

NOKUTs utredninger og analyser

Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis?

Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020

Mai 2019



NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt godkjent høyere utenlandsk utdanning. Med rapportserien "NOKUTs utredninger og analyser" vil vi bidra til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene og gi økt kunnskap om forhold knyttet til godkjenning av utenlandsk utdanning i Norge. Data til rapportene får NOKUT gjennom våre faste spørreundersøkelser som Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen og andre egeninitierte undersøkelser. Informasjon hentes også fra intervjuer, litteraturstudier, registre og portaler. I tillegg bruker vi resultater fra vår evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsevirsomhet.

Vi håper at analysene og resultatene våre kan være nyttige i arbeidet med godkjenning av utenlandsk utdanning og gi ideer og stimulans til lærestedenes arbeid med å kvalitetssikre og videreutvikle utdanningstilbudene.

Tittel:	Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis?
Forfatter(e):	Eva Fetscher, Kim Kantardjiev og Karl Johan Skeidsvoll
Dato:	Mai 2019
Rapportnummer:	3-2019
ISSN-nr	1892-1604

Forord

En rekke aktører fremhever økt bruk av praksis som læringsform for å sikre arbeidslivsrelevans. Flere utdanninger og institusjoner som tradisjonelt ikke har hatt praksis ønsker å tilby dette. Gjennom tilsyn, evalueringer, undersøkelser og andre prosjekter som NOKUT og andre har gjennomført, ser vi imidlertid at praksis har mange utfordringer når det gjelder kvalitetssikring og -utvikling.

NOKUT har derfor satt i gang et prosjekt knyttet til praksis som vi kaller «Operasjon praksis». Gjennom prosjektet ønsker vi å bidra til å rette oppmerksomhet mot aktuelle utfordringer og gode praksiser, sammenstille kunnskap om faktorer som er viktige for å lykkes med praksis og skape arenaer der sentrale aktører kan dele erfaringer og kunnskap.

Et sentralt spørsmål i prosjektet er hva kvalitet i praksis er. Hovedformålet med denne kartleggingen er å undersøke hvordan dette spørsmålet blir diskutert i forskningsartikler, evalueringer og rapporter, og å oppsummere hovedfunnene.

Notatet er skrevet av Eva Fetscher, Kim Kantardjiev (begge del 1) og Karl Johan Skeidsvoll (del 2).

Ytterligere rapporter fra prosjektet er tilgjengelige på <https://www.nokut.no/operasjon-praksis-2018-2020>.

Innhold

Innledning	1
1 Kartlegging av internasjonal forskningslitteratur om praksis.....	2
1.1 Metode	2
1.2 Praksisbegrepet: Hva innbefattes av praksis?.....	3
1.3 Hvilke problemer skal praksis løse?	4
1.4 Arbeidslivstilpasning, læringsutbytte eller begge deler?.....	5
1.5 Hva må på plass for at praksis blir vellykket? Betydning av akademisk kunnskap i praksisfeltet og vice versa.....	7
1.6 Avtaler, kommunikasjon og samarbeid mellom læringsarenaene.....	8
2 Rapporter og evalueringer	12
2.1 Hvilke problemer skal praksis løse?	12
2.2 utfordringer	12
2.3 Hva må på plass for at praksis blir vellykket?.....	14
2.4 Avtaler, kommunikasjon og samarbeid mellom læringsarenaene.....	16
3 Oppsummering.....	19
3.1 Hvilke problemer skal praksis løse?	19
3.2 utfordringer	19
3.3 Hva blir læringsutbytte påvirket av?	19
3.4 Hvilket læringsutbytte oppnås gjennom praksis?	19
3.5 Hva må på plass for at praksis skal lykkes?	20
3.6 Diskusjonstemaer.....	20

Innledning

Et sentralt spørsmål i NOKUTs praksisprosjekt er hva kvalitet i praksis er. Hovedformålet med denne kartleggingen er å skape et kunnskapsgrunnlag om hva forskningsartikler, evalueringer og rapporter sier om kvalitet i praksis og å oppsummere funnene.

Praksis i høyere utdanning er en kompleks læringsaktivitet. Det er mye variasjon blant de ulike studieprogrammene, for eksempel når det gjelder læringsutbytte, hvordan praksis organiseres og plasseres i studieløpet. Litteraturen vi har undersøkt i denne kartleggingen reflekterer kompleksiteten og mangfoldet, og følgelig finnes det flere ulike perspektiver på og tilnærminger til å undersøke hva kvalitet i praksis er. På denne bakgrunnen var det nødvendig å bryte ned den overordnede problemstillingen om kvalitet i praksis i mer spesifikke spørsmål. Dermed kunne vi systematisere litteraturgjennomgangen og i større grad fange opp ulike nyanser i diskusjoner tilknyttet kvalitet i praksis. Det følgende spørsmålssettet danner grunnstrukturen for kartleggingen:

- Praksisbegrepet: Hva innbefattes av praksis?
- Hvilke problemer skal praksis løse?
- Hvilket læringsutbytte oppnås gjennom praksis?
- Hva må på plass før/for at praksis blir vellykket? Hvilken betydning har akademisk kunnskap/akademia i praksisfeltet og vice versa?
- Hvordan bidrar avtaler, kommunikasjon og samarbeid mellom læringsarenaene, veiledning, oppfølging til læringsutbytte/kvalitet i praksis?

Kartleggingen er organisert i to deler. Den første delen presenterer funn i internasjonale forskningsartikler, og den andre delen fokuserer på norske rapporter og evalueringer. På grunn av ubalansen i fagområder var det mer hensiktsmessig å holde disse to adskilt. Den internasjonale forskningsgjennomgangen fanger inn praksis i vid forstand og søker å svare på forhold som er relevante for alle fagområder og et spekter av praksisformer. Tilfanget av rapporter fra vårt eget land reflekterer ikke dette vide perspektivet, men er preget av de tradisjonelle praksistunge utdanningene fra helse-, sosial- og lærerfeltet, hvor flere svar på spørsmålssettet i første del i disse rapportene tas mer eller mindre for gitt. I stedet for å kommentere den internasjonale forskningsgjennomgangen fortløpende med funn fra hjemlige forhold gir vi en gjennomgang av rapporter som en selvstendig del. Til slutt oppsummerer vi sentrale funn.

1 Kartlegging av internasjonal forskningslitteratur om praksis

1.1 Metode

Formålet med dette delprosjektet er ikke å lage en systematisk kunnskapsoversikt. Vi har ikke hatt tilstrekkelige ressurser i form av kunnskapskilder og tid til rådighet. Derfor har vi søkt etter og benyttet kilder vi antar samlet vil gi et rimelig representativt bilde av forskningen på området.

Litteratursøket var todelt. Første søket benyttet seg av den såkalte «snøballmetoden», det vil si bruk av referanseoversikter i primærstudier (enkelstudier eller originalstudier) som kilde for å finne flere relevante studier. Utgangspunktet for denne metoden var overordnede primærstudier som allerede var blitt samlet inn i praksisprosjektets planleggingsfase.¹ Med overordnede primærstudier menes her internasjonale forskningsstudier som ikke, eller liten grad, skiller mellom profesjons- og disiplinutdanninger. Et grunnleggende utvalgsriterium for å inkludere artikler i denne kartleggingen var at artiklenes sammendrag tydet på at ett eller flere av de innledende nevnte spørsmål blir diskutert. Søket ble avgrenset til artikler fra de siste 20 årene. Litteraturen er skrevet av europeiske (spesielt britiske) og australske forskere. Artiklene er dels basert på nasjonale (studie)forhold, andre er generelle, det vil si at studiene ikke er tydelig tilknyttet til forhold i ett bestemt land.

Det andre litteratursøket ble gjennomført i Taylor & Francis' «Social sciences database», som gir treff på artikler i flere av databasene deres. Litteratursøket har dessuten blitt supplert med artikler gjennom en snøballmetode der referanser i litteraturen er fulgt opp der det anses som relevant. Det er dessuten etterspurt litteratur fra andre interessenter og personer med tilknytning til prosjektet. Litteratursøket ble gjennomført i perioden 1.–20. november. Søkordene var *higher education* og tilleggene: *working life, practice* og *work placement*. Etter å ha gjennomført et første søk, ble det lagt til følgende søkeord for å gi et bredere kildetilfang: *clinical practice, working life readiness, professional development* og *placement*. Dessuten ble det gjort et tredje søk med samme søkeord som i søk én og to, men med tilleggene: *humanities* og *social sciences*. I gjennomgangen ble alle fagfelt innen høyere utdanning tatt med. Ellers var inkluderingskriteriene: 1) er tilgjengelig gjennom Taylor & Francis (eller er offentlig tilgjengelig hvis funnet gjennom andre kilder); 2) omhandler praksis eller praksislignende læringsformer; 3) omhandler bachelor og/eller master; 4) skrevet på engelsk eller skandinaviske språk; 5) systematiske kunnskapsoversikter. Dette ble valgt for å begrense omfanget av litteratur. Og sist 6) artikler som omhandler vestlige utdanningssystem, som ble valgt for å se på utdanningssystem som er likest mulig det norske systemet. Til sammen gav det første søket (med inkluderingskriteriene) 14 artikler, hvorav tre duplikater. Med det utvidede søk to økte antallet med 7 artikler og i tredje søk ytterligere fire artikler. Til sammen ble det 22 artikler. Disse ble siden lest for å vurdere relevans og som utgangspunkt for analysen under.

