksisveileder og kontaktlærer Rammer for veiledningsprosessen
<b>Trygghet og forutsigbarhet i læringsprosessen</b>	Praktisk informasjon om praksisstedet Studenter i par på samme praksissted
<b>Studenters og praksisveilederes utvikling og læring i møtepunktene</b>	Kompetanseutvikling for praksisveiledere Felles forståelse av studentens kompetansekrav Avklaringer og forventninger til studentens faglige progresjon i fellesskap

## ***Organisering og rammer muliggjør samhandling mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon***

### Lederforankring

Møtepunktene mellom utdanningen og praksisfeltet ble organisert og satt i system. De var avtalefestet på ledernivå gjennom samarbeidsavtalen og således gjensidig forpliktende for partene. Dermed opplevde praksisveilederne at det var enklere å avsette de tre dagene møtepunktene skulle avholdes. I tillegg opplevde de en mer kollegial forståelse for at de måtte sette av timer til veiledning. *Sånn til oss er det åpenhet, for det er veldig greit at det er kontrakt på tre år da vet vi at vi har det framfor oss* (p). Avtalen skapte forutsigbarhet for praksisveiledere, ledere ved praksisstedene og praksisveilederes kollegaer i tre år frem i tid og ikke bare for den aktuelle praksisperioden.

### Nye roller for praksisveiledere og kontaktlærer

Noe av hensikten med en langsiktig avtale på enhetsledernivå, var at praksisveiledere og emneansvarlige hadde direkte kontakt. Dette uten å gå via kontaktpersoner eller administrasjon før praksisstart slik det har vært gjort tidligere. Tradisjonelt har kontaktlærer vært bindeleddet mellom student og praksissted, og praksisveiledere erfarte kontaktlærers nye rolle som annerledes. En av praksisveilederne sa det slik: *kanskje har litt kontakt med studenten og ikke nødvendigvis under praksis men har hatt kontakt før og vet hvem dem er* (p). En student opplevde de nye rollene slik: *trenger ikke lærer ute i praksis* (s). Ansvarfordeling mellom kontaktlærer og praksisveileder innebar at praksisveileder hadde hovedansvar for veiledning og vurdering av studentens oppnåelse av læringsutbyttene i praksisstudiene. Kontaktlærerne hadde dermed ansvar kun for de skriftlige arbeidsoppgavene.

### Rammer for veiledningsprosessen

Veiledningskontrakten var gjennomgående et tema som i tillegg til kvalitetssikring av rammer og struktur i veiledningsprosessen, ble sett på som et pedagogisk verktøy som student og praksisveileder samarbeidet om. En praksisveileder opplevde det slik: *Jeg synes den veiledningskontrakten er veldig fin, det synes jeg er et godt utkomme av prosjektet og (...) og hvilke forventninger har jeg til dem* (studentene) (p). For praksisveilederne innebar det for det første at de fikk tid og rom til å sette av veiledning, siden dette var en del av samarbeidsavtalen. For det andre hadde både praksisveiledere og studenter lett tilgang til sentrale dokumenter (hyperkobling til skikkethetsforskriften og emnebeskrivelsen). Ved å ha en forventningsavklaring i første veiledningstime, ga studentene uttrykk for at de opplevde mer struktur og forutsigbarhet. *Fikk begynne å se litt på rammen* (for praksis) *sammen* (s).



## ***Trygghet og forutsigbarhet i læringsprosessen***

### Praktisk informasjon om praksisstedet

Praksisplassbeskrivelsene var et dokument som praksisveileder og student gjennomgikk sammen i andre møtepunkt. Studentene opplevde det lese og gå gjennom praksisplassbeskrivelsen som en trygghet med å komme til praksisplassen. En student sa det slik: *vi fikk vite hvor vi skulle, praksisveileder visste alt vi visste (s)*, og en praksisveileder sa det slik: *til oss så står det noe i forhold til litteratur som vi ønsker at de (studentene) skal sette seg litt inn i, så har du litt bakgrunnsstoff. Du kan jo ikke kreve at de kommer ferdig utlært (p)*.

