

# Sykepleierstudenters erfaringer med Respons – et nytt lærings- og vurderingsverktøy i praksisstudier

Kirsten Eika Amsrud, Eli-Anne Skaug, Jorunn Saunes, Liv-Thorhild Undheim og Anne Lyberg

*Kirsten Eika Amsrud, Universitetet i Sørøst-Norge, kea@usn.no*

*Eli-Anne Skaug, Høgskolen i Østfold*

*Jorunn Saunes, VID vitenskapelige høgskole*

*Liv-Thorhild Undheim, VID vitenskapelige høgskole*

*Anne Lyberg, Universitetet i Sørøst-Norge*

## Sammendrag

*Vurdering av kompetanse i praksisstudier er en kjent utfordring i sykepleierutdanninger både i Norge og internasjonalt. Denne studien utforsker sykepleierstudenters erfaringer med det nye lærings- og vurderingsverktøyet Respons. Studien har en kvalitativ tilnærming med et beskrivende og utforskende design. Det var 27 sykepleierstudenter fra tre læresteder som deltok i utprøving av det nye verktøyet, 21 av disse møtte til påfølgende intervju i fokusgrupper. Dataanalysen er gjennomført i tråd med prinsipper for kvalitativ innholdsanalyse og ledet til to kategorier: Styrket eierskap og framdrift i læringsprosessen og Økt tillit til vurderingens kvalitet.*

*Mange av informantene beskrev en mer aktiv holdning til egen læring og tettere samhandling med sine praksisveiledere. Flere var opptatt av at Respons i større grad enn tidligere vurderingsverktøy bidro til løpende vurdering. Informantene la også vekt på at Respons sikrer en felles standard for vurdering. Studien understøtter behovet for å utforske hvordan læringsutbyttestyrt pedagogikk utspiller seg i praksishverdagen.*

## Nøkkelord

Fokusgrupper, praksisstudier, sykepleierstudenter, vurdering

## Fagfellevurdert artikkel

<https://doi.org/10.7557/14.5620>



© Forfattere(n). Denne artikkelen er lisensiert under en [Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lisens.

## Innledning

Studenter i bachelorutdanningen i sykepleie gjennomfører nær halvparten av studieprogrammet i yrkesfeltet. Hovedaktørene i gjennomføringen av praksisstudiene er studenter, sykepleiere på praksisstedene (praksisveiledere) og lærere fra utdanningsinstitusjonene (praksislærere).

Sykepleierstudenter i praksisstudier befinner seg i en kompleks og sårbar situasjon (Hauge, 2015; Skaug & Saunes, 2015). At de ikke har klagerett på vurderingsresultatet i praksisstudiene, er et unntak fra forvaltningslovens regler og bidrar til at rettssikkerheten er svak (Helseth et al., 2019, s. 40). Å legge til rette for at studentene når forventet læringsutbytte og samtidig sikre at de vurderes ut fra holdbare kriterier, er en velkjent utfordring både nasjonalt og internasjonalt (Kyndland & Nordstrøm, 2018; Wu, Enskär, Lee & Wang, 2015). Det etterlyses mer systematiske, objektive og helhetlige tilnærminger til denne typen vurdering (Lewallen & Van Horn, 2019). Det er også behov for å styrke forskning som kan bidra til en mer presis vurdering av sykepleierstudenters kliniske kompetanse, herunder pålitelige og gyldige vurderingsverktøy (Lewallen & Van Horn, 2019; Engström, Löfmark, Vae, Ugland & Mårtensson, 2017). En tidligere studie diskuterer betydningen av en såkalt *backwash-effect*, forstått som den effekt vurdering har på læring (Alderson & Wall, 1993). En positiv *backwash - effect* forutsetter klare kriterier for vurdering som tydelig avspeiler forventet læringsutbytte (Alderson & Wall, 1993). Vurdering i praksisstudier beskrives som et kjernepunkt for å sikre at det utdannes sykepleiere som er i stand til å ivareta pasientsikkerhet og å bidra til kvalitet i sykepleietjenesten (Wu et al., 2015; Hauge, 2014).

Utdanningsinstitusjonene får ofte tilbakemeldinger om at praksisveiledere føler seg usikre på egen rolle og eget ansvar i vurderingssituasjonen (Christiansen, 2019). Det er avdekket store variasjoner i hva studentene blir vurdert etter i sammenlignbare praksisstudier i norske sykepleierutdanninger, både når det gjelder innhold og vurderingskriterier (Skaug & Saunes, 2015; Caspersen & Kårstein, 2013). Allan, Smith og O'Driscoll (2011) problematiserer den såkalte skjulte læreplanen. Dette forstått som veilederes egne forståelser av strategier for læring og vurdering, noe som kan være en konsekvens av uklare og lite håndterbare planer og kriterier fra utdanningens side. Slike utilsiktede effekter kan også oppstå når det i stor grad overlates til det enkelte lærested å omsette myndighetenes føringer til lokale vurderingskriterier.

Læringsutbyttebeskrivelser og vurderingskriterier for praksisstudier beskrives som uklare og vanskelig å tolke (Caspersen & Kårstein, 2013). Dette er sammenfallende med funn i studier fra andre land (Grealish & Shaw, 2018; Helminen, Coco, Johnson, Turunen & Tossavainen, 2016). Begrepet læringsutbytte ble innført i høyere utdanning som et virkemiddel for blant annet

*å dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra innsatsfaktorer til læringsutbytte* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er ulike forståelser av begrepet og fenomenet læringsutbytte i internasjonal faglitteratur, noe som kan påvirke både arbeid med undervisning og læring, og utdanningspolitiske beslutninger. Kritiske innvendinger knyttes særlig til hvordan læringsutbytte brukes for styring og kontroll. Prøitz (2016) etterlyser mer forskning på hvordan begrepet faktisk forstås og anvendes av aktørene i arbeidshverdagen.

Det er også en utfordring at mange praksissteder tar imot studenter fra flere utdanningsinstitusjoner og må forholde seg til ulike vurderingsverktøy. Dette kan innebære en risiko for at kravene for å bestå praksisstudiene varierer, og at den grunnleggende forutsetning at alle sykepleiere skal ha likeverdig sluttkompetanse utfordres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både i Norge og i andre land har læresteder med sykepleierutdanning de senere årene lagt ned mye arbeid i å kvalitetssikre vurdering i praksisdelen av utdanningen (Kyndland & Nordstrøm, 2018; Roxburgh, McCallum, McCrossan & Smith, 2018; Brown, 2016).