Begge søkene, det vil si søk på primærstudier og systematiske kunnskapsoversikter, peker i retning av en vanskelighet med litteraturgjennomgangen. Praksis er et norsk begrep som primært brukes om utplassering i arbeidslivet i forbindelse med profesjonsutdanninger og andre tilgrensende læringsaktiviteter, men som stadig oftere brukes om andre fagfelt. Avgrensingen mot andre læringsmetoder er ikke åpenbar, men på norsk finnes det i det minste en implisitt forståelse av begrepets hovedinnhold. Dette er langt vanskeligere i kontekster utenfor den norske. Fenomener som kanskje ville vært utelatt i en norsk kontekst omtales i stor utstrekning i for eksempel britisk eller

¹ Videre har Senter for profesjonsstudier (SPS), OsloMet, ved professor Jens-Christian Smeby bidratt med litteraturforslag.

amerikansk litteratur. Et nærliggende eksempel er *internships*², som er utbredt i mange andre land, og forskningslitteraturen er derfor også preget av dette. Slike tilgrensende områder er tatt med, og i gjennomgangen behandlet som praksis, dersom de ser ut til å vurdere de overordnede problemstillingene som gjennomgangen ønsker å avdekke.

1.2 Praksisbegrepet: Hva innbefattes av praksis?

I forskning brukes det ulike begrep om det vi her omtaler som praksis. Til tross for dels uklare eller manglende definisjoner synes de fleste begrepene å overlape med det foreløpige praksisbegrepet til NOKUTs praksisprosjekt.³ Et utvalg begrep som blir brukt er: *work placement, placement, practice-based experiences integrated in higher education curriculum, work-integrated learning (WIL), work-based learning, workplace learning, practice, practicum, sandwich placement, sandwich courses, internship* og *apprenticeship*. *Sandwich placement* og *internship* ser ut til å være praksisopphold som (ofte) varer i et halvt år eller lengre og som ofte er plassert før siste studieår.

Når det kommer til hva som innebefattes av begrepet, vil det med andre ord variere både etter hvilket fagområde som omtales og hvor bred definisjon man velger. Jansen et al. (2015) trekker frem tre akser for hvordan å forstå praksis i lærerutdanningen: 1) om du utøver en eller et mindre antall deler av praksis, eller om du gjennomfører hele spekteret av læreraktiviteter; 2) mindre autentiske situasjoner, som simulering, eller mer autentiske situasjoner som klasserom med elever; 3) utøvelse med støtte og tilbakemeldinger fra veileder til situasjoner der studenten utøver på egenhånd. Slik sett er dette et stykke på vei slik også dette prosjektet forstår praksis, men med mulig unntak for graden av veiledning, som prosjektets modell ikke har adressert som et gradsspørsmål.

Praksis blir i flere artikler koplet til *employability*⁴ som er et sentralt begrep i den politiske diskursen om høyere utdanning i den europeiske konteksten. *Employability* er for eksempel blant prioriteringene til utdanningsministrene til landene som har vært med i Bologna-prosessen (jf. Leuven Communiqué 2009: 3) og trekkes frem i sammenheng med praksis av Den europeiske kommisjonen.

Practical training and work placements are regarded as key elements in enhancing graduates' employability. Data from both European comparative studies and national reports show that students who participated in practical training before graduation are more likely to find jobs than their counterparts without relevant work experience (European Commission 2014: 69)

Hvilken betydning som tillegges begrepet *employability* synes å variere i litteraturen vi har gjennomgått. I ikke-norsk forskning som Silva et al. 2018 brukes begrepet i stor grad for å beskrive sammenhengen mellom praksis og praksisstudentenes utsikt til ansettelse etter fullført studie. Den samme begrepsbruken, eller diskusjon av forhold mellom praksis og ansettelse, synes ikke å foreligge i den norske litteraturen (se under). En mulig forklaring på den fraværende diskusjonen om i hvilken

² Ifølge ordlisten til nettstedet studenttorget.no defineres *internship* som «[p]raksisordning der man jobber i en bedrift i alt fra 1-12 måneder. I store deler av Europa inngår et *internship* i en bedrift som en del av høyere utdanning, men mange velger også å bruke sommeren på å tilegne seg nye erfaringer. *Internship* ordninger er ment for å styrke relasjonene mellom fagmiljøer ved universiteter og arbeidslivet.» Se <https://studenttorget.no/>.

³ Tre grunnleggende forutsetninger: Læringsaktiviteten må (1) bidra til å oppnå det overordnede læringsutbytte for studieprogrammet (*constructive alignment*); (2) være en planmessig del av studiet [...]; (3) være veiledet. Se «En måte å forstå praksis på», NOKUT praksisprosjekt, 2018 (upublisert).

⁴ *Employability* kan oversettes med arbeidsevne. Som redegjort for i neste avsnitt kan begrepet tillegges ulike betydninger.

grad gjennomføring av praksis bidrar til å øke ansettelse etter fullført studium, kan være forholdsvis lave ledighetstall blant norske nyutdannede kandidater.

Begrepet som brukes i Kvalitetsmeldingen (Meld. St. 16 2016-2017: 49) er «kopling mellom utdanning og arbeidsliv» og peker i retning av en bredere forståelse av begrepet. Dette er i tråd med NOKUTs forståelse av «kvalitetsområder for studieprogram», der samfunns- og arbeidsliv er integrert i studenters læringsbane. Her er utplassering i arbeidslivet og kvalitetssikrede praksisopphold blant faktorene som kan bidra til samarbeid og samspill mellom studieprogrammer og samfunns- og arbeidsliv (NOKUT 2016: 1, 7). Videre er det spesifisert at «[u]tdanningens innhold er satt sammen slik at studenten får et læringsutbytte som er viktig for fremtidens deltakelse i arbeidslivet og livslang læring» (Lid, Glasser, Hamberg 2016: 21). Her er det studentens deltagelse, ikke inntreden, i arbeidslivet som er i førersetet.

Samtidig er mange av utfallene som kan forstås som en tilpasning til arbeidslivet ikke nødvendigvis tilknyttet høyere utdanning. Dette gjelder for eksempel organisasjonsspesifikke holdninger og væremåter, organisasjonsforståelse og trening i organisasjonsspesifikke oppgaver. Dette betyr ikke at studenter *ikke* kan lære seg dette via høyere utdanning, eller at det ikke har nytte, men at alt kan læres uten involvering av høyere utdanning. For at arbeidslivstilpasningen skal være relevant for høyere utdanning må den, utover at arbeidslivet har behov for det, oppfylle to ytterligere kriterier: at den 1) gir bedre horisontal tilpasning hos kandidatene dvs. arbeidet studenter får, ligner mer på fagbakgrunnen de innehar og 2) gir bedre vertikal tilpasning hos kandidatene dvs. arbeidet kandidaten gjør er bedre tilpasset til nivået på utdanningen den innehar (se Grosmans et al. 2017). Videre peker litteraturen på en mulig ytterligere forståelse av relevans: hvorvidt den 1) gir studenten mestring i de kunnskaper, ferdigheter og evner som skal til for å utføre en oppgave og 2) hvorvidt de er klare til å bruke den kompetansen til å løse en oppgave (Hawse 2018). Den første peker i retning av utdanningens tradisjonelle rolle, mens den andre muligens peker i retning av praksis' bidrag til studentenes tilpasning til arbeidslivets behov.

1.3 Hvilke problemer skal praksis løse?

Både politiske aktører og forskning begrunner praksis i høy grad med at praksis bidrar til å forbedre studentenes akademiske prestasjoner og at studenter får relevante stillinger etter fullført studieløp. Silva et al.s (2018: 3) empiriske studie av portugisiske studenter i ulike studieprogrammer viser at innføring av praksis, og spesielt når praksisperioden forlenges og repeteres, øker sannsynligheten for studentenes ansettelse etter gjeninnført studium. Lignende funn ser vi også i Inceoglu et al. (2018).