### Studenter i par på samme praksissted

Studenter i par bidro til trygghet når det gjaldt praktiske spørsmål og refleksjoner i læringsprosessen: *du drar jo gjerne sammen med den du skal være sammen med da, diskuterer med, finner ut av ting, finner svar på spørsmål som når går bussen ja, også reflekterer med hverandre (s)*. En synergi av at studentene var i par var at de opplevde å få støtte i egen læringsprosess og å gi sin medstudent støtte: *vi gikk jo gjennom det vi skulle lære sammen (s)*. Praksisveilederne uttrykte at det kunne se ut som om studentene kunne ha støtte av hverandre i læringsprosessen: *jeg ser jo at de bakker hverandre opp. Det var ikke slik at de var avhengig av hverandre om de skulle komme opp i en konflikt eller noe, så det følte litt tryggere (p)*.

## ***Studenters og praksisveileders utvikling og læring i møtepunktene***

### Kompetanseutvikling for praksisveiledere

Ett av målene i denne modellen var å bidra med faglig tema som var relevant for både studenter og praksisveiledere, og temaet *veiledning* ble valgt. En praksisveileder mente å bli mer bevisst sin egen rolle som veileder: *man blir bevisst den der veiledningsrollen sin litt mer da (p)*. En praksisveileder erfarte en trygghet med å få god kunnskap med å møtes, og sa det slik om møtepunktene: *at jeg har økt min kunnskap og trygghet og har god kunnskap om læringsutbyttene, skaper mer sånn fellesskap mellom lærer, veileder og elev, at vi møtes sånn som dette her (p)*. Faglige innlegg med diskusjoner i etterkant som vedrørte både praksisveiledere og studenter i møtepunktene, bidro til opplevelse av at utvikling av kunnskap var et felles anliggende.

### Felles forståelse av studentens kompetansekrav

Studenter og praksisveiledere var opptatt av å få en felles forståelse av kompetansekrav med læringsutbyttene som utgangspunkt. En student sa det slik: *felles forståelse for læringsutbyttene er viktig (s)*, og en praksisveileder uttrykte det slik: *å møtes for å diskutere hva vernepleieren skal ha av kompetanse, gir mening (p)*.

Refleksjoner omkring vernepleierens helse- og sosialfaglige kompetanse framkom både gjennom møtepunktene, mellom studentene i par og i veiledningen med praksisveileder.

#### Avklaringer og forventninger til studentens faglige progresjon i fellesskap

Læringsutbytter i teori- og praksisemner var sentrale temaer i alle møtepunkt, og praksisveiledere ble derfor godt kjent med hva som var forventet av faglig progresjon. En synergi av at studentene var i par, var at de opplevde å få støtte i egen og læringsprosess og det å kunne gi den andre studenten støtte: *vi gikk jo gjennom det vi skulle lære sammen da* (s). Veiledningen i praksisstudiet hadde en funksjon med å knytte sammen teori og praksis: *...det gjør jo det med veiledninga, det at du er usikker på en ting, lese seg opp på ting, blir kanskje litt mer bevisst på hva jeg faktisk må kunne og hva du må lese mer om* (s). Praksisveiledere tilstrebet en mer målrettet veiledning ut fra teorigrunlaget som studentene hadde med seg inn i praksis. Dette ga åpning for å hjelpe studentene i større grad til å oppnå emnets læringsutbytter på individuelt grunnlag: *å ha en felles plattform som de tar utgangspunkt i* (p).

### **Diskusjon**

Formålet med prosjektet var å styrke kvaliteten i praksisstudiene gjennom et systematisert samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet. Dette for å ivareta organisatoriske og pedagogiske utfordringer som ble utprøvd gjennom en ny praksismodell.

#### ***Organisering og rammer muliggjør samhandling mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon***

I modellen var en treårig samarbeidsavtale på enhetsledernivå en organisatorisk ramme for praksisstudiene. Dette er i tråd med Caspersen og Kårstein (2013) som hevder at en samarbeidsavtale er en sentral rammefaktor. I forskrift om felles rammeplan (2017, § 3) er det et krav at utdanningsinstitusjonene inngår samarbeidsavtaler med praksistilbyder. Ifølge Lid, Stolenski og Kvernenes (2019) er det liten systematikk spesifisert i praksisavtaler og at de er for overordnet og lite detaljerte. I dette prosjektet ble en samarbeidsavtale inkludert i modellen. Rammen i modellen var en treårig lederforankret samarbeidsavtale og det var dermed kontraktfestet at en fast kompetent praksisveileder skulle veilede vernepleierstudenter i par gjennom praksisperioder i tre år. Avtalen fungerte som en ramme for både ledere og praksisveiledere i praksisfeltet, samt studenter. Dette ledet til tydelig avklart arbeidsfordeling, og bedre informasjonsflyt. Irgens (2007) hevder at det er sentralt i utvikling av profesjonskunnskap å lede seg selv, arbeide sammen med andre, og fungere innenfor rammen av en arbeidsorganisasjon. Gode samarbeidsavtaler er avgjørende for kontinuitet og kvalitet, og ivaretagelse av studentenes læringsutbytter slik flere hevder (Caspersen og Kårstein 2013, UHR 2016, Raaen, 2017, Onstad et al., 2018).