Hensikten med denne studien var å utforske og beskrive sykepleierstudenters erfaringer med lærings- og vurderingsverktøyet Respons i praksisstudier. Studiens forskningsspørsmål var: Hvilke erfaringer har sykepleierstudenter knyttet til bruk av Respons som lærings- og vurderingsverktøy i praksisstudier?

### ***Lærings- og vurderingsverktøyet Respons***

Respons er et lærings- og vurderingsverktøy for sykepleierstudenter i praksisstudier. Arbeidet med et nytt vurderingsverktøy ble initiert i 2013 av det daværende nettverket Sykepleierutdanningens faglige lederforum (SUFAL), og videreført av Universitets- og høyskolerådets (UHR) profesjonsråd for sykepleie, nå Nasjonalt fagorgan for utdanning og forskning i sykepleie (NFO sykepleie). Utviklingsarbeidet er siden våren 2018 forankret i et formalisert samarbeid mellom to høyskoler og et universitet.

Respons er basert på det nasjonale vurderingsverktøyet National Competency Assessment Tool (NCAS), utviklet ved University of Wollongong på oppdrag fra Australian Learning & Teaching Council (Brown, 2016; Crookes et al., 2010). Utviklingen av Respons har skjedd i samarbeid med University of Wollongong, og i tett samhandling med praksisveiledere, studenter og lærere ved norske sykepleierutdanninger. Rammene fra vurderingsverktøyet NCAS, strukturen og vurderingsuttrykkene er beholdt. Det ble gjort et systematisk arbeid for å tilpasse innholdet til norske forhold og å ivareta gjeldende føringer for norsk sykepleierutdanning (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanning, 2017, Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019; Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning 2006, Kunnskapsdepartementet, 2008). Praksisfeltets og studentenes

bidrag til begrepsvalg og språkføring i vurderingskriteriene er tillagt stor vekt. I tabell 1 gis en oversikt over de ulike delene Respons består av.

Tabell 1. Oversikt over bestanddelene i Respons

1 A	Vurdering av generell sykepleiefaglig kompetanse.  Skjemaet benyttes i alle studieprogrammets praksisperioder	Skjemaet omfatter fem kompetanseområder: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Personsentrert sykepleie</li> <li>○ Kvalitet og pasientsikkerhet</li> <li>○ Relasjons-, kommunikasjons- og veiledningskompetanse</li> <li>○ Ledelses- og organisatorisk kompetanse</li> <li>○ Innovasjons- og endringskompetanse</li> </ul> Hvert av de 5 områdene er operasjonalisert i tilhørende vurderingskriterier som er tett knyttet til praksishverdagen, både i uttrykksform og innhold
1 B	Veiledningshefte til skjema for Vurdering av generell sykepleiefaglig kompetanse	En utdyping og konkretisering av de enkelte vurderingskriteriene og tips til aktuelle læresituasjoner, læringsaktiviteter, vurderingsspmål og aktuelle observasjoner for vurdering av disse
2	Vurdering av spesifikke kompetanseområder - åtte ulike skjema	Følgende åtte spesifikke kompetanseområder er utformet for å fokusere, utdype og konkretisere sentrale læringsområder i utdanningen: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dialogbasert samhandling</li> <li>○ Kartlegging av en pasients behov for sykepleie</li> <li>○ Utøve sykepleie til en pasient over en bestemt tidsperiode</li> <li>○ Ivareta sykepleie til flere pasienter over en bestemt tidsperiode</li> <li>○ Observasjon av og respons til endringer i pasienttilstand</li> <li>○ Veilede person(er) i lærings-, endrings- og/eller mestringsprosesser</li> <li>○ Legemiddelhåndtering</li> <li>○ Gjennomføring av aseptisk prosedyre</li> </ul> Et mindre utvalg av disse benyttes i hver enkelt praksisperiode. Utvalget baserer seg på praksisemnets art og innhold
3	Vurderingsskala	En fem-delt skala for vurdering av studentens kompetansenivå, fra «uselvstendig» til «selvstendig». Skalaen er modifisert etter Bondy (1983). De ulike selvstendighetsnivåene er beskrevet

«Selvstendig» skal forstås som det nivå en student forventes å være på ved endt utdanning. Det forutsettes en økende grad av selvstendighet gjennom studieprogrammet, og for hver av praksisperiodene er forventet nivå av selvstendighet markert. Grunnlaget for å fastsett selvstendighetsnivå i den enkelte periode med praksisstudier er emnets innhold og læringsutbyttebeskrivelser. Også praksisperiodens plassering i studieløpet og praksisarenaens art tillegges vekt.

Utviklingen av Respons særpreges av et tett samarbeid med praksisfelt og studenter i utviklingsfasen. I arbeidet med verktøyet ble det spesielt lagt vekt på å unngå begrepsbruk som erfares fremmedgjørende for studenter og veiledere i praksishverdagen. Bruken av en standardisert selvstendighetskala som vurderingsuttrykk er nytt i norske sykepleierutdanninger, og kan bidra til en større grad av helhet og sammenheng i gjennomføringen av praksisperiodene i studieløpet. I tillegg kan studentene følge sin egen selvstendighetsutvikling gjennom utdanningen. Slik kan de lettere identifisere områder både med god mestring, og med behov for kompetanseheving. Respons ble prøvd ut i utvalgte emner med praksisstudier ved tre læresteder i Norge høsten 2018. Praksisarenaer var medisinske og kirurgiske avdelinger, sykehjem, hjemmesykepleie og psykisk helsearbeid. Fastsettelse av forventet nivå av selvstendighet og valg av spesifikke kompetanseområder for de aktuelle praksisemnene ble i størst mulig grad gjort i dialog mellom lærere og praksisveiledere.

## **Metodedel**

### ***Design***

Studien har en kvalitativ tilnærming med et beskrivende og utforskende design (Polit & Beck, 2012). Vi ønsket å få innsikt i et avgrenset tema. Fokusgruppe ble valgt fordi dette er en hensiktsmessig forskningstilnærming når lite er kjent om et tema og deltakerne har en form for felles erfaring (Steward, Shamdasani & Rook, 2007). Fokusgruppe legger til rette for erfaringsdeling og refleksjon i dialog med andre. Dette kan skape en dynamikk som bidrar til å få fram bredde og nyanser, og dermed rikere beskrivelser enn ved individuelle intervjuer (Morgan, 1997).