Annen forskning understreker behovet for mer nyansering når det undersøkes i hvilken grad det er sammenheng mellom praksis og senere ansettelse. Jones et al. (2017) mener at forskning om praksis ikke har tatt tilstrekkelig hensyn til at studenter gjør det bra etter praksis, fordi det ofte er sterke studenter som velger å gjennomføre praksis der dette er valgfritt. Brooks & Youngson (2016) påpeker at det ikke er signifikante forskjeller mellom studenter som valgte praksis og studenter som ikke valgte praksis når det gjelder ansettelse etter fullført studie. "The placement in itself is not sufficient to solely explain the improved performance as a number of non-placement students perform equally well and gain high level work, though as a collective, placement students clearly perform better than non-placement students" (Brooks & Youngson 2016: 1576). Imidlertid viser det seg at studenter med praksis i større grad lykkes med å få fulltidsstillinger, har en større sjanse å få stillinger som tilsvarer utdanningsnivået og oppnår et høyere lønnsnivå enn studenter som ikke valgte praksis. Videre viser

Brooks & Youngson at praksisstudenter, sammenlignet med studenter som ikke valgte praksis, har mer tillit til sine ferdigheter og evner og en bedre forståelse av hva de ønsker å jobbe med etter fullført studieløp (Brooks & Youngson: 1566). I artikkelen vises det til annen forskning som støtter opp om funnene om at praksis er svært verdifullt for studentenes akademiske prestasjoner (Gomez, Lush, & Clements 2004; Surridge 2008, Mandilaras 2004) og for utvikling av yrkesrelaterte ferdigheter (*employability skills*) (Driffield et al. 2011, Green 2011, Reddy & Moores 2010, Little & Harvey 2006, NCWE 2003).

Det fremstår som åpenbart at praksis skal gjøre studentene rede for overgangen mellom utdanning og arbeidsliv. Det er mindre åpenbart akkurat hvilke utfordringer praksis skal løse i denne overgangen. Spesielt er det et skille mellom profesjonsspesifikke ferdigheter og mer generisk kompetanse, og dette skillet speiler i noen grad skillet mellom profesjonsorienterte fag og disiplinifag.

Det kan se ut til at praksis innen profesjonsfagene oppfattes å være fagspesifikt. Med det menes det at studentene kan løse et sett med utfordringer som er profesjonsspesifikke, og at praksis skal gjennomføres med utgangspunkt i disse. F.eks. skriver Jansen et al. (2015):

One school of PBTE⁵ focuses on identifying core practices for ambitious instruction (Ball & Forzani, 2009; Grossman & McDonald, 2008). To master these practices, novices must not only learn about these core practices but also have opportunities to engage in repeated cycles of observing, analysing, planning and enactment in increasingly complex approximations of these practices (s. 137).

Jansen et al. peker videre på at hensikten er å få trent på hendelser som skjer ofte i klasserommet og som nybegynnere kan mestre i klasserommet og, ikke minst, «[p]ractices that preserve the integrity and complexity of teaching» (Jansen et al. 2015: 138), altså viser forståelse for profesjonens egenart.

Avalos (2010) peker på noe av det samme når hun skriver:

The professional development of teachers is studied and presented in the relevant literature in many different ways. But always at the core of such endeavours is the understanding that professional development is about teachers learning, learning how to learn, and transforming their knowledge into practice for the benefit of their students' growth (s. 10).

Denne måten å omtale praksis på er ikke unik for lærerutdanningen, også helse- og sosialfagene (mer spesifikt: sykepleie) omtaler praksis som viktig for å bygge profesjon og profesjonell kompetanse (se f.eks. Jayasekara, 2018: 116).

For de fagene som ikke tradisjonelt har hatt praksis, er fokuset i mindre grad på arbeidsspesifikke ferdigheter og kunnskaper og i større grad rettet inn mot to elementer: for det første, generiske ferdigheter som kommunikasjon, problemløsning og kritisk tenkning; for det andre: bedre tilpasning til arbeidslivet generelt samt karriereutvikling (se f.eks. Narayanan V.K et al.: 2010).

1.4 Arbeidslivstilpasning, læringsutbytte eller begge deler?

Som nevnt over er arbeidslivsrelevans og arbeidsmarkedsutfall viktige deler av målene for praksis. Samtidig bør det diskuteres separat fra læringsutbytte. Disse to tingene er relatert til hverandre, men er ikke det samme. Arbeidslivstilpasning avhenger av et læringsutbytte, men er ikke nødvendigvis

⁵ Practice-based teacher education.

knyttet til fagets egenart eller målsettingen faget har for studentene sine. Dette er fordi mange av gevinstene av praksis som gir bedre tilpasning til arbeidslivet, ikke krever en involvering av høyere utdanning.

Læringsutbyttet er relatert til faget og til dels hvordan faget interagerer med omverdenen, men har bare overordnet eller tilfeldig tilknytning til spesifikke organisasjoners behov for kompetanse. Mellom disse to ligger det man ofte kaller «profesjonsforståelse» eller en sosialisering inn i profesjonen. Det er viktig å understreke at det ikke er noe absolutt skille mellom de to. Spesielt i profesjonsutdanningene er dette godt integrert. Det er likevel nyttig å skille mellom de to ettersom de to typene utbytte for studentene ofte holdes adskilt i litteraturen. Spesielt innen helsefagene, der en stor del av litteraturen finnes, er dette skillet viktig.⁶

Naraynan et al. (2010) viser for eksempel til at *internships* kan bidra til å bedre studentenes skriveferdigheter og å sette abstrakte konsepter inn i en kontekst samt å gjøre dem i bedre stand til problemløsning, kritisk tenkning og bedre muntlig fremføringsevne. Samtidig kan det også hjelpe studentene med sosialiseringprosessen i arbeidslivet for å gjøre overgangen til arbeidslivet mindre sjokkartet ved å «akklimalisere» dem for arbeidslivet (Naraynan et al. 2010: 69). På lignende vis fremhever Eraut (2010) betydningen av kunnskap som utvikles gjennom praksis og som ikke tilskrives akademiske læringsprosesser. Han bruker begrepene personlig kunnskap, implisitt læring (ubevisst læring) og taus kunnskap, som er viktige komponenter i en kompleks kunnskapsoverføringsprosess mellom læringsarenaene i praksisfelt og utdanningsinstitusjonene (jf. Billett 2009). Også Hager (2010) understreker betydningen av uformell og tilfeldig læring og støtter seg på forskningen til Marsick & Watkins (1990). Uformell læring defineres her som erfaringsbasert, ikke-rutine og som taus kunnskap.

Noen studier viser til hvordan spenninger mellom læringsarenaene kan påvirke studentenes læringsutbytte på en uheldig måte. Schaafsma (1996) bruker begrepet *contested learning* om spenninger som oppstår dersom veiledere og undervisere fra praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen ikke samarbeider for å integrere studentenes læring fra praksis i undervisningen. Mangel på samarbeid mellom læringsarenaene kan føre til begrenset forståelse blant studentene for hva verdien eller merverdien av praksiserfaringen er og for hvordan kunnskapen og kompetansen brukes aktivt. Auburn (2007) påpeker at studenter kan oppleve gjeninntreden i universitetshverdagen etter praksisperioden og det å finne tilbake til studentidentiteten som utfordrende. Studenter kan også oppleve problemer med veilederen, ha problemer med å oppfylle praksisfeltets krav eller kan oppleve at praksisfeltet ikke tilsvare forventningene. Billett (2009) viser til at studenter kan lære seg dårlige vaner og «farlige» snarveier under praksisoppholdet. Videre kan manglende støtte og veiledning føre til at studenter utfører oppgaver uten forståelse på hva de gjør og hvorfor. Samtidig understreker Hill (2004) at også mindre positiv praksiserfaring kan bidra til læring, forutsatt at dette anerkjennes og reflekteres over.⁷

Brooks & Youngson (2016) viser til andre studier som understreker hvordan praksiserfaringer påvirker studentenes studieinnsats. Gracia & Jenkins (2003) fant for eksempel ut at siste års studenter som valgte praksis skiller seg ut i klasserommet ved at de viser høyere motivasjon. Rawlings et al. (2005) påpeker at studenter har en mer moden tilnærming til studiene sine etter ett år i praksis. I motivasjonsteorien har motivasjon og autentiske oppgaver blitt trukket frem som spesielt viktig for å kople læring og studenters identitet. Oppgaver oppleves som viktigere når de bekrefter fremtredende

⁶ For en diskusjon knyttet til arbeidslivets og utdanningenes forskjellige forventninger, se: Haakstad og Kantardjiev (2015), kap. 4.1.