Modellen innebar også en omorganisering av ressurser knyttet til fag og administrasjon innad i utdanningen. Administrativt sett vil en treårig avtale være ressurs sparende med hensyn til å forespørre og å administrere praksisplasser som ordinært gjøres hvert år. Administrativt ansatte kan dermed bruke ressursene til å gjøre andre ting noe som også Kristiansen og Wiggen (2019) presiserer fra et administrativt perspektiv.

Veiledningskontrakten ble et verktøy mellom praksisveileder og student gjennom hele læringsprosessen som bidro til sikring av en forutsigbar og trygg relasjon mellom studenten og praksisveileder. Det ble angitt formelle rammer for hyppighet og varighet på veiledning, regler for kontaktform, avlysning og andre uforutsette endringer som måtte oppstå. Hegerstrøm (2018) og Lid et al., (2019) fant at systematisk veiledning er vesentlig for styrket kvalitet i praksisstudiene. Veiledning satt i system settes også i forbindelse med løpende skikkethetsvurdering (Hauge et al., 2016, Kårstein & Caspersen, 2014). I denne modellen ble både praksisveiledere og studenter kjent med de formelle kravene angående skikkethet gjennom både møtepunktene og hyperkoblingen i veiledningskontrakten. Vurdering av studentens oppnåelse av læringsutbytter og skikkethet bidro til struktur og sikring av kvalitet for involverte parter. En skriftlig avtale er lettere å ta fram underveis hvis tema om gjensidig forpliktelser dukker opp i veiledningsprosessen (Tveiten, 2019).

### ***Trygghet og forutsigbarhet i læringsprosessen***

Ifølge Kårstein og Caspersen (2014) er en forutsetning for læring at studenter opplever trygghet og forutsigbarhet. De hevder at *faste kanaler og rutiner for informasjonsutveksling og faste rutiner for kvalitetssikring av praksis er vesentlig for å sikre en god praksis* (Kårstein & Caspersen 2014, s.65). Praksisplassbeskrivelsene i den utprøvde modellen var et eksempel på informasjonsutveksling. Praksisplassbeskrivelse som begrep ble første gang benyttet i et samhandlingsprosjekt mellom vernepleierutdanningen og regionalt praksisfelt (Johansen & Aglen, 2015). Hensikten med dokumentet var å tydeliggjøre praksisstedets rammer og faglige ståsted. Ifølge studentene og praksisveilederne bidro praksisplassbeskrivelsen til trygghet og forutsigbarhet. Gjennom dette dokumentet fikk studentene praktisk informasjon og relevant litteratur som praksisveilederne ønsket at studentene skulle sette seg inn i før oppstart i praksis.

Organisering av studenter i par bidro til økt opplevelse av trygghet gjennom felles læringsprosess. Videre viser denne modellen at studenter som organiseres og lærer i par («peer learning») kan være en styrke i læringsprosessen. Boud, Cohen og Sampson (2006) definerer «peer learning» som bruk av undervisnings- og læringsstrategier der studenter lærer med og av hverandre uten en lærers umiddelbare inngrep. Studenter i par har vært prøvd ut som veiledningsmodell både internasjonalt (Papathanasiou, Tsaras & Sarafis, 2013, Shogi et al., 2019) og nasjonalt (Drange, 2013, Vae, Kvalevaag & Löfmark, 2017). Strand et al., (2013)

og Vae et al., (2017) finner at studenter som gjennomfører praksisstudiet i «tospann» er læringsfremmende, noe som dette prosjektet også viser. Studenter i par hadde felles veiledning noe som ytterligere økte muligheten for å se flere perspektiver i læringsprosessen.

### ***Studenters og praksisveileders utvikling og læring i møtepunktene***

Silva et al., (2018) hevder at kvaliteten i praksisstudiene styrkes dersom det åpnes for et mer inkluderende innsyn og samarbeid i studieprogrammene, hvor praksisfeltet har mulighet for reell påvirkning. En felles arena for samhandling mellom utdanningen og praksisfeltet i prosjektet, var de tre møtepunktene.