### ***Utvalg***

I forkant av studieårets første praksisperiode høsten 2018 fikk alle andre- og tredjeårsstudenter informasjon om studien av forskerne. Studentene ble også informert om at de ville bli invitert til å delta i fokusgrupper etter avsluttet praksisperiode. Åtte praksissteder, med totalt 27 avdelinger eller soner, hadde sagt seg villige til å være med i utprøvingen av Respons. Dette var praksissteder de tre lærestedene over tid hadde erfart som kvalitativt gode. Det var 27 studenter som deltok i utprøvingen, og 21 studenter møtte en gang til intervju i fokusgruppe. Studentene var fordelt på fem fokusgrupper som ble gjennomført i tidsrommet oktober–desember 2018. I en av gruppene var det kun to deltakere, dette fordi det ble meldt forfall rett før gjennomføringen. Det var imidlertid god dynamikk mellom studentene i gruppen, og vi valgte å inkludere dette intervjuet i datamaterialet. De øvrige fire gruppene besto av henholdsvis tre, fem, fem og seks studenter. Femten av studentene var i sitt andre år av utdanningen og seks i tredje år. Begge kjønn var representert, og alder var fra 20 til 43 år. Informanter som deltok i samme fokusgruppe, hadde vært på samme praksissted eller i

samme type praksis. Alle studentene hadde erfaring med andre typer vurderingsdokumenter fra tidligere praksisperioder.

### ***Datainnsamling***

Intervjuene i fokusgruppene var av 60-90 minutters varighet og foregikk på lærestedene. Alle artikkelforfatterne deltok i datainnsamlingen, to og to med den ene som moderator og den andre som assisterende moderator. Assisterende moderators oppgave var å notere stemninger og interaksjoner i gruppen. En av forfatterne deltok som assisterende moderator i en fokusgruppe med egne studenter, men hadde senere ingen rolle i studentenes videre studieløp. De øvrige forfatterne hadde ikke veilednings- eller vurderingsansvar for noen av studentene som deltok.

I alle fokusgruppene innledet moderator med studiens hensikt, og presiserte at det var ønskelig å få fram ulike erfaringer, gjerne kritiske innvendinger, meningsforskjeller og utdypende oppfatninger. Det ble også understreket at det var anledning til å komme med forbedringsforslag og andre innspill. En temabasert intervjuguide ble fulgt for å sikre en mest mulig enhetlig tilnærming, siden ulike personer modererte intervjuene. Temaene var sykepleierstudentenes erfaringer med bruk av vurderingsverktøyet som helhet, verktøyets ulike deler og bruk av selvstendighetskalaen. Moderatorene hadde godt kjennskap til Respons og kunne følge opp de ulike synspunktene som kom fram. Informantene var gjennomgående aktive og bidro med reflekterte erfaringer. I to av gruppene var det tendens til at en av deltakerne var svært aktiv, mens de andre var mer tause. Ved at moderator henvendte seg med direkte spørsmål til de som var tause, ble alle mer delaktige. Intervjuene ble tatt opp på lydfil. Disse ble transkribert ordrett av en person med erfaring fra denne typen arbeid. Det transkriberte materialet utgjør totalt 79 sider.

### ***Analyse av data***

Tekstmaterialet var grunnlag for analysen som ble gjort i tråd med Graneheim og Lundmans (2004) og Lindgren, Lundman og Graneheims (2020) beskrivelse av kvalitativ innholdsanalyse. Alle forfatterne leste intervjuene flere ganger, uavhengig av hverandre. Hensikten var å få en egen helhetsforståelse. Deretter ble ulike forståelser av datamaterialet sammenliknet og diskutert, før tre av forfatterne tok hovedansvar for det videre analysearbeidet. Meningsenheter ble identifisert. Dette er ord, meninger eller stykker av en tekst som hører sammen gjennom sitt innhold og sammenheng (Graneheim & Lundman, 2004). Deretter ble meningsenhetene kondensert samtidig som vi sikret at det sentrale innholdet ble bevart. De kondenserte meningsenhetene ble gitt en kode som kortfattet beskrev innholdet. Kodene ble sortert på bakgrunn av likheter og ulikheter, og videre abstrahert via underkategorier til kategorier med beslektet innhold. Kategoriene representerer et beskrivende, manifest nivå med varierende grad av

Sykepleierstudenters erfaringer med Respons  
– et nytt lærings- og vurderingsverktøy i praksisstudier

tolkning og abstraksjon (Lindgren, Lundman & Graneheim, 2020). Alle forfatterne diskuterte analyseresultatene i flere omganger til det ble oppnådd enighet. Eksempel fra analysen er vist i tabell 2.

Tabell 2. Eksempel fra analysen

Meningsenheter	Kode	Under -kategori	Kategori
<p><i>Ja, så er det sånn at du kan lettere, i hvert fall for min del presse seg, i forhold til komfortsone. Det er jo noen ganger at du tenker at, ja, det er jo et læringsutbytte, men må jeg egentlig sette meg i den situasjonen? Her så er det sånn, ja- jeg må faktisk det</i></p> <p><i>Vi er jo mer deltagere nå enn vi er med de gamle skjemaene, så vi blir jo litt tvunget til å liksom ta litt ansvar her ..., så ja, det bidrar jo til læring det, for du må jo faktisk engasjere deg</i></p>	Utfordrer seg selv mer	Myndiggjøring i læringsarbeidet	Styrket eierskap og framdrift i læringsprosessen
<p><i>Du må pushe deg litt</i></p> <p><i>Dytte folk uti det. Liksom den lille piffen sånn at man faktisk tar det ekstra steget</i></p> <p><i>Du får det veldig konkret og du får også vurdert deg selv hele veien på en helt annen måte, jeg tror man lettere ser både sine egne styrker og svakheter, det tydeliggjøres på en helt annen måte enn det har vært før</i></p>			
<p><i>Vi må ut av komfortsonen selv om vi syns det er ubehagelig, liksom den lille piffen sånn at man faktisk tar det ekstra steget</i></p> <p><i>Man blir tvunget til på en måte å gå inn i situasjoner og reflektere i hvert enkelt tilfelle og i hver enkel situasjon det syns jeg er positivt</i></p>			
<p><i>Ja, følte meg litt tryggere, for da kunne jeg se litt selv, ja, men der, det ok, men det fikser jeg, det går bra</i></p> <p><i>Mens her ser man at ok, du er på nivå «assistert», men til sluttevaluering skal du være på «veiledet», og da er det veldig lett for meg å se hva jeg må heve meg på, så det har gitt meg mye å bruke det også, for å bli litt klar over (min egen) kompetanse da</i></p>	Får hjelp til å begrunne egne prioriteringer		
<p><i>Så blir man mindre personavhengig, har du en veileder som er lite på jobb så kan du gå til en annen en også si at, i dag trenger jeg den og den læresituasjonen, jeg ser at du skal det</i></p> <p><i>Lettere å ta tak i ting. Å få litt større slagkraft, kan du si og at sånn, dette trenger jeg å gå igjennom</i></p>			
<p><i>For vi er jo ofte den svake part som kommer inn som snyltere på et nytt sted, de er pålagt til å ha oss der, og det er ikke alltid alle er like åpne til å ta oss imot, og vet hva vi egentlig skal der. Respons tydeliggjør dette på en fin måte</i></p>	Studentrollen blir tydeligere		