⁷ I forbindelse med prosjektets delrapport om eksempler på god praksis har informanter bekreftet hvordan negative og vanskelige praksiserfaringer har bidratt til økt læringsutbytte (se case barnevern, i delrapport om god praksis, publiseres sommer 2019).

trekk ved dem selv, der faglig-profesjonell dyktighet kan være et sentralt element (se for eksempel Eccles & Wigfield 2002: 120)⁸. Slik sett skaper motivasjonsteori en bro til Järvinens (2018) perspektiv. Hun trekker frem den profesjonsorienterte forståelsen som følger av praksis:

Nursing students find it important to gain experiences of real clinical situations and to have a chance to take responsibility with the support of the mentor (Nash et al., 2009, Ross and Clifford, 2002). This improves their professional development (Nash et al., 2009) and competence (Casey et al., 2011, Kajander-Unkuri et al., 2013).

Järvinen finner dessuten at selvtillit som sykepleier øker ved gjentatte øvinger på enkeltelementer. Andre (se f.eks. Jayasekara 2018: 121) finner at jobbskygging og mentorordninger gir økt selvtillit, sosialisering inn i arbeidsplassen og profesjonell utvikling. Slike ordninger var spesielt nyttig i forbindelse med kunnskapsbygging, praktiske sykepleieferdigheter, pasientprioriteringer og planlegging av tidsbruk, i tillegg til at det gir selvtillit.

Ut fra dette ser vi antydningene av en tredeling når det gjelder læringsutbytte fra praksis: 1) bedre generiske ferdigheter, også knyttet til fagets teori, 2) sosialisering inn i profesjonen man skal ta del i og profesjonsspesifikke ferdigheter og 3) en generell tilpasning til det å være i arbeidslivet, uavhengig av hvor man ender opp. Til dette kan det legges til en potensiell økt motivasjon hos studentene. Dette kan finnes igjen i andre artikler. Grosemans et al. (2017) viser til at kompetansen som forventes/behøves i arbeidslivet, ikke er lik den kompetansen som studenter innehar etter utdanningen. Arbeidslivet må sørge for at dette gapet lukkes, men like fullt er det ikke nødvendigvis slik at det er arbeidslivserfaring som gjør studentene i stand til å fylle dette gapet. De fant at:

[G]raduates with a higher level of generic competences participated more in training, while a higher level of vocational competences did not have an effect on participation (s. 78).

De poengterer altså at det er de generiske ferdighetene, *ikke* de profesjonsspesifikke – som primært læres i arbeidslivet, som gjør kandidater i best stand til å utnytte livslang læring. Samtidig ga arbeidserfaring bedre tilpasning til arbeidslivet, både horisontalt (arbeidet svarer til fagbakgrunn) og vertikalt (arbeidet er på et nivå som svaret til utdanningsnivået) (Grosemans et al. 2017: 79).

1.5 Hva må på plass for at praksis blir vellykket? Betydning av akademisk kunnskap i praksisfeltet og vice versa

Stort sett argumenterer forskning for at organiseringen av praksis i samspill med studieprogrammet har stor innvirkning på i hvilken grad praksis kan anses som vellykket eller læringsutbytterik. På et generelt nivå understreker Bourner & Ellerker (1998) at integrasjon av praksis og studentenes akademiske studier er avgjørende for å sørge for at praksis har en effekt.

Jones et al. (2017) konkluderer blant annet med at det er avgjørende i hvilken grad praksis blir integrert og justert (*aligned*) i henhold til læringsutbytte, eksamen osv. Det er altså ikke praksis per se som munner ut i sterkere akademiske prestasjoner.

Smith (2012) og Smith & Worsford (2014) ser på hvordan ulike faktorer bidrar til at studenter oppnår læringsutbytte når de er i praksis. Forskningen til Smith (2012) tyder på at læringsutbytte påvirkes av

⁸ For en større gjennomgang av motivasjonsteori, se Kantardjiev (2019), upublisert.

variasjoner i måten praksisrelaterte faktorer er organisert på. Dette gjentas i konklusjonen til en oppfølgingsstudie av Smith & Worsford 2014.

[I]t makes good conceptual sense to posit that good curricula design (IPP [induction/introduction and preparation processes⁹], supervisor access and alignment), in addition to authentic workplace experiences, may influence good learning outcomes and ultimately student satisfaction with their WIL¹⁰ experience (both at a university and work level). (Smith & Worsford 2014: 1082)

Veiledningen i praksis er et gjentagende tema i litteraturen og som nevnt over peker Järvinen (2018: 196) på at mentorordninger gir økt selvtillit og profesjonell utvikling. Jayasekaras (2018:119) metastudie av sykepleierutdanningen trekker videre frem at ikke bare tilgangen til, men også organiseringen av veiledningen er avgjørende for resultatene (jf. Raaen 2017). Han finner noe bevis for at det er bedre med en veileder som følger deg over alle praksisstedene, fremfor å ha én til hvert kunnskapsområde.

Clark & Zukas (2017), Billett (2009) og Eraut (2010) understreker betydningen av «relasjonelle læringsmodeller» som fokuserer på hvordan personlige erfaringer og kunnskaper påvirker praksissituasjonen, relasjoner og ikke minst læring og utvikling. Clark & Zukas påstår at

to understand how successful sandwich placements work it is necessary to comprehend something of the individual concerned and to understand aspects of the context in which placement is undertaken (Clark & Zukas 2017: 1283).

Akademiske prestasjoner oppfattes her som en del av studentenes bakgrunn, som påvirker i hvilken grad praksis oppleves som vellykket. Clark & Zukas konkluderer med at læringsutbyttet øker når studentens bakgrunn og interesser og praksisfeltets forventninger passer godt sammen. Dermed understrekes også at relasjoner og ikke-kognitive aspekter påvirker studentens læringsutbytte (jf. begrepet *fit* i en lignende argumentasjon i Grosemans et al. 2017). Narayanan (2010: 66) trekker frem forventningsavklaringen og hvor stor overlap det er mellom studentenes kunnskaper og organisasjonens behov, som essensielt for suksess med *internship*.

1.6 Avtaler, kommunikasjon og samarbeid mellom læringsarenaene

Hos Raaen (2017) er organisering av samarbeid om praksis og økt erfaringsdeling avgjørende for kvalitet i praksis/studentens læringsutbytte. Han viser til internasjonal forskning (Nguyen 2009) som argumenterer for at et trepartssamarbeid mellom studenter, praksisveiledere og lærere i lærerutdanningen fungerer best når de enkelte partene anerkjenner hverandres ulike oppfatninger og innfallsvinkler, samt at det fokuseres på læring til hver part, ikke utelukkende studentenes læring. En trepartssamarbeidsmodell bidrar til utveksling av kunnskap gjennom en meningsfull og sammenhengende koordinering og integrasjon av teori og praksis.

Eraut (2010) argumenterer for at kunnskapsoverføring mellom læringsarenaene er vanskelig, blant annet på grunn av manglende eierskap til selve overføringsprosessen. I likhet med Raaen påpeker han

⁹ “The preparation and induction of students prior to the commencement of placement are important to ensure that students’ learning is not compromised by the trauma of being ill-prepared for what they experience in placement.” (Smith 2015 et al. 2015: 26).

¹⁰ Work integrated learning.

at det å anvende formell kunnskap i praktiske situasjoner er en stor utfordring i læringsprosessen. For å lykkes med slik læring trengs det både tid og veiledning/støtte. Ofte blir det satt av for lite tid til slike prosesser, samt at ingen føler seg ansvarlig for å støtte opp om en slik prosess, for eksempel gjennom veiledning (Eraut & Hirsh 2007; Raaen 2017; Narayanan et al. 2010).

Billett (2009) understreker at godt etablerte relasjoner mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfelt vil bidra til at studenten oppnår et læringsutbytte der studenten er opplyst, forberedt og kan ta i bruk personlig kunnskap og evner som kritisk tenkning i yrkeslivet. Han anerkjenner at det kan være utfordrende å oppnå slike relasjoner fordi samarbeidet mellom institusjon og praksisfelt kan hemmes av deres ulike formål og prioriteringer. Som Raaen 2017 understreker han at læring fra praksis bør anerkjennes som likeverdig med læring i akademia og oppfordrer

[T]o overcome existing orthodoxies that resist embracing learning through practice as being legitimate and productive, to support and acknowledge its contributions, and to understand that effective curriculum and pedagogy in practice settings, albeit shaped by consonant concepts. (Billett 2009: 841)

Behovet for å inkludere arbeidsgiveren/praksisfeltet mer i studieprogrammene reises også i Silva et al. (2018), sammen med forskningsfunn om at sannsynlighet for ansettelse økes når praksisperioden forlenges og repeteres. I sykepleie finner Jayasekara (2018: 120) at dedikerte læringsenheter ved sykehus, drevet i samarbeid med utdanningsinstitusjonen, gir økt læringsutbytte og mulig bedre arbeidsmiljø for ansatte som jobber med praksis. Dette er dessuten et tiltak for å sikre kommunikasjonen mellom utdanningsinstitusjon og praksissted, et eksempel som kan gjenfinnes i universitetsskolene i lærerutdanningen.

