



Høgskolen i Telemark



Senter for
omsorgsforskning

Modulbasert kompetanseheving

**Statusrapport 2011 fra evaluering av bachelor vernepleie
deltid ved Høgskolen i Telemark 2009-2013,**

Olav Dalland

Innholdsfortegnelse

Modulbasert kompetanseheving i bachelor vernepleie deltid ved Høgskolen i Telemark 2009-2013, Statusrapport 2011	3
1 Innledning	3
1.1 Bakgrunn og formål	3
1.1 Studentstatus	4
1.3 Om rapporten	4
2 Ekstern evaluering	5
2.1 Metode	6
2.1.1 Fokusgruppeintervju	6
3 Kartlegging av kompetansebehovet	7
3.1 Fokusgruppeintervju som metode i kartlegging av kompetansebehov	8
3.1.1 Utvalgsriterier	8
3.1.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	8
4 Realkompetansevurdering, utvikling av en modell	10
4.1 Kriterier for utvelgelse av søkere til studiet	10
4.2 Vurdering av søkerne	10
4.3 Hvordan fungerer modellen?	12
5 Arbeidsplass og studiested	13
5.1 Fokusgruppeintervju av ansatte i boligenhetene	14
5.1.1 Opplevelsen av egen arbeidsplass	14
5.1.2 Hva vet de ansatte om prosjektet?	15
5.1.3 Forventninger til studentene	15
6 Undervisning og arbeidsformer	15
6.1 Samarbeid om praksisstudiene	16
6.2 Fra skepsis til støtte i personalgruppene	16
6.3 Praksisstudier	16
6.3.1 Praksisstudiene gir ny innsikt	17
6.3.2 Samarbeid med praksisfeltet	17
6.4 Undervisning	17
6.5 Prosjekt- og studieledelse	18
6.5 Modulbasert utdanning	18
6.6 Høgskoleutdanning og kravet om å skrive	19
6.7 Vurdering og vurderingsordninger	19
7 IKT og Fronter som læringsverktøy	19
8 Studenttilfredshet, eller hva er det som motiverer for studiet?	20
9 Oppsummering og fortsatt evaluering	21

9.1 forsøk på en oppsummering	21
9.1.1 Endring av adferd	22
9.1.2 Endring av læringsstrategier	22
9.1.3 Sammenlignende vurdering	23
9.2 Evalueringen fremover	23
Litteratur	24

Modulbasert kompetanseheving i bachelor vernepleie deltid ved Høgskolen i Telemark 2009-2013, Statusrapport 2011

1 Innledning

Et drøyt år etter at studentene i prosjektet *Modulbasert kompetanseheving i bachelor vernepleie deltid* begynte i 2009, startet den eksterne evalueringen. Intern evaluering av prosjektet har vært gjennomført helt fra forberedelsene til prosjektet startet, og er siden fulgt opp av løpende evalueringer fra studiestartet og vil pågå så lenge prosjektet varer. Eksterne evaluering startet høsten 2010, og vil følge prosjektet frem til avslutning. Dette er den første av de årlige statusrapportene.

1.1 Bakgrunn og formål

Prosjektet *Modulbasert kompetanseheving* er lokalt forankret i et samarbeide mellom Skien og Porsgrunn kommuner og Høgskolen i Telemark. Det startet med et forprosjekt som kartla behovet for kompetanseheving av personalet innen omsorgen for funksjonshemmede, og tilbud om høgskoleutdanning til allerede ansatte som kommunene ville satse på, men som ikke fylte ordinære opptakskrav. Den kompetanse som både ansatte og deres ledere etterspurte samsvarte med studieplanen for vernepleieutdanningen. Dette passet godt med Høgskolens ønske om å videreutvikle den fagpedagogiske tilnærmingen til praksisstudier innen bachelorprogrammet i vernepleie.

Prosjektet er knyttet opp til Senteret for omsorgsforskning – Sør, som har rekruttering som ett av sine sentrale satsingsområder. Målsettingen innenfor dette satsingsområdet, er å styrke rekruttering gjennom utvikling av nye kompetanseutviklingsmodeller - spesielt beregnet på de kommunale omsorgstjenester.

Kompetanseløftet 2015 er et delprosjekt under Omsorgsplan 2015, og regjeringens strategi for å møte dagens og framtidens omsorgsutfordringer. Planen har som hovedmål å skaffe tilstrekkelig og stabilt personell og nødvendig fagkompetanse til den kommunale pleie- og omsorgstjenesten.

Avdeling for helse- og sosialfag ved Institutt for sosialfag gjennomførte i tidsrommet august – desember 2008 et forprosjekt som ble kalt *Modulbasert kompetanseheving*. Prosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom Porsgrunn og Skien kommune og Høgskolen i Telemark, og ble

delfinansiert av Fylkesmannen i Telemark. I korthet gikk forprosjektet ut på å kartlegge kompetansebehovet til de som arbeider med mennesker med utviklingshemning.

Da Høgskolen i Telemark i august 2009 gjorde opptak til deltidsstudie i bachelor vernepleie, ble omtrent halvparten av studentene tatt opp på bakgrunn av realkompetansevurdering i et samarbeid med Skien og Porsgrunn kommune. Hovedmålsettingene med

prosjektet er knyttet til tre områder:

- Utvikle verktøy for realkompetansevurdering ved rekruttering til studiet og underveis i gjennomføring av studiet – blant annet praksisstudier
- Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonslæring som pedagogisk metode.
- Utvikle undervisningsmoduler med tanke på å kunne tilby modulbasert vernepleierutdanning.

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

Høgskolen i Telemark står som eier av prosjektet. Prosjektansvarlig har vært instituttleder Anne Thronsen, Høgskolen i Telemark (frem til høstsemesteret 2010)

Prosjektleder er Inger Nordlund og prosjektmedarbeider er Fred Tore Henriksen, sammen utgjør de prosjektledelsen.

1.1 Studentstatus

Alle de 19 studentene som startet utdanningen høsten 2009 er fortsatt aktive studenter nå høsten 2011.

Prosjektet var planlagt med 20 studieplasser fordelt med 10 på hver av kommunene. Den ene kommunen kunne bare nyttiggjøre seg 9 av disse. Det ble derfor 19 studieplasser.

Det kom inn henholdsvis 22 og 19 søkere fra de to kommunene. En trakk seg i søkeprosessen og fire tok ikke i mot tilbudet om å delta i realkompetansevurdering. To av dem som tok i mot studieplass, sluttet i løpet av den første måneden. To nye fikk plass etter gjennomført kompetansevurdering. En student ville slutte underveis, men etter samtale med studieledelsen er studenten fortsatt aktiv.

Ingen av prosjektstudentene har sluttet etter suppleringsopptaket av de to. Det vil si at det fortsatt er 19 studenter.

1.3 Om rapporten

I kapittel 2 *Ekstern evaluering*, gjøres det rede for hva evalueringen bygger på, og hvilke metoder som anvendes. Kapittel 3 *Kartlegging av kompetansebehovet*, viser hvordan Høgskolen og kommunene Porsgrunn og Skien samarbeidet om å kartlegge kommunenes kompetansebehov. I kapittel 4 *Realkompetansevurdering, utvikling av en modell*, presenteres arbeidet med utvikling av en modell for å vurdere realkompetanse til studiet i bachelor vernepleie. Kapittel 5 *Arbeidsplass og studiested*, tar for seg de utfordringer og muligheter det innebærer å studere og samtidig være i praksis på egen arbeidsplass. Hvordan undervisning og arbeidsformer er lagt opp og oppleves av studentene, blir tatt opp i kapittel 6 *Undervisning og arbeidsformer*. Bruken av nettstøttede hjelpemidler i studiet, tas opp i kapittel 7 *IKT og Fronter som læringsverktøy*. Studentenes opplevelse av studiet blir presentert i kapittel

8 Studenttilfredshet - eller hva er det som motiverer for studiet? Statusrapporten avsluttes i kapittel 9 Oppsummering og fortsatt evaluering.

2 Ekstern evaluering

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

Evaluering av modulbasert kompetanseheving i vernepleie – en prosjektbeskrivelse.
Saksbehandler Per Gunnar Disch 22.01.10.