### ***Forskningsetiske overveielser***

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata med prosjektnummer 730696, og gjennomført som forutsatt av De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014). Studentene fikk forespørsel om deltakelse og informasjon om studien både muntlig og skriftlig. Ved oppstart av fokusgruppeintervjuene ble denne informasjonen gjentatt og frivilligheten understreket. Muligheten til å trekke seg fra studien når som helst i forskningsprosessen ble presisert. Informantene signerte samtykkeerklæring, og alle opplysninger og data er behandlet konfidensielt, anonymisert og oppbevart etter forskningsetiske forskrifter som beskrevet over. Personvern er ivaretatt i henhold til Lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018).

### **Resultater**

Innholdsanalysen ledet til to kategorier og fem underkategorier som er vist i tabell 3.

*Tabell 3. Resultater fra innholdsanalysen*

<b>Kategori:</b> Styrket eierskap og framdrift i læringsprosessen	<b>Kategori:</b> Økt tillit til vurderingens kvalitet
<b>Underkategorier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Støtte og retning til læringsprosessen</li> <li>• Myndiggjøring i læringsarbeidet</li> <li>• Styrket dialog og samhandling mellom student og praksisveileder</li> </ul>	<b>Underkategorier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Felles standard for vurdering</li> <li>• Positive synergier mellom vurdering og læring</li> </ul>

#### ***Styrket eierskap og framdrift i læringsprosessen***

Informantene framhevet gjennomgående at bruken av Respons påvirket læringsprosessen positivt. Mange beskrev en mer aktiv holdning til egen læring og tettere samhandling med sine praksisveiledere. Noen opplevde utfordringer med verktøyet fordi praksisveileder ikke hadde gjort seg kjent med det.

#### Støtte og retning til læringsprosessen

Et stadig tilbakevendende tema i datamaterialet er betydningen av at Respons er så konkret i sin framstilling. Informantene mente at de fikk mer læring ut av det. Opplevelsen av støtte i læringsprosessen ble knyttet til at verktøyet er så tydelig når det gjelder forventet nivå av selvstendighet: Det har med skjemaene å gjøre. Jeg har vært mer aktiv for Respons gjør det veldig klart hva som forventes av meg. Flere la vekt på at Respons gjorde det lettere å forstå emneplanen.



Læringsutbyttebeskrivelsene i emneplanen ble omtalt som diffuse, mens Respons konkretiserte hva som skulle læres. Det gjorde det lettere å oppdage muligheter for læring: Det er på en måte så godt beskrevet i Respons at du kommer borti mye. Dette roet ned og frigjorde energi til læringsarbeidet. Slik ble opplevelser av å være på jobb endret til erfaringer av å være i praksis for å lære. Andre reflekterte over hvordan verktøyet ga støtte til å bli mer selvstendig. Det skapte trygghet i læringsarbeidet og gjorde det lettere å utfordre egen komfortsone: Før tenkte jeg at ja, det er jo et læringsutbytte, men må jeg egentlig sette meg i den situasjonen? Med Respons er det sånn at ja, jeg må faktisk det. Slik reflekterte informantene over hvordan det å pushe seg selv var krevende, men at det også ga positive erfaringer og framdrift.

#### Myndiggjøring i læringsarbeidet

Et annet tydelig trekk i datamaterialet er hvordan Respons bidro til en mer aktiv holdning til egen læringsprosess: *Vi er jo mer deltakere nå enn vi var med de gamle skjemaene. Det bidrar til læring for du må jo faktisk engasjere deg.* Informantene beskrev et eierskap til Respons: *Jeg følte mer at det her er mitt skjema, det er min blekke, noe jeg har jobba med.* De fortalte om hvordan det nye verktøyet aktiviserte dem, at det var som å bli sin egen veileder. Arbeidet med egen læringsprosess ble mer systematisk og ga opplevelser av mestring: *Jeg kunne se selv: Det ok, det fikser jeg, det går bra.*

En annen refleksjon blant informantene var erfaringer med å være mindre avhengige av praksisveileder. Var praksisveileder lite på jobb kunne de gå til en annen sykepleier og vise i Respons hvilke læresituasjoner det var behov for å sette søkelys på. På denne måten ga verktøyet en hjemmel for prioriteringer i praksishverdagen. Respons bidro også til å legitimere informantenes plass i praksisfeltet: *Vi er jo ofte den svake part som kommer inn som snyltere på et nytt sted som pålagt å ha oss der. Ikke alle er like åpne til å ta oss imot og vet hva vi egentlig skal der. Respons tydeliggjør det på en fin måte.* Refleksjonene rundt dette knyttet seg til en større frimodighet i studentrollen.

#### Styrket dialog og samhandling mellom student og praksisveileder

Informantene fortalte hvordan bruken av Respons hadde styrket samhandling mellom dem og veilederne. Særlig la de vekt på at praksisveileder ble mye mer involvert. Aktiv bruk av verktøyet gjennom hele praksisperioden ble beskrevet som en virkningsfull pådriver til endringene: Veilederen blir tvunget til å sette seg inn i emneplanene og hvilke læringsmål vi har, det er ofte ikke veiledere så flinke til. I dialogen mellom informantene ble dette omtalt som nye opplevelser av felleskap med praksisveileder. Særlig ble erfaringer av å arbeide sammen mot konkrete mål vektlagt. Praksisveileder var mer aktiv i samarbeidet enn informantene var vant med: Veileder ble veldig fokusert og sa: Nå ser jeg at du mangler dette og da kan

ikke jeg ha ansvarsvakt. Så hun byttet vakt, for at jeg skulle få de læresituasjonene som var nødvendig.

### ***Økt tillit til vurderingens kvalitet***

Informantene var opptatt av at Respons i større grad enn tidligere vurderingsverktøy bidrar til løpende vurdering, og at studentene blir vurdert på samme grunnlag.