Referanser

- Auburn, T. (2007). Identity and placement learning: student accounts of the transition back to university following a placement year. *Studies in Higher Education*, 32: 1, 117-133.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34: 7, 827-843.
- Brooks, Ruth and Paul L. Youngson (2016). Undergraduate work placement: An analysis of the effects of career progression. *Studies in Higher Education*, 41:9, 1563-1578.
- Clark, Martyn & Miriam Zukas (2016). Understanding successful sandwich placements: A Bourdieusian approach, *Studies in Higher Education*, 41:7, 1281-1295.
- Eccles, Jacquelynne & Allan Wigfield (2002). Motivational beliefs, values, and goals. I: *Annual Review of Psychology* 2002. 53: 109–32.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, Working Practices, and Learning. I: Billet, S. *Learning through Practice. Professional and Practice-based Learning*. Springer: 37-58.
- European Commission. (2014). Modernisation of higher education in Europe: access, retention and employability. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Higher Education Area. Ministerial Conference Leuven/ Louvain-La-Neuve 2009. Ministerial Declarations and Communiqués, <http://www.ehea.info/cid101040/ministerial-conference-leuven-louvain-neuve-2009.html>.
- Grosemans, Ilke, Liesje Coertjens & Eva Kyndt (2017): Exploring learning and fit in the transition from higher education to the labour market: A systematic review. *Educational Research Review* 21 (2017).
- Haakstad, Jon og Kim Kantardjiev (2015): Arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Undersøkelse om universitetens og høyskolers arbeidslivskontakt og studienes relevans for arbeidslivet. NOKUTs utredninger og analyser. 2016. Rapportnummer 2015-1.
- Hager (2010). Theories of Workplace Learning. *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. 17-31.
- Hawse, Sally (2018) “Designing workplace induction programs to support the transition of new career engineers to practice”, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.
- Jansen, Fred, Pam Grossman & Hanna Westbroek (2015): Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51 (2015).
- Järvinen, Tiina, Niina Eklöf & Leena Salminen (2018): Factors related to nursing students’ readiness to enter working life – A scoping literature review, *Nurse Education in Practice* 29 (2018) 191–199.
- Jones, C. M., Green, J. P., & Higson, H. E. (2017). Do work placements improve final year academic performance or do high-calibre students choose to do work placements? *Studies in Higher Education*, 42(6), 976-992.
- Lid, Stein Erik, Rachel Glasser, Stephan Hamberg (2016). Hva vet vi om kvalitet? NOKUTs utredninger og analyser. Rapportnummer 2016-3.

Narayanan V. K., Paul M. Olk & Cynthia V. Fukami (2010): Determinants of Internship Effectiveness: An Exploratory Model, *Academy of Management Learning & Education*, 2010, Vol. 9, No. 1, 61–80.

NOKUT. Kvalitetsområder for studieprogram. Veiledende dokument. Versjon av 15. juni 2016; https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/kvalitetsomrader_for_studieprogram.pdf.

Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I: S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (pp. 106-117). Oslo: Universitetsforlaget.

Studentliv. Ordliste for studenter.

<https://studenttorget.no/index.php?show=3798&expand=3797,3798&artikkelid=10710> (lest 2. mai 2019)

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A. I., Dias, G. P., Brito, E., & Seabra, D. (2018). The million-dollar question: can internships boost employment? *Studies in Higher Education*, 43(1), 2-21.

Smith, Calvin (2012). Evaluating the quality of work-integrated learning curricula: a comprehensive framework. *Journal of Higher Education and Development*, Vol 31, no 2: 247-62.

Smith, C., & Worsfold, K. (2014). WIL curriculum design and student learning: a structural model of their effects on student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1070-1084.

2 Rapporter og evalueringer

Dette er en gjennomgang av rapporter og evalueringer av praksis. Utvalget begrenser seg til prosjekter som tar for seg norsk utdanning, og vekten ligger på helse-, sosialfaglige utdanninger og lærerutdanninger. Som nevnt i innledningen av denne rapporten er ikke alle spørsmålsstillingene i del 1 tematisert her. Det var derfor lite hensiktsmessig å la forskningsgjennomgangen kommenteres fortløpende med funn fra lesningen av rapporter og evalueringer.

2.1 Hvilke problemer skal praksis løse?

Caspersen og Kårstein (2013) trekker frem tre hovedformål med praksisstudier. Dette er perspektiver som finner gjenklang i de fleste rapportene som er innhentet, både de som hviler på informanter fra utdanningsinstitusjoner og fra praksisfeltet:

- Kunnskap: kopler sammen den teoretiske kunnskapen fra undervisningen ved utdanningsinstitusjonen med praktisk utøvelse i virkelige situasjoner.
- Sosialisering: bidrar til profesjonsidentitet og kjennskap til normer og verdier og gir innsikt i organiseringen av tjenestene.
- Rekruttering: praksisarenaene er en rekrutteringskanal både fra studentenes og virksomhetenes perspektiv

Alle de tre punktene kan også samles i hva studentene i en undersøkelse la vekt på, at praksis skaper trygghet og selvstendighet i møte med yrkesfeltet (Elken et al. 2015: 50). Sosialiseringformålet og kunnskapsformålet gir en trygghet for egne ferdigheter som igjen legger til rette for rekruttering.

I tillegg gir godt praksissamarbeid en gjensidig effekt for de involverte parter. Tjenestene får faglig input og stimulering fra studentene og samarbeidet med UH-institusjonene, og UH-institusjonene kommer nærmere praksisfeltets behov, prioriteringer og arbeidsmetoder.

I de mange rapportene og evalueringene som omhandler praksis i profesjonsutdanningene er det lite diskusjon om hvorvidt det er behov for en praksiskomponent eller ei. For utdanning generelt har fagspesifikke faktorer betydning for om samarbeid om praksis er en naturlig komponent i utdannelsen og for hvordan praksis eventuelt skal innrettes (Vabø og Sweetman 2011). Spesielt helse- og sosialfagutdanningene har lange tradisjoner for opplæring i praksis. I sykepleierutdanningene utgjør praksiskomponenten så mye som halvparten av utdanningen.

2.2 utfordringer

Oppfatningen om hva god profesjonsutdanning er kan sprike mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. Utdanningsinstitusjonene understreker gjerne vitenskapelighet og forskningsgrunnlag som kjerneelementer, mens praksisfeltet understreker erfaring og arbeidslivsrelevans (se f.eks. Finne et al. 2017:18). Det er ikke slik at praktisk og teoretisk utdanning nødvendigvis kun foregår adskilt på hver sin spesialiserte arena. Praktiske øvelser eller undervisningsopplegg med praktiske komponenter er i mange tilfeller en viktig forberedelse til eksternt, veiledet praksis (Elkem et al. 2015). I sykepleierutdanningen er det flere som peker på at slik intern praktisk undervisning kunne erstattet deler av den planfestede eksterne veiledede praksisen og hatt positiv effekt for læringsutbyttet (se f.eks. Nesje et al. 2017:41). Det kan likevel aldri erstatte verdien av praksis i autentiske yrkessituasjoner, blant annet siden denne er sentral i utviklingen av yrkesidentitet (jf. UHR 2016: 39).

Det europeiske yrkeskvalifikasjonsdirektivet har et krav om at halvparten av de minimum 4600 timer undervisning i sykepleie skal være veiledet praksis med pasientkontakt. Dette gir lite rom for å bruke øvrig studietid på praktiske øvelser ved studiestedet (jf. yrkeskvalifikasjonsdirektivet, art. 31.3-5). En streng tolkning av dette kravet oppleves som begrensende for utviklingsmuligheter i utdanningene (jf. bl.a. UHR 2016: 9 og 40).

Koplingen mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon uttrykkes i krav i det generelle utdanningsregelverket (universitets- og høyskoleloven, utdanningskvalitetsforskriften og studietilsynsforskriften). Hvordan denne koplingen best ivaretas er en utfordring. Kombinerte stillinger løftes frem som en effektiv måte å sikre felles forståelse mellom UH og praksisfeltet (jf. bl.a. UHR (2016) og Caspersen og Kårstein (2013)). Erfaringen og kompetansen som disse stillingene bringer med seg, gir bedre grunnlag for å inngå gode samarbeidsavtaler om praksis som er nyttige for begge parter. Kombinerte stillinger kan være en måte å beholde medarbeidere i profesjons-/tjenestefeltet som også ønsker en akademisk karriere. Slike stillinger kan øke praksisrelevansen og kvaliteten i utdanningene. Man taler om å redusere «utdanningsgapet» mellom praksissted og utdanningsinstitusjon (Caspersen og Kårstein, 2013:40, 51). Det gjelder også mellom FoU og tjenestefeltet. Samtidig må man være seg bevisst at perspektivet på hva de kombinerte stillingene skal bringe kan variere. Flere rapporter nevner en annen faktor nært knyttet til dette, spesielt i diskusjonen rundt kommunen som praksisarena – at kunnskapsbasert praksis også må relateres til forskning (f.eks. Rambøll 2017: 44). Det er en kompleks utfordring å øke forskningen på og i kommunal sektor, siden det innebærer å bygge en «kultur» for dette. Forskningsinnsats henger sammen med prestisje, og begge forutsetter økt personalmessig og økonomisk ressursbruk. Den vanskelige sirkelen sluttes med at ressursene i stor grad følger prestisje, altså der det allerede er etablert en god forskningsaktivitet. (Rambøll 2017).