Søknad om økonomiske midler til evaluering av prosjektet; modulbasert kompetanseheving, tjenestemottakere med funksjonshemming. Senter for omsorgsforskning ved Runar Bakken 01.11.10. (Søknaden viser en videreutvikling fra prosjektbeskrivelsen av 22.01.10)

Modulbasert kompetanseheving. Delrapporter fra 1 – 7, (Interne rapporter fra starten av prosjektet frem til høsten 2010) ved Inger Nordlund og Fred Tore Henriksen.

Gjennom samtaler med dekan, kontorsjef og ansatt med ansvar for kompetanseheving for *Senter for omsorgsforskning – sør*, fikk jeg deres begrunnelse, refleksjoner og mål for prosjektet. Lærerne som ledet og drev prosjektet har løpende og raust delt sine erfaringer med meg. De gjennomfører også en intern evaluering. Vi har samarbeidet for at intern- og ekstern evaluering på best mulig måte skal utfylle hverandre. Det har ført til stadig kontakt mellom meg som ekstern evaluator og prosjektledelsen som ansvarlig for den interne evalueringen. Holdningen fra alle har vært ønske om kunnskap som kan utvikle og bidra til at utdanningen blir best mulig. Dette innebærer en evaluering som tilflyter studiet og ledelse underveis. Da er aksjonsforskning en naturlig arbeidsform.

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

Aksjonsforskning åpner for en mer umiddelbar sammenheng mellom kunnskap og handling . Det spesielle ved aksjonsforskning er at den nyvunne informasjonen, i første rekke bringes tilbake til aksjonen i et forsøk på å forbedre denne. Igjen vurderes aksjonen, og behovet for ny kunnskap melder seg. Slik vil aksjonsforskning fungere som en stadig vekselvirkning mellom praksis, forskning på praksis, forbedring av praksis og ny forskning igjen. Det blir en spiral der forståelsen stadig øker og med det muligheten til forbedret praksis (Aubert 1970; Løchen 1970; Mathisen 1972). Målet er at evalueringen skal ha nettopp dette bidraget i forhold til prosjektet *Modulbasert kompetanseheving*.

Det er viktig at det som presenteres nå, blir oppfattet og behandlet som foreløpig. Evalueringen er fortsatt i en prosess, og ikke et avsluttet produkt. Underlaget for det materialet som nå foreligger, kan oppleves annerledes når flere intervjuer og andre data foreligger og kan sees i sammenheng. Det er med disse forbehold jeg håper dette vil bli lest.

2.1 Metode

Den interne evalueringen som har fulgt studiet fra starten med studentevalueringer, fokusgruppeintervjuer med studenter og intervjuer med utvalgte deler av praksisfeltet etter praksisstudier, er stilt til rådighet for den eksterne evalueringen. Data til den eksterne evalueringen er hentet inn gjennom en rekke samtaler med sentrale aktører fra planlegging og gjennomføring frem til utgangen av vårsemesteret 2010. Prosjektledelsen har stått sentralt. De har delt sine erfaringer og raust stilt sitt interne materiale til disposisjon for den eksterne evalueringen.

2.1.1 Fokusgruppeintervju

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

Når det i teksten vises til fokusgruppeintervju, så er denne metoden brukt både i kartleggingen av kompetansebehovet i forprosjektet og i den eksterne evalueringen. Idéer fra fokusgruppeintervju som metode er benyttet underveis i både evaluerings- og planleggingssamtaler med studenter, ansatte og deres ledere, uten at moderatorrollen har vært like tydelig og det har ikke vært gjort lydbåndopptak i interne evalueringer. I den eksterne evalueringen er dette brukt til intervju av ansattegrupper i tre boligenheter og til intervju av studentene i prosjektet. Det blir underveis gjort oppmerksom på fra hvilke intervju det vises til. Den metodiske fremgangsmåten ved fokusgruppeintervju er i utgangspunktet den samme, men det blir selvsagt påvirket av at det er ulike personer som utøver den. Det ansees som en fordel for den eksterne evalueringen at studentene er vant med denne arbeidsformen. Det merkes på at de er åpne og villige til å uttale seg. De følger opp hverandres utsagn og bidrar på den måten til å utvikle samtalen mot større klarhet.

Om målsettingen med fokusgruppeintervju i pedagogisk sammenheng, sier Prosjektplanen (16.04. 2010, s. 4):

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

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

Fokusgruppeintervju krever en leder eller *moderator* som det gjerne kalles. Moderatorens rolle er å presentere temaet for deltakerne i gruppa og styre diskusjonen. Moderatoren er deltaker i gruppa, men skal forholde seg så passiv som mulig. Det kan være nødvendig å sikre at alle får sagt det de ønsker, og at den tause utfordres. I gruppeintervju må moderator både stille spørsmål og styre en debatt for å belyse problemstillingen. Det krever en medspiller. Assistentens rolle er å dokumentere det som blir sagt i gruppa. Selv om det gjøres lydopptak,

er det viktig å notere underveis. Assistenten kan fra sitt perspektiv stille utfyllende spørsmål og bidra til å holde samtalen på sporet (Dalland 2007:168-169; Wibeck 2002:72).

Hensikten med gruppeintervjuet er å få studentenes personlige erfaringer og synspunkter på noe de selv har vært involvert i. Hensikten er å få dem til å beskrive opplevelser, tanker og vurderinger av det de har opplevd. Gjennom studiet har studentene en felles erfaringsbakgrunn, noe som er en viktig forutsetning for å benytte fokusgruppe. I tillegg til at studentene har studieerfaringen felles, er de i den spesielle situasjonen at de også har arbeidserfaring og er i praksissituasjoner som er svært sammenlignbare. Det betyr at de ofte umiddelbart forstår hverandres opplevelser og uttalelser når de referer til erfaringer. For moderator kan det i enkelte tilfeller bety at det som sies underkommuniseres.

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

Gruppeintervjuet er med på å minske intervjuerens styrke og kontroll. I en gruppe er intervjueren en blant flere, og ikke i en en-til-en situasjon. I en gruppe vil kontrollen ligge like mye hos deltagerne i fokusgruppa. Dette innebærer at gruppeintervjuet er en *ikke* hierarkisk metode (Wilkinson 1999).

3 Kartlegging av kompetansebehovet

I et samarbeid mellom Høgskolen og kommunene Porsgrunn og Skien ble det besluttet gjennomføre et forprosjekt der målet var å kartlegge kommunenes kompetansebehov. Forprosjektet viste tydelig at høgskolens fagplan for bachelor vernepleie samsvarte med kommunenes kompetansebehov. Det ble arrangert informasjonsmøter der det til de to første møtene kom til sammen 25 personer. Videre ble det gjennomført fokusgruppeintervju med 43 ansatte som viste interesse for prosjektet i tillegg til 15 ledere. Resultatet av fokusgruppeintervjuene førte til at det ble besluttet å arbeide videre med prosjektet.

Fremstillingen i dette avsnittet bygger i stor grad på et notat fra samarbeidsprosjektet våren 2009 med tittelen "Modulbasert kompetanseheving" *Fokusgruppeintervju som metode i kartlegging av kompetansebehov*. Notatet gir en utførlig beskrivelse av bakgrunn for kartleggingen, gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene med ansatte og ledere, en presentasjon av data fra gruppeintervjuene samt en oppsummering av kompetansebehovet. I tillegg kommer data fra intervju med studenter som i sin tid var med på de nevnte fokusgruppeintervjuene og prosjektledelsen som gjennomførte dem.

Notatet har en meget god metodebeskrivelse og metodekritikk. Deltakerne er ivaretatt ved at de har fått informasjon som fullt ut dekker kravene til *informert samtykke*, anonymitet er også ivaretatt så langt det er mulig ved gruppeintervju. Notatet fremstår som et sjeldent godt grunnlag for beslutningen om "å arbeide videre med mulighet for finansiering og gjennomføring av et utdanningsløp i samarbeid med kommunene" (s. 4).