#### Felles standard for vurdering

Det er en tilbakevendende refleksjon hos informantene at Respons setter en felles standard for vurdering. Informantene omtalte dette som erfaringer av likebehandling og trygghet: *Nå vet vi at hele praksisstedet, ledere, veiledere, lærer, studenter, skjønner hvor vi skal hen, og vi vet at alle blir vurdert likt. Det er mye misnøye med at noen blir vurdert på forskjellige grunnlag.* Dette ble sammenliknet med tidligere opplevelser av frykt for hvordan dårlig kjemi med veileder kan påvirke vurderingsresultatet, og å måtte tilpasse seg veilederen sin eller som en student uttrykte det; *komme under huden på henne og vite hva hun forventer.*

Noen koblet refleksjonene om en felles standard for vurdering til sikring av et felles kompetansenivå, som vil gi alle samme grunnlag etter endt praksisperiode. Her fulgte utdypende betraktninger om at Respons over tid kan brukes til å kartlegge og kvalitetssikre områder der mange studenter ikke når opp, både lokalt og på landsbasis: *at det kan brukes i en stor sammenheng til slutt, ved kartlegging og forskning. Dette vil styrke sykepleierutdanningen på sikt.* Informantene mente at det nye vurderingsverktøyet vil gjøre det lettere for studenter å forstå vurderingen Ikke bestått. Dette fordi Respons så tydelig viser forventet nivå, og dermed gir konkrete beskrivelser av grunnlaget for vurderingen. Flere mente at dette også kan gi konkret hjelp til å argumentere ved opplevelser av uriktig vurdering.

Det kom flere ganger til uttrykk at Respons bare kan bidra til en felles standard dersom verktøyet brukes slik det er tenkt: *Man er ganske avhengig av at veileder og lærer forstår verktøyet godt.* Flere hadde opplevd utfordringer fordi dette ikke var tilfelle, men mange fortalte om større grad av forberedthet i praksisfeltet enn hva de hadde erfart tidligere. Noen av informantene syntes at begrepsbruken i selvstendighetsskalaen var uklar og til dels overlappende.

#### Positive synergier mellom vurdering og læring

Informantene reflekterte over hvordan bruken av Respons førte til løpende tilbakemeldinger. Bevisstheten ble skjerpet, både på eget nivå av selvstendighet og på mulighetene for å heve seg:

*Veldig nyttig hele tiden å spørre seg selv: Er du der eller er du ikke der? Hva mangler du eventuelt for å komme deg dit? Respons setter mer krav til at du må gå nøyere igjennom det du skal. Ikke bare følge etter veileder og se hvordan dagen blir.*

Flere var opptatt av at Respons gjør det lettere å være åpen til praksisveileder om egen usikkerhet, og å be om hjelp til å heve seg til forventet nivå. Informantene reflekterte over hvordan vurderingsverktøyet påvirket læringsprosessen og progresjonen mot forventet nivå.

## Diskusjon

Lærings- og vurderingsverktøyet Respons synes å bidra til en større tillit til vurderingens kvalitet og et positivt samvirke mellom vurdering og læring. Dette står i kontrast til tidligere studier som viser at vurdering i praksisstudier kan virke hemmende for læringsprosessen, blant annet ved å skape usikkerhet og utrygghet hos studentene (Turner & McCarthy, 2017; Tiwari et al., 2005). Dersom oppmerksomheten ensidig vendes mot å innfri vurderingskriterier, kan det bidra til en overfladisk tilnærming til læring (Tiwari et al., 2005).

### *Styrket eierskap og framdrift i læringsprosessen*

Informantene er i overraskende grad opptatt av at Respons er så konkret. De vender stadig tilbake til hvordan skolens krav klargjøres, særlig når det gjelder å forstå læringsutbyttebeskrivelsene og kriteriene for å bestå praksis. Forståelse og kontekstualisering av læringsutbytter er omtalt som en utfordring i praksisstudier (Blomberg & Baluyot, 2019; Prøitz, 2016). Flere beskriver negative effekter av uklar og komplisert språkbruk som vanskeliggjør læringsarbeidet (Caspersen & Kårstein, 2013; Blomberg & Baluyot, 2019). Begrepsbruk og formulering av kriterier i Respons ble utarbeidet i tett samhandling med praksisveiledere, lærere og studenter slik også Hauge et al. (2016) anbefaler. Dette har trolig vært et viktig bidrag til at verktøyet oppleves som anvendelig og nyttig i praksishverdagen. Her står Respons i kontrast til tidligere vurderingsskjemaer som ofte er formulert på et overordnet nivå, og derfor i mindre grad skaper sammenheng mellom teori og praksis (Knutstad & Jensen, 2019, s. 64). Den positive læringseffekten av vurderingskriterier som tydeliggjør forventet læringsbytte er godt dokumentert (Christiansen, 2019; Wu et al., 2015). Damsgaard (2019, s. 80) viser til studenters utsagn om at tydelige rammer og forventninger, gjør at *studentene ikke behøver å anstrenge seg for prøve å forstå hva den enkelte lærer foretrekker og legger vekt på.*

Tydelige forventninger kan også understøtte den viktige sammenhengen mellom læringsutbytte, læringsaktiviteter og vurdering som betones så sterkt i kvalifikasjonsrammeverket, også kalt samstemt undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011; Biggs & Tangs, 2011). Biggs & Tangs (2011) diskuterer hvordan samstemt undervisning øker studentenes læring og bidrar til større dybde i forståelsen, altså dybdelæring. I sykepleierutdanningens praksisstudier er dybdelæring en viktig mulighet, men kan også være særlig utfordrende når ervervet kunnskap skal anvendes i reelle møter med pasienter. At

Respons ser ut til å klargjøre forventet læringsutbytte, kan understøtte den viktige bevegelsen fra overflate- til dybdelæring.