Praksisveilederne ønsket veiledning som tema for å holde seg faglig oppdatert og bevisst i veiledningsrollen. Ifølge Tveiten (2013) er veiledning en pedagogisk prosess som har til hensikt å fremme mestringskompetanse hos den som mottar veiledning. I ett av møtepunktene ble det undervist i dette temaet for å imøtekomme praksisveilederens ønsker. Et annet tema som veilederne ønsket var vernepleierens helsefaglige kompetanse. Den helsefaglige kompetansen oppfattes blant praksisveiledere som noe uklart og det er fortsatt behov for avklaringer angående vernepleierens helsefaglige kompetanse i helsetjenestene. Ifølge forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning (2019, kap. 4) er det nedfelt læringsutbyttebeskrivelser for kompetanseområdet helsefremming og helsehjelp. Dette er i tråd med helsepersonelloven (1999, § 4). Ved gjennomføring av møtepunktene viser det seg at det fortsatt er stor usikkerhet knyttet til vernepleierens helsefaglige kompetanse, ifølge praksisveiledere som deltok i prosjektet.

I eksisterende rammeverk for høyere utdanning er læringsutbyttebeskrivelser sentrale og er grunnlaget for å velge undervisnings- og vurderingsformer. Ifølge Biggs og Tang (2011) kan sammenhengen mellom læringsutbytte, vurderingsformer og undervisning forstås ved hjelp av «constructive alignment». Dette prinsippet forankres i relevant læringsteori for høyere utdanning, og har en betydning for kvaliteten når det er en sammenheng mellom læringsutbytte, vurderingsformer og undervisning. Læringsutbytter i teori- og praksisemner var sentrale temaer i alle møtepunkt og praksisveiledere ble derfor godt kjent med hva som var forventet av faglig progresjon. Dette kan sees i sammenheng med veiledningens betydning for å styrke utvikling og læring i praksisstudiene. Kontinuerlig dialog om læringsutbyttene i praksisstudiene så ut til å være av betydning for en felles forståelse, og for at studentene fikk tilgang på relevante læringsarena og -situasjoner.

### **Metodekritikk**

Denne artikkelen presenterer evalueringen av et utviklingsprosjekt med et kvalitativt design, som er hensiktsmessig når en skal få fram erfaringer og

opplevelser (Patton, 2015). Det kan antas at både praksisveiledere og studentene som takket ja til å delta i fokusgruppene var spesielt engasjerte, og så det som en selvfølge å delta på evalueringen. Dette kan ha påvirket resultatet slik det framtonet seg. Det var ingen kontaktlærere som deltok verken i aksjonene eller i evalueringen. Sett i ettertid kunne det ha vært en styrke for prosjektet å få fram kontaktlæreres erfaringer. Dette prosjektet ble gjennomført som en pilot i liten skala. Flere fokusgrupper kunne bidratt til nyansert kunnskap, flere innspill og en styrket troverdighet av resultatet. Samtidig var deltakerne i de to fokusgruppene samstemte i sine erfaringer med modellen.

Under fokusgruppeintervjuene ble det lagt til rette for at alle fikk komme med sine innspill om temaet. Dette for at alles stemme skulle framtre i empirien og for å unngå tendens til polarisering i fokusgruppeintervju (Halkier, 2010). Funnene i denne studien med utprøving av ny praksismodell samsvarer med enkeltstudier i tidligere forskning (Caspersen & Kårstein, 2013, UHR, 2016, NOKUT, 2019). Imidlertid har dette prosjektet prøvd ut flere av elementene i en og samme modell, noe som vi bidra til ny kunnskap i praksisforskningsfeltet. Det er behov for flere studier som kan utdype og etterprøve funnene fra dette prosjektet i større skala.

## **Konklusjon og implikasjoner for praksis**

Denne studien underbygger nødvendigheten av å utvikle og ikke minst implementere nye modeller for gjennomføring av praksis. Studien indikerer at en 3-årig lederforankret avtale som avklarer faste møtepunkter mellom partene er et sentralt premiss for kontinuitet i samarbeidet. Avklaring av forventninger til kompetanse og forankring av ansvarsforhold fremkommer også som sentralt. Faste praksisveiledere, kontinuerlig dialog om kompetansekrav og studenter i par gir god innsikt i studentenes læringsprosess og en opplevelse av felles opplevelse i studentens læringsprosess. Veiledningskontrakten er et godt verktøy i denne prosessen.