3.1 Fokusgruppeintervju som metode i kartlegging av kompetansebehov

Hensikten med fokusgruppeintervjuene av henholdsvis ansatte og ledere, var å få et best mulig grunnlag for det videre arbeidet med kompetansehevingstilbudet. Til det "... trengte vi omfattende informasjon om ansattes tanker og refleksjoner omkring behov for kompetanse" (s. 4). Invitasjon om deltagelse i fokusgruppeintervjuene gikk ut til alle ansatte i relevant tjenestetilbud i begge kommunene. Målet var å kartlegge og beskrive de ansattes opplevde kompetansebehov og sammenligne det med de behov som lederne deres beskrev. Hensikten var å se om behovet for økt kompetanse var sammenfallende for henholdsvis ansatte og ledere, eventuelt hvilke forskjeller det ville være (s. 5).

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført av prosjektledelsen. De sier:

Vi reflekterte også over at det er viktig at lederne er involvert i forprosjektet med tanke på en gjennomføring av hovedprosjektet, hvor vi så for oss lederne som sentrale samarbeidspartnere (s. 5).

Evalueringen viser at dette nok var en klok og viktig refleksjon. Institusjonslederne fremhever betydningen av at samarbeidet startet med forprosjektet, og deretter ført videre i den løpende kontakten mellom praksisfelt og høgskole. Det virker som om det har skapt en sterk følelse av felles ansvar for å lykkes. Det kan kanskje også forklare den gode tonen som ble registrert i møtet mellom enhetslederne og prosjektledelsen.

3.1.1 Utvalgskriterier

Prosjektgruppe med representanter for både kommunene og høgskolen hadde på forhånd satt kriterier for deltakelse (s. 6):

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

For ledergruppa var kriteriet at de representerte deltakernes arbeidsplass.

3.1.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

44 ansatte møtte opp til fokusgruppeintervjuene. Prosjektet hadde 43 søkere, ikke alle deltakere i fokusgruppeintervju søkte og noen få søkere var ikke med på de første intervjuene. Blant søkerne var det 32 kvinner og 11 menn, herav 4 med minoritetsbakgrunn. Alle arbeidet med mennesker med psykisk utviklingshemming. Det var 10 med hjelpepleieutdanning og 12 med fagarbeiderbakgrunn. Det ble gjennomført 6 fokusgruppeintervju med ansatte. Av ledere var det 13 personer hvorav 2 menn og 11 kvinner alle med høgskoleutdanning. Intervjugruppene varierte fra 5 – 10 personer. Hvert intervju hadde en varighet på fra en og en

halv til to og en halv time. Intervjuene ble gjennomført i kommunenes faste møtelokaler, og det ble gjort lydopptak.

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

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

Med utgangspunkt i hovedspørsmålene hadde deltakerne frihet til å velge innfallsvinkel og komme med innspill. Det var utarbeidet noen underspørsmål for hvert hovedspørsmål som moderator kunne bruke. Moderatorrollen og assistentrollen i fokusgruppeintervjuet gikk på omgang mellom de til prosjektlederne.

I presentasjonen av data står det til slutt noe som må kunne sees som et svært viktig argument for prosjektet (s- 17):

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

I metodekritikken vises det til at gruppene ansatte og ledere har svært sammenfallende vurderinger av kompetansebehov. Det sies:

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

Konklusjonen etter fokusgruppeintervjuene viser at både ansatte og ledere mente at kompetanseheving kan bidra til større faglig trygghet, større mulighet til å ta ansvar og bedre kommunikasjons- og samarbeidsforhold. De faglige områdene som nevnes og de konkrete temaene som vektlegges, stemmer godt overens med innholdet de to første årene av bachelor vernepleie ved Høgskolen i Telemark. Utgangspunktet for intervjuene var de ansattes hverdag i arbeid for funksjonshemmede i kommunens boenheter. Det tredje året og siste året (på deltid går studiet over fire år) har fokus på funksjonshemmedes situasjon i samfunnet. Fokusgruppeintervjuene var i mindre grad fokusert på fagkritisk evne og faglig fordypning. Noe som nettopp de ansatte melder som behov, når de uttaler: "Vi vet ikke hvorfor vi gjør det vi gjør", eller: "Vi skjønner ikke hvorfor ..." når de selv mener de kunne gjort en bedre jobb med mer forståelse og kunnskap.

Når det gjelder resultatene fra fokusgruppeintervjuene forøvrig, henvises det til Notatet fra samarbeidsprosjektet Vår 2009.

I intervju med studentene, viser disse tilbake til fokusgruppeintervjuene, nærmest som om de utgjorde starten på studiet deres. De sier at det har vært en fin prosess fra fokusgruppeintervjuene og frem til dagens studiesituasjon, og at lærerne (prosjektledelsen)

har vært til stede hele tiden: ”De andre studentene (på ordinært opptak) føler seg litt utenfor. De tror at prosjektstudentene har spesielle fordeler”.

4 Realkompetansevurdering, utvikling av en modell

Overskriften for dette avsnittet er hentet fra et notat datert aug. 2010. ”Modulbasert kompetanseheving” - *Realkompetansevurdering ved opptak til bachelor vernepleie deltid*. Notatet beskriver målet med, og opplegget for vurdering av søkerne til utdanningen. Alle ansatte uten høgskoleutdanning innen omsorgen for funksjonshemmede kunne søke om å få delta i prosjektet. Ledelsen vurderte søkerne ”... og prioriterte ut fra sin forståelse for faglighet, engasjement og egnethet for yrket”. Antall kandidater som kunne anbefales ble så vurdert i forhold til kommunens økonomi og bemanningen for øvrig (notat aug. 2010:5).

4.1 Kriterier for utvelgelse av søkere til studiet

Kriteriene som arbeidsgiver benyttet var følgende:

- a) motiverte ansatte med interesse for fag og utvikling
- b) ansatte uten formell studiekompetanse
- c) ansatte som av ulike grunner ikke lett ville kunne gjennomføre et ordinært studieløp (familiære, økonomiske, kompetansemessige årsaker og lignende)

I det nevnte notat aug. 2010 (s. 3) vises det til Stortingsmelding nr 44: 2008-2009 som åpner for at det enkelte lærested kan avgjøre hva som skal gi realkompetanse til de enkelte studier (s. 57). Med det som utgangspunkt utviklet Høgskolen i Telemark en modell for vurdering til studiet bachelor i vernepleie. Her ble nødvendig faglig grunnlag definert slik:

- Dokumentasjon fra arbeidsgiver på at vedkommende er vurdert som egnet til yrket, og fast ansettelse.
- Evne til å uttrykke seg i skriftlig norsk på samme nivå som det studenter tatt opp gjennom samordnte opptak viser ved studiets oppstart.
- Tilstrekkelig kunnskap i engelsk til å kunne lese, forstå og muntlig formidle innhold fra engelsk fagtekst på nivå med pensum innen bachelor vernepleie.
- Tilstrekkelig kunnskap og regneferdigheter til å kunne utføre regneoppgaver som er nødvendig grunnlagskunnskap for farmakologi og medikamentregning.
- Samfunnsfaglig kunnskap gjennom innsikt i funksjonshemmedes levekår i Norge og engasjement i funksjonshemmedes situasjon i samfunnet.

Notatet *Realkompetansevurdering* (aug. 2010) presenterer ikke bare kriteriene men viser også hvilken fremgangsmåte som ble brukt i vurderingen av søkerne.

4.2 Vurdering av søkerne

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

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

Notatet (s. 6-9) viser spesifikt for de ulike kunnskapsområdene norsk, engelsk, matematikk og samfunnsfag den fremgangsmåten som ble benyttet ved vurdering av studiekompetanse for bachelor i vernepleie. Her gis det konkrete eksempler. I norsk ble det for eksempel benyttet en oppgave som studentene i fire foregående kull har levert etter tre uker i første semester. Det gjorde det mulig å sammenligne søkerne med nivået for studenter på ordinær opptak. Når søkerne til "Modulbasert kompetanseheving" mestret samme type oppgave som de ordinære studentene, ble dette tatt som en bekreftelse på reell kompetanse for studiet.