Et særlig interessant funn er hvordan informantene framstår som myndige aktører i egen læringsprosess. Dette svarer opp Kvalitetsmeldingens ambisjon om aktiviserende lærings- og vurderingsformer (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kvantitativ studie om sykepleiestudenters utbytte av veiledning i sykehuspraksis peker på at studenters potensiale til å ta grep om eget læringsarbeid kan være undervurdert (Amsrud, Lyberg & Severinsson, 2015). Det ser ut til at Respons kan gjøre det lettere for informantene å identifisere aktuelle læresituasjoner og egne læringsressurser. Det er mulig at verktøyets konkrete uttrykk gjør det lettere å forstå hva som skal læres. I tillegg krever Respons at det dokumenteres hva som er arbeidet med, og hva som gjenstår i læringsarbeidet. På denne måten tegnes studentrollen tydeligere, og informantene gjør seg synlige som personer og oppfatter seg i større grad som legitime deltakere i arbeidsfellesskapet på praksisstedet. Dette kan knyttes til myndiggjørende prosesser som understøtter læringsprosessen (Wu et al., 2015; Bradbury-Jones, Sambrook & Irvine, 2011). At informantene opplever seg mindre avhengig av praksisveileder, styrker inntrykket av en mer selvstendig og aktiv posisjon. Dette har også betydning for dybdelæring som blant annet forutsetter høy grad av studentaktivitet (Pettersen, 2017; Pellegrino & Hilton, 2012).

Flere studier avdekker at en god relasjon mellom student og praksisveileder er en av de viktigste forutsetningene for en positiv læringsprosess i praksisstudier (Hauge et al., 2016; Haugan, Aigeltinger & Sørli, 2012; Bradbury-Jones et al. 2011). Det er derfor interessant hvordan informantene beskriver Respons som et bidrag til å bygge gode relasjoner. Veilederne ble mer involvert, dialogen styrket og det oppsto opplevelser av fellesskap i læringsarbeidet. Disse resultatene tyder på at vurderingsverktøyet forplikter begge parter, og legger til rette både for samrefleksjon og løpende tilbakemeldinger. Ett av vilkårene for slike effekter er ifølge informantene at veiledere har gjort seg kjent med og bruker vurderingsverktøyet. Slike utfordringer kan oppstå uavhengig av type vurderingsdokument, men Respons er et nytt verktøy som kan oppfattes komplisert dersom det ikke er tid til å sette seg godt inn i det. Informantenes bekymring for praksisveiledernes forberedthet underbygger kjente utfordringer ved praksisstudier. Praksis i seg selv er en særlig ressurskrevende læringsform, og veiledning i praksis krever rammevilkår, kompetanse på veiledning og samarbeid mellom læringsarenaene (Helseth et al., 2019; Caspersen & Kårstein 2013; Finstad & Christiansen, 2019).

### ***Økt tillit til vurderingens kvalitet***

Deltakerne i denne studien er gjennomgående opptatt av at Respons fører til en mer rettferdig vurdering, og setter en felles standard de mener er ny. På individuelt nivå

avdekkes effekter av den nye standarden ved økende trygghet - både på en mer rettferdig vurdering og i relasjonen til veileder. Dette står i kontrast til informantenes tidligere erfaringer av å måtte tilpasse seg eller *komme under huden* på praksisveilederen sin for å motvirke at relasjonelle forhold påvirker vurderingen. Ifølge denne studien bidrar Respons til at studentene blir mindre prisgitt den enkelte veileders subjektive kriterier for vurdering. I tillegg forteller informantene at de lettere kan vurdere seg selv og at de i større grad får løpende tilbakemeldinger. Dette åpner opp for et positivt samvirke mellom vurdering og læring, og er i tråd med Kvalitetsmeldingens (Kunnskapsdepartementet, 2017) forventning til at studentene får retningsgivende tilbakemeldinger og vurderinger for å kunne videreutvikle seg.

At erfaringene med Respons knyttes til en mer standardisert og rettferdig vurdering, gir assosiasjoner til Universitets- og høyskolelovens formulering om at kunnskaper og ferdigheter «*skal bli prøvet og vurdert på en upartisk og faglig betryggende måte*» (Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 3-9-1). Nettopp slike kvaliteter ved vurdering er etterlyst, og kan være en viktig del av grunnlaget for den økte tilliten og tilfredsheten informantene rapporterer om. (Christiansen, 2019; Vae et al., 2018). Samtidig er det tydelig at en slik standard i seg selv ikke er nok, men må være forståelig og håndterbar i den praktiske virkeligheten. Mange praksisveiledere strever med å forstå og bruke læringsutbyttebeskrivelsene i vurdering av studenter (Christiansen, 2019). Larsen og Christiansen (2019, s. 29) refererer eksempelvis til at *manual og virkelighet ikke henger sammen*. Finstad og Christiansen (2019, s. 96) argumenterer for en mer kontekstuell forankring av læringsutbytter slik at kriterier for vurdering blir mer eksplisitte. Studentenes uttrykte erfaringer med Respons underbygger en slik forståelse. Prøitz (2016) diskuterer dette i et overordnet perspektiv, og etterlyser mer kunnskap om hvordan læringsutbyttestyrt pedagogikk utspiller seg i praksisvirkeligheten. Det er på denne bakgrunn et paradoks at det er satt en klar, overordnet standard for *hva* studenter i høyere utdanning skal vurderes etter (Kunnskapsdepartementet, 2011) mens det i liten grad omtales *hvordan* en slik standard skal benyttes i reelle vurderingssituasjoner. For sykepleierutdanningene er spriket mellom Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2008) eksplisitte og gjennomgående fokus på vurdering, og fraværet av dette i det nye styringsverktøyet for helse- og sosialfaglige utdanninger særlig verdt å merke seg (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017; Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning, 2019). Rammeplanen tydeliggjør både vurderingsordning, praksisstedets ansvar for jevnlig veiledning, oppfølging og vurdering, samt lærestedenes plikter og studentenes rettigheter knyttet til vurdering. I Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (2017) og Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (2019) omtales vurdering i praksisstudier i svært liten grad. Den standarden informantene i denne studien beskriver som et betryggende og viktig bidrag til en mer upartisk og rettferdig vurdering, synes altså å ha manglende oppmerksomhet og støtte i myndighetenes føringer.

### ***Metodiske overveielser***

Denne studiens troverdighet er forsøkt ivarettatt i henhold til kriterier presentert av Lincoln og Guba (1985). En studies gyldighet refererer til troverdigheten av resultatene. Informantenes vurderinger av Respons er stort sett positive. Fire av forfatterne har vært med å utvikle vurderingsverktøyet Respons. Dette fordrer en særlig oppmerksomhet på egen forforståelse og mulige påvirkning i intervjusituasjonen og ved tolkning av datamaterialet. Ved gjennomlesning av det transkriberte materialet hadde vi derfor tilbakevendende, kritiske vurderinger for i størst mulig grad å motvirke bekräftelsesbias. En av forfatterne hadde ikke vært med å utvikle vurderingsverktøyet, og fikk en viktig rolle i å fastholde et kritisk utenfraperspektiv i analysefasen. Det må sees som en styrke at analysen er utført i samarbeid mot konsensus mellom forfatterne. Det presenteres også direkte sitat fra studentene. En begrensning ved studien er relativt få deltakere. Utvalget besto imidlertid av studenter som beskrev sine erfaringer med Respons knyttet til flere praksisarenaer i andre og tredje studieår. Alle deltakerne hadde erfaring med andre vurderingsverktøy fra tidligere i utdanningen.