Gjennom dette utviklingsprosjektet i samarbeid med praksisfeltet kan man se for seg en ny modell for praksisstudier, illustrert av figur 1. Dette pilotprosjektet kan vurderes som overførbart til andre lignende studieprogram med lokale tilpasninger.

## **Litteratur**

- Aigeltinger, E., Hagan, G., & Sørli, W., (2012). utfordringer med å veilede sykepleierstudenter i praksisstudier. *Sykepleien Forskning* 7(2):160-166.  
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0084>
- Bakken, P., Pedersen, L., Wiggen, K. S. & Øygarden, K. F. (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. (NOKUT Rapport. 1-2019).  
[https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018\\_hovedtendenser\\_1-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf)

- Biggs, J. & Tang, C. (2011) *Teaching for Quality Learning at University*. Fourth Edition. England: Open University Press.
- Boud, D., Cohen, R & Sampson, J (1999) Peer Learning and Assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24:4, 413-426, DOI: <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage Publication. ISBN 9781473953246
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis. Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere*. Rapport NIFU. Oslo: Helsedirektoratet. [https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/280417/NIFU\\_rapport2013-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/280417/NIFU_rapport2013-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Coghlan, D and Brannick, T. (2014). *Doing Action Research In Your Own Organization*, (4th Edition). London: Sage.
- Drange, B. (2013) Utprøving av tospann som veiledningsmodell. Uniped 03/2013 <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22725>
- Egilsdøttir, H., & Fermann, H., Ö. (2017). Kombinasjonsstillinger i praksisstudier. *Sykepleien*. <https://sykepleien.no/forskning/2017/02/kombinasjonsstillinger-i-praksisstudier>
- Forskrift om felles rammeplan. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. 2017-09-06-1353. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning* (FOR-2019-03-15-411) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-411>
- Foster, H., Ooms, A., Marks-Maran, D. (2015). Nursing students' expectations and experiences of mentorship. *Nurse Education Today*. 35(1),18-24. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.04.019>
- Frøysa K. J., Møllersen, A. A. & Alteren, J. (2013). Etterveiledning betydning for praksisveileders kompetanse. *Vård i Norden*, 33(4):23-27. <https://doi.org/10.1177/010740831303300406>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk (4), 868-877. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05789.x>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Danmark: Samfunnslitteratur. ISBN 9788759322086
- Hauge, K. W., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Heggdal, W. M., Inderhaug, H., Grønvik, C. K. U. & Julnes, S. G. (2016). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*. 12 (1) <https://doi.org/10.7557/14.3772>
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning: Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016* (NOKUTS utredninger og analyser 3-2018). Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. ISSN-nr 1892-1604 [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom\\_tu\\_rid\\_til\\_glede\\_og\\_besvar\\_praksis\\_i\\_hoyere\\_utdanning\\_3-2018.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_tu_rid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf)

- Helseth, A. I., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll K. J. & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter* (NOKUT Rapport 16/2019)  
[https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Helsepersonelloven (1999). *Lov om helsepersonell* (LOV-1999-07-02-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>
- Hovdhaugen, E., Nesje, K. & Reegård, K., (2021). *Hvordan sikre at sykepleiestudentene oppnår læringsutbytter i praksisstudiene. Jakten på gode eksempler.* (NIFU Rapport 2021:1). ISSN 1892-2597  
<file:///D:/ARTIKKEL%20OG%20RAPPORT%20og%20modeller%202020%20november/Artikkel/Artikkel%20Uniped/ARTIKKEL%20mai%202021/NIFUrapport2021-1.pdf>
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, O., & Aglen, E. (2015) *SHOPP -samhandling HiNT og praksisfelt vedrørende praksis som læringsarena.* Arbeidsnotat nr 264. Steinkjer: Høgskolen i Nord Trøndelag. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2366262/Arbeidsnotat264.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jokelainen, M., Jamookeah, D., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013). Finnish and British mentors' conceptions of facilitating nursing students' placement learning and professional development. *Nurse Education in Practice.* 13(1), 61-67. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.07.008>
- Kristiansen E., & Wiggen K. S. (2019). Praksis sett fra et administrativt perspektiv. Del av prosjektet «Operasjon praksis» 2018-2020. Delrapport V. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen\\_wiggen\\_praksis-sett-fra-et-administrativt-perspektiv\\_5-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen_wiggen_praksis-sett-fra-et-administrativt-perspektiv_5-2019.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* 3.utg. Oslo: Gyldendal akademisk. ISBN: 9788205463547
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturgjennomgang,* NIFU-rapport 16/2014  
<https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/280127/NIFUrapport2014-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lid, S. E., Stolinski, H. S. & Kvernenes, M. S. (2019). Hva har NOKUT sagt om kvalitet i praksis? NOKUT-rapport 4/2019. Oslo: NOKUT
- McNiff, J. (2010). *Action Research for Professional Development. Concise advice fro new and experienced action researchers.* Great Britain: MPG Group, Bodmin and King`s Lynn. ISBN 978 1 902047 03 4
- Maasø, Anne-Grete (2016). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av vernepleier – og sykepleierstudenter i kommunehelsetjenesten i Nord Trøndelag.* Senter for omsorgsforskning. Rapportserie: Nr8/2016.  
<https://ekstranett.helsemidt.no/Samhandling/hnt/tjenesteavtale6og7/Delte%20dokumenter/Vedlegg%20sak%202020-%20Kvalitet%20og%20kompetanse%20i%20praksis%20Rapport%2008.2016.pdf>