Det er gjennomgående at oppgavene som ble gitt tar utgangspunkt i noe som er kjent for søkerne fra deres praksissituasjon. Dette gir dem mulighet til å vise sine kunnskaper ved konkret å knytte dem til erfaringer de selv har gjort i praksis.

Søkeres skriftlige begrunnelse for å søke og egenvurdering av mulighet for gjennomføring ble vurdert. I tillegg ble det gjennomført en 30 minutters samtale mellom prosjektleder og søker der temaene var:

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

Samtalen mellom søker og prosjektledelse ble benyttet i vurderingen av samfunnsmessig engasjement og modenhet i forhold til studiet.

Realkompetansevurderingen gir søkerne ulike typer utfordringer. De skal skrive en oppgave med utgangspunkt i en gitt tekst, og de skal lese og forklare innholdet i en engelsk artikkel. Tekstene er relevante for utdanningen. Videre blir de prøvd i ulike regneoperasjoner med tanke på kravet om medikamentregning. De har også en individuell samtale med prosjektleder.

Notatet (s. 8-9) gir en samlet vurdering av søkere. En kort oppsummering av vurderingene:

- Alle kandidatene leverte tilfredsstillende besvarelser av norskoppgaven sammenlignet med andre studenter på bachelor vernepleie. De kunne uttrykke seg tydelig, hadde forstått oppgaveteksten og forholdt seg til instruksjon i forhold til gjeldende formelle krav.
- Alle kandidatene viste tilstrekkelig kunnskap til å sette seg inn i og forstå engelsk fagtekst.
- I matematikk var det 4 av 19 kandidater som ikke besto regneprøven. De fikk en ny mulighet, og ved andre forsøk leverte alle fire en overbevisende besvarelse.

- I samtalen om samfunnsfaglige problemstillinger kom det frem ulik grad av kunnskap, men alle kandidatene viste evne til å reflektere over samfunnsfaglige problemstillinger. De viste modenhet om spørsmål knyttet til mennesker med funksjonshemming og deres situasjon i samfunnet.

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

4.3 Hvordan fungerer modellen?

Modellen for realkompetansevurdering ser ut til å ha fungert meget godt når det gjelder å finne frem til egnede studenter til bachelor vernepleie. Det bekreftes ikke minst ved at alle de 19 som ble tatt opp fortsatt er aktive studenter etter mer enn to år.

Studentene forteller om en krevende og strevsom periode med forberedelser til de ulike oppgavene. Enkelte oppgaver krevde også mye hjemmearbeid, noe de mente gikk utover familien mens det sto på som verst. Prosessen med realkompetansevurdering ble også en test på hva det ville innebære å være student. ”Må ha støtte hjemmefra”, var en studentuttalelse som mange var enige i. Etter mange års fravær fra skolearbeid, mente mange at det var en god opplevelse å lykkes med oppgavene som ble gitt, det ga selvtillit og mot til å starte på studiet.

Det er mye som taler for at en slik modell også bør kunne tilpasses andre utdanninger. Den er klar og prinsipiell i sin oppbygning, og viser ansvarsforholdet mellom høgskole og samarbeidspartnere. Modellen krever ganske store lærerressurser, men når alle fortsatt er i studiet og klarer seg bra etter to år, må det være en god investering.

Prosjektledelsen forteller at de har fått mange spørsmål om ordningen med samarbeid mellom høgskole og kommunene om opptak etter realkompetanse. Spørsmålene har kommet både fra ledelse og fra potensielle søkere fra de to samarbeidskommunene, men også fra andre kommuner. Interessen går på om det er mulighet for at ordningen videreføres (Notatet s. 10).

Det er investert mye i å bygge opp en modell for kompetansevurdering. Både representanter for de to kommunene og høgskolen har investert mye. Gjennom prosjektet er det nå dokumentert at modellen fungerer ved at:

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

Modellen for kompetanseheving har vist seg levedyktig. Med den som verktøy har det lyktes å finne egnede studenter som i tillegg til relevant praksiserfaring også mestrer kravet til akademiske studier. Det er en arbeidskrevende modell. Så lenge en tar inn til vurdering flere

søkere enn en har plass til, vil noen tape i kampen. Dersom disse er vurdert til å ha nødvendig kompetanse, bør de følges opp med sikte på seinere opptak eller alternative løsninger.

Når det utarbeides en modell, indikerer det at tanken er at modellen skal brukes i fortsettelsen. Det blir i tilfelle langt frem. Først etter fire år, når disse studentene er uteksaminert, sier prosjektansvarlig at det vil bli vurdert om prosjektet skal videreføres. Spørsmålet vil da være om kompetansen som er bygget opp knyttet til studiet fortsatt er tilgjengelig. Nå er fortsatt interessen for ordningen stor, men det kan bli vanskelig å opprettholde denne over flere år. Modellen for realkompetanse ved opptak til bachelor vernepleie fungerer så godt at den bør kunne overføres også til andre helsefagutdanninger.

5 Arbeidsplass og studiested

Boligene er studentenes studiested og arbeidsplass når de ikke er på skolen. I tillegg til at dette har vært deres arbeidssted i flere år, er det nå i tillegg også praksisplass og studiested. For å få et inntrykk av boligene som arbeidssted, de utfordringer studentene møter der og de kollegaene de samarbeider med, ba vi de ansatte i boligenhetene om å stille opp på fokusgruppeintervju. Denne intervjuformen er beskrevet i metodeavsnittet. Møtene i boligene ble lagt opp på dager da studentene var på Høgskolen.

Alle boligene (enhetene) i de to kommunene som hadde studenter fikk henvendelse med spørsmål om å delta. Utvalget ble gjort ut fra hvem som hadde mulighet de aktuelle dagene. Noen av enhetene kunne ikke delta fordi de ikke hadde nok personale tilstede. Det var en forutsetning at både Porsgrunn og Skien var representert.

Kompetanseheving av personalet i boligene var en viktig begrunnelse for utdanningen. Målet har vært tosidig. Ansatte fikk mulighet til kompetanseheving gjennom utdanning til vernepleier. Samtidig var en forventning om at det å ha en vernepleiestudent i personalgruppa ville ha ringvirkninger til det øvrige personalet. Gjennom en bevisst og målrettet praksis skulle kollegaene trekkes med og dermed få del i hva "deres" student lærte. Boligen skulle være "klasserom" ikke bare for vernepleiestudenten men for hele arbeidsfellesskapet.

Før vi møtte gruppen av ansatte hadde vi sendt et brev (se vedlegg), der vi var spesielt interessert i hvilket forhold de hadde til denne målsettingen om kompetanseheving. Spørsmål som:

- Hva var motivasjonen for å delta?
- Hvordan har dere opplevd prosessen med utvelgelse av studenter?
- Hva opplever dere har skjedd siden prosjektet startet?
- Hvilken betydning mener dere prosjektet har hatt for beboerne, dere selv og for arbeidsplassen deres?
- Hva ønsker dere å få ut av prosjektet?

I fokusgruppeintervjuene deltar også en del ansatte som selv søkte utdanningen uten å nå opp. Størrelsen på stillingsbrøk varierer også ganske mye. Det å gå i turnus har også innvirkning på hvor godt informert den enkelte er.

5.1 Fokusgruppeintervju av ansatte i boligenhetene

Vi møtte de av personalet som kunne frigjøres den formiddagen. De fleste beboerne var reist til sine daglige aktiviteter utenfor boligen, da vi kom. Noen var igjen hjemme, slik at vi måtte være forberedt på at personalet kunne bli utkalt under intervjuet. Det skjedde bare i ett tilfelle, det tok kort tid, og forstyrret ikke på intervjuet. I de tre boligene vi besøkte traff vi to steder seks av personalet, mens det ved en mindre bolig var fire. En av boligene hadde tre studenter mens de to andre hadde en hver. Av disse tre enhetene ble to betegnet som store, mens en som liten. På spørsmål, svarte deltakeren samstemt at de opplevde intervjugruppa som representativ for hele personalgruppa.

Intervjuene foregikk i oktober 2010 etter at studentene i prosjektet var i gang med sitt andre studieår.