Behovet for strukturert samarbeid som avgjørende for å oppnå vellykket praksis er et gjennomgangstema i tilfanget av rapporter. Både utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet er avhengige av forpliktende avtaler som fordeler ansvar, stiller krav til kvalitet og skaper forutsigbarhet. Et tydelig regelverk bør gi rammer for å få på plass slike samarbeidsavtaler mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjonene. Utfordringene ved dagens regelverk i helse- og sosialsektorene er et tilbakevendende tema. UH-institusjonene er etter studietilsynsforskriften forpliktet til å inngå samarbeidsavtaler. Denne plikten er gjerne spesifisert i eventuelle felles retningslinjer for utdanningene, men dette er en *ensidig* forpliktelse. De statlige praksisarenaenes ansvar for å bidra i utdanningene uttrykkes fra sitt hold gjennom en generell «sørge for»-forpliktelse (spesialisthelsetjenesteloven), eller ved at departementene (sosialtjenesteloven, barnevernloven) skal «sørge for» at det finnes forsvarlige utdanningstilbud. En slik forpliktelse kan også uttrykkes andre veien, som når farmasistudentene «har rett til» opplæring i apotek (lov om apotek). De kommunale helse- og sosialsektorene har en mer utydelig forpliktelse til «å medvirke til» opplæring (helse- og omsorgstjenesteloven, tannhelsetjenesteloven, sosialtjenesteloven). Selv om Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet har slått fast at forpliktelsene som ligger i disse lovtekstene skal forstås på samme vis, er ikke en slik tolkning reflektert gjennom kompensasjonssystemer, karriereordninger og økt forskningssamarbeid. Dette gjør det utfordrende å skape en kultur for praksis i kommunal sektor. Med underdimensjoneringen av praksis i kommunal sektor er samhandlingsreformens intensjoner, med utstrakt overføring av ansvar fra stat til kommune, foreløpig ikke fulgt opp på tilstrekkelig vis på utdanningssiden (jf. f.eks. Rambøll 2013). Nedskaleringen av sengeplasser i spesialisthelsetjenesten fører til at det blir færre gode praksisplasser på sykehusene.

Likevel var nylig om lag 2/3 av praksisstudiene innen det helse- og sosialfaglige området lagt til spesialisthelsetjenesten (Meld. St. 16 (2016-2017): 62; jf. Helsedirektoratet 2018).

Til sammenlikning er kommunene og fylkeskommunenes forpliktelse til å bidra til praksis for lærerutdanningene uttrykt ved at departementet gir pålegg til kommuner og fylkeskommuner (opplæringsloven). Det er uklart om dette kan involvere andre utdanninger med skolen som viktig praksisarena. Det er videre fremforhandlet en felles avtale spesifikt for lærerstudenter.

En utfordring som gjør seg gjeldende for praksis i kommunene følger av landets geografi. Geografisk nærhet mellom utdanningsinstitusjon og praksissted gir erfaringsmessig bedre muligheter for samarbeid mellom partene. Kommuner, ofte befolknings- og tjenestemessig små, med lang avstand til studiestedene, har vanskeligere for å tilrettelegge for praksissamarbeid. Det skyldes i stor grad ressurser, utgifter til transport og eventuelt bolig ved praksisstedet. Foruten økonomiske faktorer gir ikke kildene en samstemt forklaring på hvorfor det fremdeles må være slik. Flere holder frem at man må gripe an problemet at geografisk nærhet skal ha så stor betydning (jf. også Rambøll 2017). En interessant observasjon er at den høyere innsatsen som kreves av kommuner langt unna studiestedet, forutsetter at kommunen virkelig ønsker samarbeidet, og det gir ofte gode praksisplasser (Rambøll 2013: 30).

Ordningen med samarbeidsmidler skal tilrettelegge for mer og bedre samarbeid mellom arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene, innbefattet praksisutdanning. Fra praksisarenaene peker man på at disse midlene kanaliseres gjennom utdanningsinstitusjonenes satsninger, med den konsekvens at tiltak og prosjekter initieres fra disse og at praksisarenaene øver liten innflytelse på valg av satsninger. Praksisarenaenes egne behov og initiativer må dermed anerkjennes fra utdanningsinstitusjonene, som står fritt til å prioritere etter egen strategi og behov (jf. f.eks. Caspersen 2011: 68f)

2.3 Hva må på plass for at praksis blir vellykket?

Det er som nevnt avgjørende at praksis reguleres av gjensidig forpliktende samarbeidsavtaler. I og med at opplæringen i praksis er et trepartssamarbeid mellom student, studiested og praksissted, må det eksistere en gjensidig forståelse for læringsutbyttet studenten skal oppnå. Det burde være en naturlig konsekvens av at læringsutbyttebeskrivelser skal være formulert i samarbeid med praksisfeltet, slik Meld. St. 16 (2016–2017) foreslår, men praksisfeltets medvirkning er ikke satt i system (jf. Rambøll 2017: 21ff). Det er ikke gitt at gjensidig kunnskap om og forståelse for eksisterende læringsutbyttebeskrivelser er på plass. I sykepleierutdanningen er det en utfordring, men et mindre problem innen sosialfaglige utdanninger, uten at det meldes om noen klar årsak til forskjellen (jf. Hauge et al. 2015: 12, 25). Videre må partene ha planlagt praksisperioden, avtalt veiledningsordning, gjennomføring av praksisopplæringen og innretning av eventuell tverrprofesjonell praksis. Kriterier og ordning for vurdering av praksis må være avklart, og det bør være en rutine for evaluering av perioden.

På det organisatoriske nivået anbefales oppfølging av praksisstudier gjennom tydelige nasjonalt gjeldende kvalitetsindikatorer for å forbedre både tjenestefeltet og utdanningene (UHR 2010, UHR 2016, m.fl.).

Studiested, student og praksissted må være forberedt på praksisperioden. For student og praksissted kan kontakt før oppstart være verdifullt. Det gir forventningsavklaring og virker motiverende for studenten. En ryddig og gjennomtenkt oppstart kan være avgjørende for at praksisperioden blir en positiv erfaring (Alseth et al. 2015:16f).

Gode veiledere er av sentral betydning for vellykket praksis. Praksisveilederen og dennes personlige innstilling bidrar i stor grad til studentens læring (jf. Raaen 2017). Man nevner tre ulike kunnskapsformer (kunnskap for/i/om praksis) som dannes gjennom samhandling mellom læringsarenaens aktører og som synliggjør hvordan graden av læringsutbytte blir påvirket (jf. lignende modell hos Caspersen & Kårstein 2013). For eksempel kan veiledning og casestudier forberede studenten på hvordan tillært teori kan tilpasses aktiviteter i praksisfeltet (kunnskap *for* praksis). Kunnskap *i* praksis kan opparbeides ved at studenter observerer veilederne sine, kombinert med at studenter får øve, praktisere og korrigere seg selv og hverandre. Praksisveilederen betraktes som avgjørende for hvorvidt studentene lykkes med å håndtere spenninger mellom kunnskap for praksis og kunnskap i praksis. Kunnskap *om* praksis er tilknyttet den normative kompleksiteten som er en del av det profesjonelle arbeidet, som kunnskap om den pågående debatten. Også her kan praksisveileder fungere som en døråpner for at studenten får tilgang til denne kunnskapsformen.

Veilederkompetanse blir stadig trukket frem som en nøkkelfaktor, og det har over tid blitt satt skarpere fokus på dette. I tillegg til gevinstene av kompetanseheving for selve veiledningen og planlegging i forkant bidrar utdanning av praksisveiledere til en større ansvarliggjøring av praksisfeltet (SINTEF 2017: 27). Praksisprosjektet (UHR 2016) anbefaler at veilederkompetanse forskriftsfestes. Generelt er det et behov for å styrke veilederkompetansen i kommunesektoren (Caspersen og Kårstein 2013), og spesielt er dette en utfordring i rurale strøk (SINTEF 2017:20). Videreutdanningstilbud eksisterer i mange former, og forskjellige tiltak fra bevilgende myndigheter har økt antallet med formell veilederkompetanse, men det er stadig et stort etterslep (se f.eks. Bjerkestrand et al. 2017: 42). I Helse- og sosialutdanningene er dette påtagelig. På individnivå kommer det frem to forskjellige momenter som kan være utfordrende: På den ene siden kan det være vanskelig å få tid og ressurser for fagpersonalet til å ta veilederutdanning, og på den annen siden er det i valget mellom faglig videreutdanning og pedagogisk videreutdanning ikke nødvendigvis veilederkurs som kjennes mest aktuelt.