- NOKUT (2019). *Kvalitet i praksis. utfordringer og muligheter*. Samlerapport. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Nord universitet (2020). *Personvernerklæring for forskningsdeltakere*. <https://www.nord.no/no/om-oss/personvern/forskningsdeltakere>
- NSD (2020). Norsk senter for forskningsdata <https://www.nsd.no/personverntjenester>
- Onstad R. F, Nordhaug M, Iversen A, Skommessvik S, Haukland M, Uppsata, S. E et al. (2018). Kvalitet i praksisveiledning – en vedvarende utfordring? Erfaringer fra praksisveiledere. I: Tveiten S, Iversen A, red. *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi*. Bergen: Fagbokforlaget. s. 86– 102.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN: 978150630319205
- Papathanasiou I. V, Tsaras K. & Sarafis P.(2013). Views and perceptions of nursing students on their clinical learning environment: Teaching and learning. *Nurse Educ Today*. 2013;34(1),57– 60. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.007>
- Raaen, F. D.(2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen, i Mausethagen, S. og Smeby, J.-C. (red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106-117). Oslo: Universitetsforlaget,
- Shogi, M., Sajadi, M., Oskouie, F., Dehnad, A., & Borimnejad, L. (2019). Strategies for bridging the theory-practice gap from the perspective of nursing experts. *Heliyon* 5 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02503>
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A.I., Dias, G.P., Brito, E., og Seabra, D. (2018). The milliondollar question: can internships boost employment? *Studies in Higher Education*, 43(1), s. 2-21. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144181>
- Skikkethetsforskriften (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning* FOR-2006-06-30-859. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>
- Strand, K., Devold, K. & Dihle, A. (2013). Sykepleierstudenters erfaringer med praksisstudier organisert som studenttett post. *Sykepleien forskning*. 10.4220/sykepleienf.2013.0012 <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2013.0012>
- Studietilsynsforskriften. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning*. Lovdata. 2017-02-07-137 <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Terum, L. I. & Smeby, J.-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. I: N. Frølich, E. Hovdhaug & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 114-143). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tveiten, S. (2019) *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S & Iglund, O. (2020). Erfaringer med utprøving av en modell for praksisveiledning på masternivå Sykepleien forskning <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2020.83026>



- Universitets- og høgskolerådet (2016). Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/86921e6e6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksispr\\_osjektet-sluttrapport.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/86921e6e6f4c45d9a2f67fda3e6eae08/praksispr_osjektet-sluttrapport.pdf)
- Universitets- og høgskolerådet (2018). *Veiledende retningslinjer for utdanning og kompetansevurdering av praksisveiledere i helse- og velferdstjenestene*. Vedtatt av UHR, Helse og sosialfag 2018, sist endret 03.05.2021.  
<https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/veiledende-retningslinjer-for-praksisveiledere-i-helse-og-velferdstjenestene/>
- Vae, K.J., Kvalevaag, H.K., & Löfmark, A. (2017). Nursing students' perceptions of peer learning as a learning model in clinical practice and students' learning through peer learning - an evaluation study. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*. <https://doi.org/10.7557/14.4218>