Vi hadde ingen opplysninger på forhånd om hvem vi ville møte. Vi ble ønsket velkommen av lederen og deretter vist til møterommet i den ene av boligene, i de to andre boligene fungerte stua også som møterom. Medbrakt frukt og mineralvann ble satt på bordet. Omgivelsene var forskjellige, gruppene varierte i størrelse, et sted var det personale med helsefaglig kompetanse. Forskjeller til tross, vi opplevde svært mange fellestrekk ved hvordan vi ble møtt av disse personalgruppene. De møtte oss vennlig og imøtekommende. Personalet virket sammensveiset og godt kjent med hverandre. Flere jobbet tett sammen to og to.

I en innledende fase orienterte vi om at bakgrunnen for intervjuet var at arbeidsplassen deres var en del av samarbeidsprosjektet mellom kommunene og høgskolen om *Modulbasert kompetanseheving*. Vi viste til brevet vi hadde sendt til enheten og frisket opp innholdet i det. Med en personalgruppe som arbeider i turnus, måtte vi forvente at det variere hvor godt den enkelte var orientert. Noen husket at det hadde vært representanter fra Høgskolen på besøk, men det var jo lenge siden, andre var godt oppdatert og refererte til "sine studenter".

Da vi gjorde oppmerksom på at det var frivillig å delta, kom det klart frem at de gjerne ønsket å snakke med oss. Alle mente det var greit at det ble gjort lydopptak av intervjuet. Deretter ble skjema for informert samtykke gjennomgått og underskrevet. Inntrykket etter denne innledende fasen var at de var litt nysgjerrige på hva dette innebar, og at intervjuet ble opplevd som en avveksling i hverdagen.

I en liten enhet var leder med en kort stund fra starten, for så å trekke seg tilbake. Intervjuet fortsatte med resten av personalgruppa.

5.1.1 Opplevelsen av egen arbeidsplass

Intervjuet startet med at de ble bedt om å fortelle om arbeidsplassen. Vi fikk både faktiske opplysninger om den enkelte enhet og beboernes situasjon. Det var en del forhold som de ansatte var opptatt av å formidle. De trivdes i arbeidet. De var glade i brukerne, og opplevde arbeidet meningsfullt men strevsomt. Spørsmål om brøkestillinger opptok flere av dem. Mange ønsket full stilling eller en høyere brøk. De hadde vanskelig for å godta at de ikke nådde frem med sine ønsker på dette området.

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

sykdom? Hvordan møter vi den utfordringen? Her etterlyste de kompetanse for bedre å forstå hva som skjer med brukerne.

Flere ansatte mente at de på enkelte områder hadde kolleger med omfattende realkompetanse. Disse ble i kollegiet ansett som eksperter på sine felt, og ofte konsultert av de andre. Leger og annet fagpersonale søkte også deres råd. ”Men det er de med utdanningen som blir hørt”, var den litt såre konklusjonen. Utenfor boligen ble deres kompetanse ikke etterspurt. Kolleger av slike eksperter mente at de burde benyttes i opplæring, ”men har du ikke formell kompetanse, er du ikke verdt noe”, var kommentaren. Her savnet de anerkjennelse fra kommunens side.

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

I en av boligene fortelles det at de for en tid tilbake fikk veiledning fra habiliteringstjenesten, noe som fungerte bra. De ønsker seg flere muligheter til kurs og faglig oppfølging. Gjennom samarbeide med andre boligeneheter, mener de at det er mye å hente. Da kunne blant annet de lokale ekspertene bidra med sin kompetanse. De ansatte mener at de ulike boligene sliter med mange av de samme utfordringene, og kan ha stort utbytte av å utveksle erfaringer.

5.1.2 Hva vet de ansatte om prosjektet?

På spørsmål om hva de vet om prosjektet, kommer det fram at kunnskapen om prosjektet er svært varierende. De forteller at det for et par år siden var to personer som var der og ga en orientering. Noen sier at de vet lite. ”De går på skolen, det er det”, sier en. Andre er godt orientert.

5.1.3 Forventninger til studentene

Når det gjelder hvilke forventninger de har til prosjektet, er oppfatningene delt. ”Ingen spesielle forventninger til prosjektet”, sier en. En annen sier: ”Kjekt for de det gjelder”. Her kommer motargumentene raskt. De setter pris på å kunne diskutere med studenten i praksis, og stille spørsmål som: ”Gjør vi ting riktig? Er det noe nytt å tilføre?”. Flere forteller at de har lært mye om adferdsproblemer av studentene. ”Jeg er mer oppmerksom på hvordan jeg ser på brukeren. Det som skjer er ikke brukerens ”feil”, men det er på grunn av sykdommen”. Forventningene til studentene er at de fyller jobben sin og deltar aktivt i arbeidsmiljøet samtidig som de deler med seg av sin nye kunnskap. En student ”utenfra” kan lett oppleve å ikke få respekt eller bli tatt på alvor. Da er det fordel å være en person som kjenner stedet og er en del av det. Det vil være mer spesielt for studenten enn for personalet, mener de.

6 Undervisning og arbeidsformer

Bruk av arbeidsplassen som læringsarena og aksjonsforskning som pedagogisk virkemiddel har fra første stund vært en sentral målsetting i prosjektet. I det første studieåret er studentene oppfordret til å bruke sine erfaringer til å eksemplifisere, utdype og problematisere teori. Mange av studentene har også fått tillatelse av tjenestemottaker til å bruke deres person som utgangspunkt for kasusbeskrivelser som kan brukes i undervisningen. Begrunnelsen for aktivt å bruke utfordringer fra arbeidsplassen, har vært å gjøre læringssituasjonene mest mulig nyttig i forhold til arbeidshverdagen. Det innebærer også at praksisstudiene på egen arbeidsplass ikke bare skal bidra til studentens faglige utvikling, men også bidra til arbeidsplassens kompetanse (Henriksen og Nordlund 2010:3, internt notat).

6.1 Samarbeid om praksisstudiene

Etter diskusjon med studentene og prosjektgruppa om formen på samarbeidsmøtene med arbeidsplassen, kom en frem til at en også ønsket å inkludere studentenes kollegaer og samarbeidspartnere. Målet med møtene var både å informere og vise hvordan praksisstudiene kunne gjennomføres på egen arbeidsplass og å gi rom for å stille spørsmål. I møtet ble forprosjektet med fokusgruppeintervju, realkompetansevurderingen, mål for prosjektet og tidsplan over studiet gjennomgått. Det ble arbeidet bevisst med å inkludere de ansatte som hadde deltatt i fokusgruppeintervju uten å få studieplass slik at ingen skulle oppleve seg som tapere i prosjektprosessen (s 5-6).

Prosjektledelsen har en fin beskrivelse av egen rolle i møtene på de ulike arbeidsplassene:

Å møte studentene på sine respektive arbeidsplasser oppleves annerledes enn et møte i klasserommet, grupperommet eller på kontoret. På eget arbeidssted var studenten i sitt kjente miljø og aktør. Kulturen, språket, humoren, ulike personligheter og faglige profiler på arbeidsstedet var kjent for studenten. Vår rolle ble mer å være nysgjerrige og spørrende, være ydmyke for at vi ikke hadde samme rolle her som i klasserommet, samtidig måtte vi være tydelige på vår autoritet som informanter om prosjektet og rammene for gjennomføring av praksisstudiene (. 6).

De holdningene som kommer frem i denne beskrivelsen, har studentene tydeligvis oppfattet. Det kommer til uttrykk i den anerkjennende måten de omtaler prosjektledelsen med. Det skaper trolig også trygghet når det gjelder å ta opp erfaringer fra praksis der en ikke har lyktes. Flere studenter forteller at de har praksiserfaringer som de synes det er ubehagelig å tenke på. Der dette er tatt opp i diskusjoner med lærere og medstudenter har de lært av feil de tidligere har gjort.