Overførbarhet omhandler hvorvidt en studies resultat kan brukes i andre sammenhenger. Informantenes erfaringer kan ikke generaliseres, men bidra til innsikt i de muligheter og utfordringer som knytter seg til vurdering i praksisstudier. At resultatene i stor grad relateres til annen forskning, kan også være av betydning for overføringsverdi. Det er i tillegg gitt en mest mulig detaljert beskrivelse av kontekst, datainnsamling, analyse og funn slik Graneheim og Lundman (2004) og Graneheim, Lindgren og Lundman (2017) anbefaler. En studies gyldighet kan begrenses dersom forskerne får en for framtrædende rolle (Malterud, 2011). I fokusgruppene ble det lagt vekt på at studentene skulle snakke fritt, og at moderator og assisterende moderator viste interesse og forståelse for alle synspunkter. Fokusgruppene ble gjennomført etter at studentenes praksisperiode var avsluttet.

Informantenes positive holdning kan ha vært påvirket av at vurdering i praksisstudier ble satt så tydelig på agendaen. Flere av dem fortalte om negative erfaringer med tidligere vurderingsverktøy, og hadde lenge ønsket endring. En annen mulighet er at de i stor grad opplevde Respons som en forbedring fra det de hadde erfaring med fra tidligere, og at eventuelle kritiske innvendinger dermed ble dempet. Flere av informantene fortalte at de ønsket å delta for å få være med i et forskningsprosjekt med mulighet til å påvirke. Disse framsto i intervjusituasjonen som faglig sterke og med evne og vilje også til kritisk refleksjon. Samtidig ga den åpne invitasjonen studenter med en mer kritisk innstilling mulighet til å delta. At fokusgruppeintervjuene ble gjennomført kort tid etter utprøvingen ga nærhet til erfaringene.

Det kan sies å være en svakhet at Respons ikke er validert, men rammer, struktur og vurderingsuttrykk fra det forskningsbaserte og validerte verktøyet NCAS er beholdt. Vi gjorde systematiske og gjentakende gjennomganger for å sikre at

innholdet ivaretar norske myndighetskrav, samt en best mulig tilpasning til norsk utdanningskontekst. Begrepsvalg og språkbruk preges i stor grad av praksisfeltets og studentenes innspill for å gjøre verktøyet håndterbart og gjenkjennelig i praksishverdagen. Dette kan sees som en styrke i denne typen realisering av myndighetsføringer.

## Konklusjon

Informantenes erfaringer med Respons tyder på at vurderingsverktøyet konkrete og praksisnære uttrykk var en nøkkel til mer positive opplevelser av vurdering i praksisstudier. Det beskrives som en viktig forutsetning at praksisveiledere og lærere gjør seg godt kjent med verktøyet. Selvstendighetskalaen bør bearbeides for å unngå uklare og overlappende begreper.

Informantene beskriver Respons som en katalysator for en mer selvstendig og myndig opptreden både i læringsarbeidet og i studentrollen. Klare og forståelige kriterier åpnet for sterkere synergier mellom vurdering og læring. De positive effektene sammenfaller med myndighetenes fordring om aktiviserende lærings- og vurderingsformer. Samtidig reiser denne studien spørsmål om arbeid med vurdering i sykepleierutdanningens praksisstudier har tilstrekkelig oppmerksomhet og støtte i nye føringer for utdanningen.

Det er behov for videre forskning som kan bidra til å kvalitetssikre vurdering i praksisstudier. Kvalitative studier som belyser praksisveiledere og læreres erfaringer knyttet til Respons er under arbeid. Kvantitative undersøkelser som kan avdekke pålitelighet og gyldighet ved denne typen vurderingsarbeid, ser ut til å mangle. Respons er nå implementert ved flere sykepleierutdanninger i Norge. En kvantitativ undersøkelse med et større antall respondenter vil kunne bidra til å styrke kvaliteten på dette lærings- og vurderingsverktøyet.

Forfatterne rapporterer ingen interessekonflikter.

Studien mottok økonomisk støtte gjennom samarbeidsmidler fra de tre samarbeidende institusjonene. Ingen av forfatterne har egne økonomiske interesser knyttet til det nye vurderingsverktøyet.

## Litteratur

- Alderson, J.C. & Wall, D. (1993). Does Washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2): 115- 129. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Allan, H.T., Smith, P. & O'Driscoll, M. (2011). Experiences of supernumerary status and the hidden curriculum in nursing: a new twist in the theory–practice gap? *Journal of Clinical Nursing*, 20 (5-6): 847–855. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03570.x>
- Amsrud, K.E., Lyberg, A.M. & Severinsson, E. (2015). The influence of clinical supervision and its potential for enhancing patient safety – Undergraduate