Noen nevner at én faktor for at praksisperioden skal bli vellykket, er at man på arbeidsplassen er bevisst på at ansvar for studenten er et fellesansvar, ikke kun veileders. De øvrige ansatte må være informert og forberedt, slik at studenten blir godt mottatt i et arbeidsfellesskap. Dette er et viktig poeng hos flere, men utdypet i Alseth et al. (2015).

Studenten i praksis må også ha en kontaktlærer ved utdanningsinstitusjonen, en som har tettere oppfølgingsansvar for praksisfeltet generelt og student/veileder spesielt. Flere nevner at kontaktlærerrollen er mer vellykket ved de mindre helse- og sosialfagutdanningene enn ved for eksempel sykepleierutdanningene. Det har sannsynligvis med antallet studenter og antallet praksisinstitusjoner å gjøre. Fra praksisfeltet melder flere om at for mye av oppfølgingen av studentene er overlatt til dem, og at dette går ut over kvaliteten og sammenhengen i studiet. Dette kolliderer med observasjonen at kontaktlærers tilgjengelighet for både student og veileder er en viktig faktor for vellykket praksis (Alseth et al. 2015: 18).

Det er viktig at oppgavene studentene skal utføre i praksis er gjennomtenkte, og at de utfyller teorikunnskapen studenten har med seg fra utdanningsinstitusjonen. Utprøving av teoretisk kunnskap i praksis bør ikke være en ensidig målsetning: for eksempel bør ikke mengden fagdidaktiske oppgaver for en lærerstudent i praksis fortrenge andre arbeidsrelevante forhold som relasjonskunnskap, sosialpsykologiske forhold, tverrfaglighet og vurdering – ting en lærer bruker svært mye tid på (Finne et al. 2017: 20, 26-27). Det samme meldes spesifikt om barnehagelærerutdanning. Praksisarenaene etterlyser et klarere blikk for profesjonsstudentenes ikke-faglige arbeidsoppgaver i planleggingen av

praksis og en bedre balanse mellom hensyn til praksisfeltets vs. utdanningsinstitusjonenes behov (Finne et al. 2017: 22). Lærerutdanningene opplever en «diktering» fra samarbeidende universiteter og høyskoler, uten god nok forståelse for at praksisfeltet sitter med mye kunnskap. En måte å motvirke/løse dette er å få utdanningsinstitusjonene inn i skolen i større grad og ikke kun representanter fra praksisfeltet inn i utdanningsinstitusjonene (Finne et al. 2017: 30).

For studentenes del blir skriftlige arbeidskrav relatert til praksisoppgavene trukket frem som en konkret måte å knytte praksiserfaringen til den mer teoretiske kunnskapen man oppnår i undervisningen ved lærestedet. Det er likevel en utfordring ikke å la arbeidskrav ta oppmerksomhet fra selve praksisen, noe som kommer tydelig frem i kartleggingen av fritekstsvar fra Studiebarometeret (Hegerstrøm, 2018: 23ff). Et tiltak som sosionomstudentene opplevde som en nyttig bro mellom praksisoppholdet og undervisningen på lærestedet, var praksisseminar ved lærestedet etter endt praksisperiode hvor hver studentgruppe som hadde vært sammen i praksis, legger frem et gitt tema på den måten de selv valgte (Alseth et al. 2015: 24).

Studentenes arbeidsbelastning og ressursbruk i praksis er et tilbakevendende tema. Vellykket praksis krever egeninnsats fra studentene, og da er det viktig å forventningsstyre studentene om at de må ta initiativ. En metode som fungerte godt i en sosionomutdanning, var å lage en arbeidsbok med spørsmålsstillinger/utfordringer som studentene kunne reflektere over for å strukturere egen læring. Denne var utformet i samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet. Dette var knyttet til et arbeidskrav i forberedelsesfasen som gikk ut på å si noe om hva de ønsket å lære, hvorfor og hvordan (Alseth et al. 2015: 12f).

Tverrprofesjonelt samarbeid (TPS) innen helse- og sosialfaglige utdanninger må forankres i læringsplaner/emneplaner. Dette er tydelig tilstede innen RETHOS-prosjektet.¹¹ Et forslag er perioder med spesielt fokus på TPS. Praksisfeltene må legge til rette for at dette kan gjennomføres reelt selv om det byr på organisatoriske utfordringer når man skal samkjøre praksis for flere studentgrupper. Man kan eventuelt ta inn skyggepraksis (*shadowing*) hos andre arbeidsgrupper som et mindre komplisert tiltak. Skyggepraksis er også tidligere nevnt i Praksisprosjektet som et enkelt, men lærerikt tiltak for profesjonsovergripende praksiserfaring (UHR 2016: 43).

2.4 Avtaler, kommunikasjon og samarbeid mellom læringsarenaene

Det er utdanningsinstitusjonen som har ansvaret for å definere og sikre studentenes læringsutbytte. I praksisrettede studier er det spesielt viktig at det foreligger en felles forståelse for hvilket læringsutbytte studentene skal oppnå, både i praksisperioden og i utdanningen som helhet. Typisk for en pedagogisk utdanning er det notert at flere fagfelt bør ha kontakt med praksisfeltet og være involvert i studentenes praksisperioder, ikke bare faglærere i pedagogikk. Dette gir gode impulser til både undervisning og forskning og gir mer relevante arbeidsoppgaver for studentene. I en del barnehagelærerutdanninger har man med dette for øye tatt i bruk en ordning med praksisstipend for faglærere (Bjerkestrand et al. 2017: 44). Praksisarenaene må på sin side stille krav til utdanningene om hvilken kompetanse de nyutdannede må besitte og involvere studenter i profesjonsutøvelsen under studietiden (UHR 2016: 17). Samtidig må man unngå at praksisarenaene og utdanningsinstitusjonene fremstår som konkurrenter eller individualister med hver sine kjepphester (UHR 2016: 6; SINTEF 2017: 30). Videre anbefalte Praksisprosjektet en harmonisering av sluttkompetanse innen samme type

¹¹ Under RETHOS-prosjektet (2017-2020) utvikles nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene. Se <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/utvikling-av-nasjonale-retningslinjer-for-helse--og-sosialfagutdanningene/id2569499/>.

profesjonsutdanning ved de forskjellige lærestedene, relatert til behovet for gjensidig forståelse mellom praksisfelt og utdanningene av hva en nyutdannet skal ha av kompetanse, Disse to forholdene er utgangspunkt for arbeidet i det pågående RETHOS-prosjektet.

- Alseth, Ann Kristin, Lise Dalby, Kari Røkkum Winje, Marie Florence Moufack, Per Ola Harstad (2015). Utdanning til praksis – praksis til utdanning. HiST/NAV.
- Bjerkestrand, M. et al. (2017). Barnehagelærerutdanninga: Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar. BLU/HVL.
- Caspersen, J. (2011). Evaluering av samarbeidsmidler i helse- og sosialfagutdanningene. NIFU.
- Caspersen, J. og Kårstein, A, Kvalitet i praksis (2013). Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere NIFU.
- Elken, M., Røsdal, T. Aanstad, S. og Caspersen, J. (2015). Praktisk øving i tannhelseutdanningene i Norge: En sammenligning av ulike studiemodeller. NIFU.
- Finne, H., Mordal, S. og Ullern, E.F. (2017). Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016. SINTEF.
- Hauge, K.W, Maasø, A.G., Barstad J., Elde, H.S., Karlsholm, G., Stamnes, A., Skjong, G., Skår J.-R. og Thingnes, E.R (2015). Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av studenter i helse- og sosialfag i spesialisthelsetjenesten. Møreforskning.
- Hegerstrøm, T. (2018). Til glede og besvær –praksis i høyere utdanning. NOKUT.
- Helsedirektoratet (2018). Praksisstudier i kommunal helse- og omsorgstjeneste (brev 6.11.2018).
- Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning.
- Nesje, K., Aamodt, P.O. og Røsdal, T. (2017). Variasjoner i sykepleierutdanningene. NIFU.
- Rambøll (2013). Samarbeid mellom kommunesektoren og UH-sektoren for økt kvalitet og relevans i UH-utdanning (for KS).
- Rambøll (2017). Utvikling av kommunen som læringsarena for helse- og velferdsutdanninger.
- Stene, T.M., og Thøring, L. «2018). Universitetsskoleprosjektet i Trondheim. USSiT. SINTEF.
- UHR (2010). Fokus på praksisstudiene i helse- og sosialfagutdanningene.
- UHR (2016). Praksisprosjektet: Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning.
- Vabø, A. og Sweetman, R. (2011). Praksis i høyere utdanning. NIFU.

3 Oppsummering

I dette kapitlet oppsummeres sentrale funn fra litteraturgjennomgangene i del 1 og del 2.

3.1 Hvilke problemer skal praksis løse?

Hvilke problemstillinger som skal løses gjennom praksis varierer i forskjellige fagfelt. Imidlertid viser norske rapporter og evalueringer og forskning et allmenngyldig formål med praksis på tvers av utdanningene, som er å koble den teoretiske kunnskapen fra undervisning med praktisk (ut)øvelse i arbeidslivsautentiske situasjoner. I tillegg til dette, er to andre formål sentrale innen profesjonsutdanningene. Det ene er sosialisering inn i profesjonsidentiteten samt å lære og øve på profesjonsspesifikke ferdigheter og det andre er praksis som rekrutteringskanal både for arbeidsgiver og for studenten. Derimot anses gevinsten mer ensidig når det gjelder disiplinfag, det vil si praksis bedrer muligheter i arbeidsmarkedet for studenten. Dessuten bidrar praksis til utvikling av generiske ferdigheter og, noe som også gjelder profesjonsfag, trygghet.

3.2 utfordringer

Innen norske helse-, sosialfag- og lærerutdanninger fremheves ulike aspekter ved samarbeidet mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjoner som oppleves som utfordrende. Et aspekt er praksisfeltets og utdanningsinstitusjoners ulike oppfatninger om hva god praksisutdanning er. En annen utfordring er hvordan krav i utdanningsregelverket om kobling mellom praksis og utdanning best ivaretas. Her fremstår kombinerte stillinger som en mulighet. Behovet for strukturert samarbeid, som forpliktende avtaler, er viktig for en tydelig ansvarsfordeling og for å sikre kvaliteten på praksis. Utfordringen ved dagens regelverk er at forpliktelsen er ensidig og ligger hos UH-institusjonene, samt at graden av forpliktelsen til dels fremstår som utydelig i lovtekster. Videre kan store geografiske avstander til praksisstedet vanskeliggjøre tilrettelegging for godt samarbeid fra utdanningsstedets side.

3.3 Hva blir læringsutbytte påvirket av?

Hva som gir et godt læringsutbytte i praksis, er ofte sammenfallende med hva som gir godt læringsutbytte i utdanning generelt. For vellykket praksis er det avgjørende at det er etablert et godt trepartssamarbeid mellom utdanningsinstitusjon, student og praksisfelt. Læringsutbytte kan oppnås gjennom studentens aktive deltagelse i godt planlagte autentiske arbeidssituasjoner, hvor veiledning og erfaringsdeling sikrer integrasjon av teori og praksis. Utbyttet av praksis oppstår i en kontekst av kognitive og ikke-kognitive faktorer. Det er vesentlig å sette av tilstrekkelig tid til praksisperiodene, spesielt der hvor repetisjon av arbeidsoppgaver er nødvendig for god læring.

3.4 Hvilket læringsutbytte oppnås gjennom praksis?

Ferdigheter som kommunikasjon, problemløsning, mer selvstendighet og ansvarsbevissthet (*self-management*) kan ofte bedre øves i praksis enn i teoretiske studier. Andre effekter av praksis som en komponent i utdanningen, er at studenten får økt motivasjon for studiet. Den praktiske erfaringen bidrar til personlig utvikling og økt selvtillit, og mer faglig modenhet. Praksis gir en forberedelse på arbeidslivet, hvor den teoretiske kunnskapen møter autentiske arbeidsutfordringer. Slike erfaringer kan

gjærne v re tilfeldige, implisitte og uformelle, men kan likevel være avgjørende for veien inn i en bestemt profesjon.

3.5 Hva må på plass for at praksis skal lykkes?

For at studentene skal lykkes i og med praksis må både forberedelsene, oppholdet og etterarbeidet fungere godt.

Forut for studentenes praksisopphold trekker litteraturen frem koordinering og informasjonsutveksling som spesielt viktige tema. Først og fremst må læringsformen (praksis) og vurderingsformen v re justert i tråd med det ønskede læringsutbyttet. Læringsutbyttet må dessuten være forstått av praksisfeltet, gjerne utformet i samarbeid med det. Alle parter må dessuten være forberedt på praksis, både administrativt (hvem skal hvor, n r osv.), men også faglig. For studenten er det spesielt viktig å avklare forventinger om innsats i praksis. Kontakt mellom praksissted og student i forkant av praksisoppholdet anbefales.

Kompetansen til veiledere på praksisstedet har betydning for studentenes læringsutbytte og opplæring/utdanning av disse er positivt. Det er dessuten viktig at veileder ikke er den eneste på praksisplassen med ansvar for å bidra til studentenes læring. Muligheten for å sikre at studentenes kompetanse overlapper med praksisstedet behov og de arbeidsoppgavene studentene mottar, avhenger antagelig i noen grad av hvorvidt veileder kan kartlegge dette, og bør dermed være et tema i samtaler mellom partene.

Under praksisoppholdet bør det være klart hvem som er kontaktperson for studenten, både på praksisplassen og på institusjonen. Dersom studentene skal gjennom forskjellige «typer» praksis i ett opphold er det antydninger til at én person bør ha overordnet ansvar for studenten under praksisoppholdet, selv om spesialister kan bidra på sine områder. Oppgavene studenten f r under praksis bør bidra til å oppfylle læringsutbytte, og bør være gjennomtenkte med tanke på å utnytte studentens teoretiske kompetanse. Dialogen mellom partene bør likevel synliggjøre og anerkjenne praksisplassens behov og den kompetansen de innehar.

Både under og i etterkant av praksisoppholdet bør refleksjon både skriftlig og muntlig brukes til å binde sammen teori og praksis for studentene. Denne integrasjonen er avgjørende for om praksis har effekt.

3.6 Diskusjonstemaer

Praksis som læringsform har, som beskrevet over, flere positive utfall for studentene, knyttet til både generiske ferdigheter og profesjonsspesifikk kompetanse. Samtidig er det en mangel i litteraturen at de i stor grad bare måler praksis isolert, eller måler det mot ordinær undervisning. Denne mangelen gjør at det er vanskelig å si om de positive utfallene for studentene i samme eller større grad kunne oppnås gjennom andre læringsmetoder. Litteraturen om studentaktive læringsformer, hvorav praksis kan oppfattes som én slik læringsform, tyder på at mange av de generiske ferdighetene, så vel som selvtilit og selvstendighet også oppnås gjennom flere typer aktive læringsformer. Det er ikke grunnlag i litteraturen for å si noe om hvorvidt andre læringsmetoder kunne gitt like gode eller bedre resultater for mindre ressurser. Ei heller hvorvidt det er *andre* kompetanser som i større grad utvikles gjennom andre metoder.

I gjennomgangen over fremstår det som tydelig at praksis gir bedre arbeidsmarkedsutfall for studentene som deltar. Slik sett er det ingen tvil om at det kan være et gode for studentene som deltar. Det er uklart om det gir større sjanse for jobb eller om den positive betydningen i større grad handler om mer relevant jobb og/eller mindre mistilpasning (for eksempel mindre deltidsstillinger). Samtidig bør dette kvalifiseres: at det er positivt for en individuell student er ikke det samme som at det er bedre for arbeidsmarkedet. Litteraturen gir ikke svar på om det er en forskyvningseffekt involvert. Det er tenkelig at studenter som har praksis erstatter studenter som ikke har hatt praksis, og at det dermed netto ikke er noen effekt på arbeidsmarkedet. Dersom praksis gav ikke bare individuelle studenter jobb, men også sørget for at flere ble ansatt enn uten praksis, ville dette være et overbevisende argument for innføring av praksis. Så langt vi kunne se, finnes det ingen slike studier.

Selv om praksis løftes i dette prosjektet kan det være på sin plass å understreke at den akademiske kompetansen er avgjørende for at studentene skal lykkes i arbeidslivet. Som nevnt over er det ikke de profesjonsrettede kompetansene som bidrar til livslang læring, men snarere de mer generelle akademiske kompetansene man opparbeider seg i løpet av utdanningen. Til dette kan det legges til at Jeffries (2018), i en gjennomgang av litteraturen på sykepleie, fant en klar kopling mellom akademisk skriving/lesning og bedre resultater for pasientene. Det er dermed grunn til å understreke betydningen av å opprettholde også det akademiske aspektet ved utdanning.