6.2 Fra skepsis til støtte i personalgruppene

Prosjektledelsen opplevde i starten en del skepsis til praksisstudier på egen arbeidsplass. Et argument var faren for at studenten bare fortsatte i samme spor som før. Flere studenter var også inne på å be om å få sine praksisstudier på en arbeidsplass der de ikke var kjent. De var usikre på hva som lå i forskjellen mellom arbeid praksisstudier. Møtene som ble holdt på arbeidsplassene bidro trolig til en endring. Gjennom argumenter for og imot, vant argumentene for praksis på egen arbeidsplass. Mange studenter opplevde både faglig, praktisk og emosjonell støtte fra medarbeiderne som på denne måten ønsket den velkommen til praksisstudier på egen arbeidsplass. I perioden frem til første periode med praksisstudier, kunne det virke som om studentene allerede tok teori med seg inn i praksisfeltet (s. 8).

6.3 Praksisstudier

Før praksisstudiet ble det holdt oppstartsamtaler mellom student, praksisveileder og høgskolens kontaktlærer. Møtet ble holdt for å sikre felles forståelse av krav til praksisstudiet. Læringskontrakt som et dynamisk arbeidsverktøy som kunne endres i takt med hvordan læringsbehovet utviklet seg, ble også tatt opp.

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

Alle studentene med praksisstudier på egen arbeidsplass hadde både engasjement og progresjon i læringsprosessen som tilsa at praksisstudiene kunne godkjennes dersom innsatsen fortsatte på samme nivå. Det ble ikke vurdert å være nødvendig med høyskolens kontaktlærer tilstede på heltidsevalueringen. (s. 12).

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

Det forkom også at enkelte studenter ikke viste den progresjon som arbeidsstedet forventet, men det var ikke tvil om at praksisstudiene kunne godkjennes. Arbeidsstedet hadde i disse tilfellene høyere forventninger til studentene i prosjektet enn det de vanligvis har til studenter i første periode av praksisstudiene.

6.3.1 Praksisstudiene gir ny innsikt

Studentene forteller i evalueringsintervjuer at praksisstudiene ga dem ny innsikt. Selv om arbeidsplassen var kjent, så de på den med nye øyne. Flere har oppdaget at avdelingsledernes oppgaver med rapportering og registrering faktisk har betydning. Det var noe de tidligere ikke så betydningen av. De stiller også i langt større grad spørsmål på jobben, samtidig som de også opplever at de kan svare på spørsmål fra kolleger. Mange mener at de er blitt mer kritiske til egne handlinger og måten de er på overfor brukerne.

Studentene forteller også om gode tilbakemeldinger fra kolleger, og at overordnede er blitt flinkere til å gi uttrykk for at det jobbes bra.

6.3.2 Samarbeid med praksisfeltet

Studentene forteller at arbeidsgiver har vært veldig fleksibel. Informasjonsflyten mellom høyskolen og kommunene mener de ikke er god nok. Spesielt ut fra det de som studenter er forespeilet. Flere av studentene opplever at de får forskjellig informasjon fra de ulike arbeidsstedene. De mener at det burde være en kontaktperson (koordinator) i kommunen eller på arbeidsplassen som de kunne kontakte. Flere av studentene viser til samtale med en representant for arbeidsgiver tidlig i prosessen. Det opplevde de som svært positivt. Denne personen kunne gjerne fulgt opp med å innkalle dem til møte for å høre hvordan det går med utdanningen og arbeidssituasjonen. Det ville gitt en sterkere følelse av at arbeidsgiver fulgte med.

6.4 Undervisning

Studiet er organisert med en ukes samling ca hver 4. uke, og studentene er organisert i læringsgrupper. Det forventes at de møtes i læringsgruppene mellom samlingene.

Undervisningen har stort sett foregått i klassen som består av både prosjektstudenter og deltidsstudenter tatt opp på ordinært grunnlag. Enkelte undervisningstimer har vært felles for både hel- og deltid.

Gjennom intern evaluering har studentene gitt uttrykk for at de setter stor pris på tradisjonelle undervisningsmetoder og mindre gruppearbeid. Dette bekreftes i den eksterne evalueringen. Når studentene blir spurt om når de lærer best, svarer de *forelesning og grupper*. Allikevel vil de bruke tiden til noe annet enn gruppearbeid når de er på skolen. Gruppearbeid har de nok av

mellom samlingene. På skolen vil de ha forelesninger. Dette er et svar som går igjen også i evalueringen av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie (Dalland og Røsvik 2007).

I den interne evalueringen sies det at: ”Vi har opplevd et gap mellom vårt uttrykte fokus på erfaringsbasert undervisning og faktisk vektlegging av teoretisk undervisning”. Studentene ser ut til å ha en litt annen oppfatning her. De er imponert over at lærerne i så stor grad klarer å knytte den teoretiske undervisningen til deres praksis. De forteller at de opplever en undervisning som gir dem nye perspektiver på praksis, og at de nå ”gjør ting på en bedre og mer riktig måte”. De forteller også at diskusjoner i klassen bidrar til aha-opplevelser. Spesielt er de opptatt av de etiske utfordringene arbeide med brukerne innebærer. Det kan være at studentene her viser til enkelttimer som de er spesielt fornøyd med. Selv når studenter er fornøyd, er det ikke sikkert at de har de rette forutsetningene for å vurdere undervisningen. Her kan studieledelsens ambisjoner være høyere enn det som kommer til uttrykk i undervisningen. Dette bør være et tema for videre evaluering.

6.5 Prosjekt- og studieledelse

Prosjektet ledes av prosjektleder og prosjektmedarbeider. Disse to personene fremstår med stor grad av tydelighet både som prosjektledelse og studieledelse. Det er markerte faglige personligheter med klare perspektiver på gjennomføringen av utdanningen. De nyter stor tillit både hos studentene og samarbeidspartnerne i praksisfeltet.

En rekke lærere deltar i undervisningen uten å være spesielt fortrolig med den formen for aksjonslæring som utdanningen bygger på. For å ivareta studiets mål og profil må studielederne informere lærerne og bidra i tilretteleggelsen av undervisningen. Dette gjøres for å sikre at praksisrelevansen blir tydelig for studentene.

Erfaring fra flere prosjektutdanninger viser at prosjektledelsen betyr svært mye for studentene. Studenter i et utdanningsprosjekt kan ikke henvende seg til eldre studenter med spørsmål og råd. En prosjektledelse må derfor ivareta også denne funksjonen. Studenter som er tatt opp på realkompetanse, føler seg ofte fremmede i en høyskole. Akklimatiseringen til det akademiske miljøet reiser mange spørsmål og tvil om egen kompetanse. Det betyr derfor mye at prosjektledelsen evner å fange opp denne usikkerheten og skape trygghet. Studentene forteller at de helt fra intervju i opptaksprosessen, har møtt en prosjektledelse som har styrket dem i troen på egne krefter og fremhevet betydningen av den realkompetanse de besitter. Når alle studentene fortsatt er med etter mer en halvgått løp, viser vel det at her er det gjort en god jobb. Studentene sier også at terskelen for å ta kontakt med studieledelsen er meget lav (Dalland 2008; Dalland og Røsvik 2007).

I en utdanning til omsorg, både fysisk og psykisk for andre mennesker, er det svært positivt at studieledelsen består av både kvinne og mann. Med begge kjønn i studentgruppa, vil de to i studieledelsen kunne fremstå som forbilder for studentene (Bakken 2001).

6.5 Modulbasert utdanning

Betegnelsen ”**Modulbasert kompetanseheving**”, følger prosjektet, men det går ikke tydelig frem hva det innebærer. Enkelte studenter har pekt på dette. De hadde forventninger til at inndelingen i moduler innebar større fleksibilitet i utdanningen. De trodde at det betydde at alle ikke behøvde å ta modulene i samme takt. Slik det nå er, forventes det at alle følger deltidsstudiets progresjon. Med opptak av deltidsstudenter bare annethvert år, er det lett å se at det er vanskelig med avvik fra studieprogresjonen. En bør nok ta opp til vurdering hva en ønsker å formidle ved å kalle studiet modulbasert.

6.6 Høgskoleutdanning og kravet om å skrive

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

Studieteknikk er også noe de strever med. Med turnusjobb og familie, er det vanskelig å finne gode arbeidsformer. Skriveutfordringene er store ikke bare for disse studentene. De akademiske kravene til skriftlige arbeider er vanskelige for de fleste. En grundig innføring og oppfølging vil trolig gi god avkastning (Grepperud m. fl. 2010, 2009; Dysthe, Hertzberg og Hoel 2010; Dysthe og Hertzberg 2008).