- nursing students' views. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5 (6): 87- 95. <https://doi.org/10.5430/jnep.v5n6p87>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Society for Research into Higher E. 4th ed. Berkshire: Open University Press.
- Blomberg, K. & Baluyot, C. (2019). Vurdering av andreårsstudenter i hjemmebaserte tjenester – en utfordrende oppgave. I: B. Christiansen, K.T. Jensen & K. Larsen (Red.) *Vurdering av kompetanse i praksisstudier. En vitenskapelig antologi* (1. utg., s.99-112). Oslo: Gyldendal.
- Bondy, K.M. (1983). Criterion-referenced definitions for rating scales in clinical Evaluation. *Journal of Nursing Education*, 22 (9):376-381. <https://pdfs.semanticscholar.org/4037/8197f67ecf00b69790952f60efb0cd18e836.pdf>
- Bradbury-Jones, C., Sambrook, S. & Irvine, F. (2011). Empowerment and being valued: A phenomenological study of nursing students. *Nurse Education Today*, 31(4): 368-372. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.07.008>
- Brown, P. (2016). *The development of a pre-registration nursing competency assessment schedule (NCAS) for use in Australian Universities* (Doktoravhandling), University of Wollongong, Australia. <https://ro.uow.edu.au/theses/4930/>
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis: Oppfatninger av kvalitet blant praksisveiledere* (NIFU-rapport 2013:14). hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1024031/>
- Christiansen B. (2019). Introduksjon: Særpreget og utfordringer i vurdering av kompetanse i praksisstudier. I: B. Christiansen, K.T. Jensen & K. Larsen (Red.) *Vurdering av kompetanse i praksisstudier. En vitenskapelig antologi* (1. utg., s.14-27). Oslo: Gyldendal.
- Crookes, P.A., Brown R., Della, P., Dignam, D., Edwards, H. & McCutcheon, H. (2010). *The development of a pre-registration nursing competencies assessment tool for use across Australian universities 2010*. University of Wollongong Research, Faculty of Health and Behavioural Sciences. <https://ro.uow.edu.au/684>
- Damsgaard, H.L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale etiske forskningskomiteene (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Engström, M., Löfmark, A., Vae, Karen J., U. & Mårtensson, G.(2017). Nursing students' perceptions of using the Clinical Education Assessment tool AssCE and their overall perceptions of the clinical learning environment - A cross-sectional correlational study. *Nurse Education Today*, Volum 51: 63-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.01.009>
- Finstad I.R. & Christiansen B. (2019). Læresituasjoner og prosessvurdering i praksisstudier på sykehjem. I: B. Christiansen, K.T. Jensen & K. Larsen (Red.) *Vurdering av kompetanse i praksisstudier. En vitenskapelig antologi* (1. utg., s. 86-97). Oslo: Gyldendal.



- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017).  
Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (FOR-2017-09-06-1353) Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (FOR-2019-03-15-412).  
Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2019-03-15-412>
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning.(2006). Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (FOR-2006-06-30-859). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-30-859>
- Grealish, L. A., & Shaw, J. M. (2018). Introducing a design exigency to promote student learning through assessment: A case study. *Nurse Education Today*, 61: 225–230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.032>
- Graneheim, U.H., Lindgren, B-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56: 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2):105-12.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Haugan, G., Aigeltinger, E. & Sørli, V. (2012). Relasjonen til veileder betyr mye for sykepleierstudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien Forskning* 7(2):152-158. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0083>
- Hauge, K.W., Brask, O.D., Bachmann, L., Bergum, I.E., Heggdal W.M, Inderhaug, H. & Julne, S.G. (2016). Kvalitet i praksisstudier i sykepleier- og vernepleierutdanning. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 12(1):19–33. <https://doi.org/10.7557/14.3772>
- Hauge, K.W. (2015). Veilederes beveggrunner for å unnlate å gi ikke-bestått i praksisstudier til tross for at læringsutbyttene ikke er nådd. *Nordic Journal of Nursing Research*, 35(1);20–8.  
<https://doi.org/10.1177/0107408314560325>
- Hauge K.W. (2014). Få studenter stryker i praksis. *Sykepleien*, 09: 46-49.  
<https://doi.org/10.4220/sykepleiens.2014.0101>
- Helminen, K., Coco, K., Johnson, M., Turunen, H. & Tossavainen, K. (2016). Summative assessment of clinical practice of student nurses: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 53:308–319.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.09.014>
- Helseth, I.A., Lid, S.E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H.J., Skeidsvoll, K.J. & Wiggen, K.S. (2019). *Kvalitet i praksis –utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020.*(NOKUT- rapport 2019: 16). Hentet fra [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Knutstad, U., Jensen, K.T. (2019). Sykepleiens kunnskapsgrunnlag – hvordan speiles det i vurderingsdokumentene? I: B. Christiansen, K.T. Jensen & K. Larsen (Red.) *Vurdering av kompetanse i praksisstudier. En vitenskapelig antologi* (1. utg., s. 46-66). Oslo: Gyldendal.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. St. 16 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk *for livslang læring (NKR)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan\\_sykepleierutdanning\\_08.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf)
- Kydland, A.G. & Nordstrøm, G. (2018). Nytt skjema er egnet til å vurdere praktiske studier i sykepleie. *Sykepleien Forskning*, 13(74323). <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2018.74323>
- Larsen, K. & Christiansen B. (2019). Vurdering af vurderinger. Om vurderingens vilkår og skjulte sider. I: B. Christiansen, K.T. Jensen & K. Larsen (Red.) *Vurdering av kompetanse i praksisstudier. En vitenskapelig antologi*. (1. utg., s. 28-45). Oslo: Gyldendal.
- Lewallen, L.P. & Van Horn, E.R. (2019). The State of the Science on Clinical Evaluation in Nursing Education. *Nursing Education Perspectives*, 40(1): 4-10. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000376>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindgren, B-M., Lundman, B. & Graneheim, U.H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108 (103632): 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. utg.). California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Pellegrino, J. W. og M. L. Hilton (2012) *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press. [https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Education\\_for\\_Life\\_and\\_work.pdf](https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Education_for_Life_and_work.pdf)
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Pettersen, R.C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere: introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Polit, D., F. & Beck, C.T. (2012). *Nursing Research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (9. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Prøitz, T.S. (2016). Læringsutbytte slik lærere, forskere og politikere ser det. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2: 41-46. <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-pedagogikk->

skoleutvikling/laeringsutbytte-slik-laerere-forskere-og-politikere-ser-det/144679

- Roxburgh, M., McCallum, J., McCrossan, G. & Smith, F. (2018). A process of developing a national practice assessment document. *Nurse Education in Practice*, 33: 17-20. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.08.011>
- Skaug, E.A. & Saunes, J. (2015). Få studenter stryker i praksis. *Sykepleien*, 103(8): 60- 62. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54974>
- Steward, D. W., Shamdasani, P. & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2nd edition). London: Sage, Thousand Oaks.
- Tiwari, A., Lam, D., Yuen, T.H., Chan, R., Fun, T. & Chan, S. (2005). Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse Education Today*, 25:299–308. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2005.01.013>
- Turner, K. & McCarthy, V.L. (2017). Stress and anxiety among nursing students: a review of intervention strategies in literature between 2009 and 2015. *Journal of Nurse Education*, 22:21–29. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.11.002>
- Universitets- og høyskoleloven (2005) Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>
- Vae, K.J.U., Engström, M., Mårtensson, G. & Löfmark, A. (2018). Nursing students' and preceptors' experience of assessment during clinical practice: A multilevel repeated-interview study of student-preceptor dyads. *Nurse Education in Practice*, 30:13-19. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.014>
- Wu, X.V., Enskär, K., Lee, C.C.S. & Wang W.A. (2015). A systematic review of clinical assessment for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 35: 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.016>