6.7 Vurdering og vurderingsordninger

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

Vurderingsoppgavene som ble levert i juni 2010, gir til sammen 40 studiepoeng. Studentene har klart seg godt sammenlignet med andre studentkull. Resultat hittil viser litt bedre gjennomsnittresultat enn for heltidsstudentene.

En sammenligning av eksamensresultatene viser at prosjektstudentene klarer seg godt i forhold til studentene fra ordinært opptak. Prosjektstudentene har færre topp- og bunnkarakterer enn disse studentene. De har med andre ord et jevnere resultat. Prosjektstudentene grupperer seg om karakterene B og C som innebærer fra god til meget god prestasjon.

I møte med samarbeidskommunene har disse gitt positive og konstruktive tilbakemeldinger. Avdelingsledere har eksplisitt uttrykt tilfredshet med samarbeidet om utdanningen. Opplegget har bidratt til større fokus på kunnskap på arbeidsplassene. De gir uttrykk for håp om at prosjektet fortsetter.

7 IKT og Fronter som læringsverktøy

Bruk av IKT og Fronter) som læringsverktøy, er et av de punktene som nevnes i prosjektbeskrivelsen (s. 4) og som en ønsker evaluert hvert år.

Alle gruppene har fått sitt eget grupperom i Fronter. Disse kan benyttes til å lagre referater, til diskusjoner studentene i mellom, og til arbeid med dokumenter. Her kan også studentene arbeide med felles oppgaver. Det er varierende i hvilken grad studentene benytter disse mulighetene. Noen av gruppene har organisert arbeide sitt uavhengig av Fronter, og bruker Facebook eller e-post i gruppearbeidet, mens andre igjen har valgt å møtes fysisk. Det siste byr på problemer på grunn av turnuser som ikke alltid lar seg forene.

Det er ikke utviklet særskilt IKT verktøy for studentene i kompetansehevingsprosjektet. I en evalueringsrapport etter det første året sies det: "Bruk av IKT –basert opplæring er en del av prosjektet som er blitt nedprioritert hittil, men som vi ønsker å ha mer fokus på".

Det arbeides konkret med å ta opp forelesninger som kan legges ut på nettet og som studentene kan følge uten å måtte være tilstede på skolen. Prosjektledelsen har også planer om å bruke grupperommene Fronter til veiledning.

Fra fleksibelt bachelorstudium i sykepleie deltid, som startet opp i 2002, har Høgskolen i Telemark erfaring med bruk av Fronter som informasjonskanal, forberedelse til samling samt

verktøy for samskriving av gruppeoppgaver (Dalland og Røsvik 2007). Det fleksible sykepleiestudiet hadde IKT-kompetanse i sitt prosjekt. De erfaringene som ble gjort i dette studiet, kunne med fordel ha vært ført videre i ”Modulbasert kompetanseheving”. Det ville nok kreve at prosjektet hadde en medarbeider med IKT-kompetanse som kunne lære opp både studenter og lærere, legge opp til nettstøttede læringsgrupper og fungere som support for lærerne (Bingen 2011; Bingen og Aasbrenn 2009).

8 Studenttilfredshet, eller hva er det som motiverer for studiet?

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

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

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

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

På spørsmål om hva som kunne få dem til å avbryte studiet, svarer de at det måtte være at det gikk for mye ut over familien. Her er enigheten stor. Flere sier at familien er viktigst, skolen må ikke ”ta over” ved at for eksempel eksamen, nytt emne og praksis kommer samtidig. Studentene forteller at de på evalueringer, har meldt fra om dette til lærerne for å hindre at det ikke blir for store topper i arbeidet.

Flere forteller i intervju at de aldri hadde sett for seg muligheten til et høgskolestudium. Det var en fremmed tanke i deres verden. Dette er en sjans de fleste aldri trodde de skulle få. En sier at det for eget vedkommende ikke er snakk om å slutte: ”Jeg er så gammel at dette er den sjansen jeg har”. Slike uttalelser får stor tilslutning i gruppa. Gleden over studiet blir både faglig og personlig begrunnet. På spørsmål om hvordan studiet oppleves, svarer en: ”Det kan bare beskrives med *heftig og begeistret*”. Uttalelsen blir bifalt med stor begeistring fra de andre studentene.

På spørsmål om det er noe som har overrasket dem ved høgskolestudiet, er det mange som nikker og bejaer den som sier: ”Jeg er overrasket over meg selv – jeg er jo flink! Flere er inne på at de har opplevd det som må kunne beskrives som en intellektuell oppvåkning, og en bevissthet om egne evner. Studiesituasjonen blir beskrevet som morsom og krevende, og flere gir på ulik måte støtte til den som sier: ”Jeg føler at jeg blomstrer”. Arbeidet i gruppene blir

også trukket frem som noe som har overrasket dem. Flere så i starten av studiet på gruppearbeid som et heft og noe som ville ta alt for mye tid og hindre selvstudier. Isteden har de opplevd at gruppene har betydd mye for dem, ”vi utvikler oss sammen”. På spørsmålet om når de lærer best, kommer gruppearbeid raskt frem. De forteller hvordan den enes praksisopplevelse gir gjenkjennelse og grunnlag for både diskusjon og refleksjon.

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

”Før var vi lykkelig uvitende”, sier en av dem i gruppeintervjuet. Dette blir utdypet med at kunnskap er utfordrende og slitsomt. Du må tenke selv, og kan ikke bare handle på rutine. Det stiller krav til egen vurdering. Det er ikke nok bare å gjøre det en får beskjed om. En av dem illustrer dette med et eksempel fra den første tiden i boligen. Det var spørsmål om å gjøre noe sammen med en av brukerne. På spørsmål om hva de skulle gjøre, var svaret: ”Gjør noe du selv har lyst til”. Med ny innsikt blir dette helt galt. Det er jo brukeren det handler om, og da er egen lyst underordnet det brukeren ønsker å gjøre.

Det har vært fascinerende å oppleve samarbeidet i prosjektledelsen. Gjennom en rekke intervjusamtaler der de har fortalt om erfaringene med prosjektet, De svarer ofte gjennom å diskutere spørsmålet seg i mellom, før de nærmest samlet formulerer et svar de begge står inne for. Svarene kan også vise at de har ulike erfaringer og refleksjoner i forhold til det de har opplevd. Da blir kreativiteten som kjennetegner utvekslingen dem i mellom svært tydelig. De lytter til hverandre og kommer med innspill som bringer diskusjonen videre. Etter å ha opplevd disse samtalen, er det lettere å forstå den anerkjennelsen som studentene viser studieledelsen. I et møte med alle enhetslederne i prosjektet ble de også tydelig møtt med både anerkjennelse og respekt. Det kom klart frem at de opplevde samarbeidet med Høgskolen som både viktig og betydningsfullt, men at dette hadde vokst frem i løpet av prosjekttiden.

9 Oppsummering og fortsatt evaluering

Prosjektledelsens løpende interne evalueringer og rapporter har vært et rikt kildemateriell i den eksterne evalueringen. Det er disse dokumentene som sammen med fokusgruppeintervjuer på arbeidsplassene og av studentene som danner det helt vesentlige grunnlaget for evalueringen. Prosjektledelsens rapporter er nøkterne i sine beskrivelser med god plass for studentenes syn, samt deres egne refleksjoner og konklusjoner. Disse er gjort med sikte på veivalget videre. Rapportene har en form som også gir den utenforstående god innsikt i det som foregår i studiet. Her er materiale som bør ha interesse utover prosjektet.

9.1 forsøk på en oppsummering

Modellen for kompetanseheving har vist seg levedyktig. Med den som verktøy har det lyktes å finne egnede studenter som i tillegg til relevant praksiserfaring også mestrer kravet til akademiske studier på linje med studenter tatt opp på ordinært grunnlag.

Etter de to første årene, er alle de 19 som ble tatt opp til utdanningen, fortsatt aktive studenter. De gir sterkt uttrykk for at studiet betyr mye for den både personlig og faglig. De forteller at de har overrasket seg selv ved å mestre også de akademiske kravene.

I søknaden om midler til evaluering av prosjektet nevnes tre områder som evalueringen skal konsentrere oppmerksomheten om:

- Innhenting av empirisk materiale i praksisfeltet knyttet til endring av atferd hos de som er tatt opp på bakgrunn av realkompetansevurdering (*Endring av atferd*).
- Endring av læringsstrategier hos de studenter som er tatt opp på bakgrunn av realkompetansevurdering (*Endring av læringsstrategier*).
- Sammenlignende vurdering av studenter tatt opp gjennom samordna opptak og studiets realkompetansevurderte studenter (*Sammenlignende vurdering*).

På arbeidsplassen har de opplevd både faglig, praktisk og emosjonell støtte fra medarbeiderne og avdelingsledere. Studiet har gitt dem ny innsikt som de tar med seg i det daglige arbeidet med brukerne og i samarbeid med kolleger. Slik sett bidrar de til målet om kompetanseheving ikke bare for egen del men også for praksisfeltet.

9.1.1 Endring av adferd

Studentene forteller at de opplever en ny giv i jobben. Ny kunnskap får dem til å se på menneskene de arbeider sammen med på en annen måte. De stiller også i langt større grad spørsmål på jobben, samtidig som de også opplever at de kan svare på spørsmål fra kolleger. Mange mener at de er blitt mer kritiske til egne handlinger og måten de er på overfor brukerne.

De forteller at studiet har ført til bedre samhandling og kommunikasjon mellom brukerne og dem selv. De fremhever at teoriene er blitt verktøy de kan anvende i praksisfeltet. Endringer i atferd bekreftes av lederne. De forteller at de avlastes i forhold til å ivareta det faglige nivået i avdelingene. Samtalene i lunsjpausene brukes som et eksempel på endret engasjement.

9.1.2 Endring av læringsstrategier

Studentene forteller at de gjennom studiet, har sett feil de tidligere har gjort, og hvordan de har løst problemer på en dårlig måte for brukerne. Her fremhever de lærernes innsats. Når lærerne har presentert teori knyttet til deres praksissituasjon, har det gitt dem mulighet til å forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Det har gitt dem nytt fokus på tidligere praksis.

Undervisningen settes høyt. De berømmer lærerne som klarer å knytte forbindelsen mellom teori og praksis på en slik måte at teorien blir verktøy som de kan bruke i praksis. Selv om studentene sier seg fornøyd, ønsker studieledelsen å utvikle bedre virkemidler i formidlingen av teori for praksis. Praksisfeltet gir klart uttrykk for tilfredshet med samarbeidet om utdanningen. De mener at prosjektet har bidratt til større fokus på kunnskap på arbeidsplassene. Spesielt er de etiske utfordringene oftere under debatt. De gir uttrykk for håp om at prosjektet fortsetter.

Opgaveskriving oppleves som en utfordring. Dette er kjent fra flere evalueringsstudier, ikke bare der opptaket er basert på realkompetanse. Behovet for skriveopplæring er stort blant studenter generelt.

Flere studenter har liten erfaring i bruk av dataverktøy. Her vil det være behov for opplæring. Det vil trolig være en fordel for studentene dersom en lykkes med større satsing på IKT og mulighetene i Fronter.

9.1.3 Sammenlignende vurdering

Det er litt tidlig å vurdere studenter tatt opp gjennom samordna opptak og studiets realkompetansevurderte studenter, etter halvgått prosjekt (utdanning). Når det gjelder vurderingsoppgaver som er benyttet i studiet har prosjektstudentene klart seg godt sammenlignet med andre studentkull. Resultat hittil viser litt bedre gjennomsnitt enn for heltidsstudentene.

En sammenligning av eksamensresultatene viser også at prosjektstudentene klarer seg godt i forhold til studentene fra ordinært opptak. Prosjektstudentene har færre topp- og bunnkarakterer enn disse studentene. De har med andre ord et jevnere resultat som gruppe. Prosjektstudentene samler seg om karakterene C og B som innebærer fra god til meget god prestasjon.

9.2 Evalueringen fremover

Den eksterne evalueringen sammen med den interne, gir grunnlag for å meisle ut de områder som bør studeres mer omfattende. Den første runden i evalueringen har fått frem mange spennende pedagogisk spørsmål knyttet til aksjonslæring og samspillet mellom teori og praksis. Møte med de ansatte i boligene og det de hadde å fortelle, har gitt et godt grunnlag for å se nærmere på virkningen av det å ha vernepleiestudenter på arbeidsplassen.

Det er naturlig med et samarbeid med prosjektansvarlig, prosjektledelse, Senter for omsorgsforskning og praksisfeltet for å finne frem til gode strategier for den videre evalueringen av kompetansehevingsprosjektet.

Studentenes erfaringer så langt, viser at de står overfor mange ulike utfordringer i dobbeltposisjonen som arbeidstaker og student. Klarer de både å mestre studiet sitt og samtidig bidra til kompetanseheving på arbeidsplassen? Hvordan kan for eksempel læringskontrakten fungere som et dynamisk arbeidsverktøy i denne sammenheng?

Ved å sammenligne studenter tatt opp gjennom samordna opptak og realkompetansevurderte studenter, er det kanskje mulig å forstå mulige forskjeller i disse to gruppens læringsstrategier.

Videre er det aktuelt å innhente data fra lærere som har undervist og veiledet, representanter fra praksisfeltet og fra representanter fra de Porsgrunn og Skien kommuner og studiets- og høgskolens ledelse.

Oslo, 15. september 2011
Olav Dalland

Litteratur

- Aubert, Vilhelm (1970). *Aksjonsforskning og sosialpolitikk. I: Aubert, Vilhelm. Sosialpolitikk og samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, R. (2009). *Englevakt – Rekruttering til en eldreomsorg i krise.* Oslo: Forlaget Manifest.
- (2004). *Mann i ingenmannsland: Et essay om menn og omsorg hjemme og ute.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Bingen, H.M. og M. Aasbrenn (2009). *Fleksibel undervisning.* Uniped, årgang 32, 3/2009, s 68-77.
- Bingen, H.M. og M. Aasbrenn (2009). *Kombinert læring - En evaluering av IKT-støttet undervisning i sykepleierutdanningen med fokus på pedagogisk bruk av stream og leksjoner i anatomi, fysiologi og biokjemi.* Rapport nr. 04/2009. Oslo: Diakonhjemmet Høgskole.
- Bingen, H. M. (2011). *Læringsgrupper på nett.* Rapport nr. 04/2011. Oslo: Diakonhjemmet Høgskole.
- Dalland, O. Og K. Røsvik (2007). *Fra intensjon til realitet og tilbake til intensjonen igjen . Evaluering av fleksibelt bachelorstudium i sykepleie.* HiT notat 3-2007.
- Dalland, O. (2008). *Fra forsøk til etablert studium. Evaluering av sosionomutdanning med fordypning i interkulturelt og internasjonalt sosialt arbeid ved Høgskolen i Sør Trøndelag.* Trondheim: Høgskolen i Trøndelag, Avdeling for helse- og sosialfag.
- (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- (1997). *Praksis, kunnskap og refleksjon. Om deltids sosionomutdanning.* Oslo: Universitetsforlaget, pensumtjeneste.
- Dysthe, O, F. Hertzberg og T. L. Hoel (2010). *Skrive for å lære, skriving i høyere utdanning.* (2. Utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2008) ”Skriveopplæring på bachelornivå.” *Uniped 1*, 5-16.
- Grepperud, G. m.fl. (2010). *Kunnskapssamfunnet – hva vil vi med voksnes kvalifisering?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grepperud G. Red. (2009). *For folk flest – fleksibel utdanning i praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale S. og S. Brinkmann. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løchen, Yngvar (1993). *Forpliktende fantasi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Mathiesen, T. (1970). *Det uferdige*. Oslo: Pax forlag.

Wibeck, V. (2002). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppeintervju som undersökningsmetod*.
Lund: Studentlitteratur.

Wilkinson, S (1999). How useful are focus groups in feminist research? I: *Developing Focus Group Reserach. Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications.