



Rapport  
2023:11

## Kvalitet i praksisperioden

En kunnskapsoppsummering om praksis i profesjonsutdanninger

---

Fride Flobakk-Sitter, Jannike Gottschalk Ballo, Elisabeth Hovdhaugen,  
Lone Wanderås Fossum og Henrik Karlstrøm

**NIFU**



Rapport  
2023:11

# Kvalitet i praksisperioden

En kunnskapsoppsummering om praksis i profesjonsutdanninger

---

Fride Flobakk-Sitter, Jannike Gottschalk Ballo, Elisabeth Hovdhaugen,  
Lone Wanderås Fossum og Henrik Karlstrøm

Rapport 2023:11

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21355-20

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet  
Adresse Postboks 8119, 0032 Oslo

Fotomontasje Adobe Stock

ISBN 978-82-327-0606-8  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

I denne rapporten presenterer NIFU en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering om kvalitet i praksisperioden ved utvalgte profesjonsutdanninger. Her presenteres og oppsummeres relevant norsk og europeisk forskningslitteratur på området.

Rapporten er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, med Fride Flobakk-Sitter som prosjektleder. Den systematiske kunnskapsoppsummeringen er hovedsakelig gjennomført av Fride Flobakk-Sitter og Jannike Gottschalk Ballo. Flobakk-Sitter og Ballo har følgelig bidratt i hele prosjektfasen og rapportskrivningen. Elisabeth Hovdhaugen har hatt hovedansvaret for kapittel 2, om omfanget av praksis i korte profesjonsutdanninger i Norge, samt bidratt med innspill og faglig diskusjon i løpet av prosjektet. Henrik Karlstrøm har hatt ansvaret for det norske litteratursøket og metodebeskrivelsen for dette, mens Lone Wanderås Fossum har hatt ansvaret for det europeiske litteratursøket og tilhørende metodebeskrivelse. Rapporten er kvalitetssikret av forsker Aslaug Louise Slette ved NIFU.

Takk til oppdragsgiver i Kunnskapsdepartementet for et spennende og interessant prosjekt.

Oslo, 21. juni 2023

Vibeke Opheim  
direktør

Jannecke Wiers-Jenssen  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>11</b>
1.1 Bakgrunn og sentrale begreper .....	11
1.2 Formål og problemstillinger .....	14
1.3 Rapportens oppbygning.....	15
<b>2 Omfang av praksis i utvalgte profesjonsutdanninger .....</b>	<b>16</b>
2.1 Omfang av praksis i lærerutdanninger.....	17
2.2 Omfang av praksis i helse- og sosialutdanninger .....	17
2.3 Oppsummering .....	20
<b>3 Metode – en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering .....</b>	<b>21</b>
3.1 Operasjonalisering: omfang og seleksjonskriterier .....	22
3.2 Litteratursøk: søkestrategi, datakilder og innhenting.....	24
3.3 Screening: gjennomgang av identifiserte publikasjoner .....	28
3.4 Koding og analyse .....	30
3.5 Sammenstilling og oppsummering av funn .....	31
3.6 Hvordan vi imøtekommer metodiske begrensninger .....	31
<b>4 Del 1. Norsk forskningslitteratur på kvalitet i praksisperioden .....</b>	<b>35</b>
4.1 Inkludert forskningslitteratur fra Norge .....	35
4.2 Formålet med praksisperioden i Norge .....	37
4.3 Kvalitet i praksisperioden i Norge.....	38
4.4 Betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden.....	44
<b>5 Del 2. Europeisk forskning på kvalitet i praksisperioden .....</b>	<b>59</b>
5.1 Inkluderte europeiske studier.....	59
5.2 Praksisbegrepet i en europeisk kontekst .....	60
5.3 Kvalitet i praksisperioden i en europeisk kontekst .....	61

5.4	Betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden i en europeisk kontekst.....	64
<b>6</b>	<b>Kunnskapsstatus og oppsummering.....</b>	<b>75</b>
6.1	Kunnskapsklynger og kunnskapshull .....	75
6.2	Ulike perspektiver på kvalitet i praksisperioden.....	76
6.3	I hvilken grad kan europeisk forskningslitteratur på praksisperioden overføres til en norsk kontekst?.....	79
6.4	Utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden .....	80
6.5	Konklusjon .....	83
	<b>Referanser.....</b>	<b>85</b>
	<b>Vedlegg 1: Begrepsleksikon for leksikal filtrering.....</b>	<b>107</b>
	<b>Vedlegg 2: Søkestreng for Web of Science .....</b>	<b>108</b>
	<b>Vedlegg 3: Oversikt – den norske forskningslitteraturen.....</b>	<b>109</b>
	<b>Vedlegg 4: Oversikt – den europeiske forskningslitteraturen ...</b>	<b>112</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>114</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>115</b>



# Sammendrag

Formålet med dette prosjektet er å sammenstille relevant kunnskap knyttet til kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger. Rapporten presenterer resultater fra en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering, der det overordnede forskningsspørsmålet er: *Hva sier nasjonal og europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksisperioden i et utvalg profesjonsutdanninger?*

Rapporten er todelt. I del 1 presenterer og oppsummerer vi relevant norsk forskningslitteratur på området, mens i del 2 presenteres europeisk forskning. Hovedfokus tillegges den norske konteksten og på et utvalg profesjonsutdanninger med rammeplan og nasjonale retningslinjer, der eksternt og veiledet praksis er en del av studieforløpet. Rapporten er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og kunnskapsoppsummeringen vil ha relevans for stortingsmeldingen om profesjonsutdanninger som etter planen legges frem i 2024.

## *Mye forskning, men kun for noen utdanninger*

Det finnes mye forskning på praksisperioden i profesjonsutdanninger. Vi identifiserte 2991 norske forskningsbidrag gjennom systematiske søk i Cristin og strategiske litteratursøk. Gjennom en screeningprosedyre satt vi igjen med 123 norske forskningsbidrag, som ble inkludert i del 1 av vår kunnskapsoppsummering. Når det gjelder europeisk forskning, identifiserte vi 1900 studier gjennom systematiske litteratursøk i Web of Science. Etter screeningen satt vi igjen med 57 studier, som ble inkludert i del 2 av kunnskapsoppsummeringen.

Majoriteten av forskningslitteraturen ser på praksisperioden i sykepleierutdanningen. Dernest finner vi forskning som ser på praksis i grunnskolelærerutdanning. Andelen er ikke like stor som for sykepleierutdanningen, men representerer likevel en markant del av forskningslitteraturen på området.

Det er en rekke profesjonsutdanninger som i liten eller ingen grad er representert i forskningslitteraturen knyttet til kvalitet i praksisperioden. Vi finner lite eller ingen relevant norsk forskning på praksisperioden for audiografutdanning, barnevernspedagogutdanning, bioingeniørutdanning, ergoterapeututdanning, fysio-

terapeututdanning, ingeniørutdanning (BA), optikerutdanning, ortopediingeniørutdanning, tannpleierutdanning og tannteknikerutdanning, radiografutdanning eller vernepleierutdanning. En lignende tendens ser vi i den europeiske forskningslitteraturen. Dette indikerer kunnskapshull på feltet.

### *Kvalitet i praksisperioden knyttes til ulike aspekter*

Våre funn viser at praksisperioden tillegges ulikt formål og ulike kvalitetsaspekter i den forskningslitteraturen vi har gjennomgått. Følgende overordnede kategorier for kvalitet i praksisperioden ble identifisert:

- Praksisveilederens roller og oppgaver
- Studentenes læring, ferdigheter og kompetanse
- Organisering av praksisperioden
- Studenter dannelsen til en profesjon
- Studenter læringsmiljø på praksisplassen
- Arbeidslivsrelevans

Forskning som omhandler ulike aktører og de ulike profesjonsutdanningene fremhever også forskjellige kvalitetsaspekter. Forskning innen sykepleie vektlegger for eksempel praksisveilederens roller og oppgaver, mens det innen grunnskolelærerutdanning fokuseres på studenters læring, ferdigheter og kompetanse. Vi ser også variasjoner i hva som vektlegges i Norge og Europa. I norsk forskning kobles kvalitet i praksisperioden i stor grad til praksisveilederens roller og oppgaver. Europeisk forskning knytter kvalitet til studentenes læringsmiljø på praksisplassen. I forhold til de andre kategoriene, blir kvalitet i mindre grad knyttet til arbeidslivsrelevans i både norsk og europeisk forskningslitteratur.

### *Betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden*

Følgende utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden trekkes frem på tvers av den norske og den europeiske forskningslitteraturen:

#### *Utfordringer:*

- Kompetansekrav til praksisveiledere er ikke alltid like klart formulert i det rammeverket som skal styre utdanningene.
- Mangelfull veiledningskompetanse er utfordrende, og kompetanseutviklingen oppleves lite systematisert og kvalitetssikret.
- Generelle læringsutbyttebeskrivelser oppleves som utfordrende å bruke i vurderingssammenheng i praksisperioden.
- Uklare læringsmål og utydelig forventningsavklaring for studenter og praksisveiledere i forkant av praksisperioden oppleves som et hinder.

- Ledere og praksisveiledere opplever en vanskelig balansegang mellom yrkesrollen på arbeidsplassen og ansvaret med studentveiledning. Ofte må praksisveiledningen vike.
- Praksisveiledere mangler tid og ressurser til veiledningsoppgavene.
- Studenter opplever koblingen mellom teori og praksis i praksisperioden som vanskelig.
- Belastende, utrygge og stressende læringsmiljø på praksisstedet er utfordrende for studenter og kan redusere deres motivasjon og læring.
- Mangelfullt samarbeid mellom utdanningssted og praksissted oppleves som et hinder for god kvalitet.
- Begrenset tilgang, kvalitet og relevans på praksisplasser er utfordrende.
- Praksisstedene opplever manglende finansiering og ressurser som en barriere for å lykkes med praksisperioden.

#### *Betingelser:*

- Dyktige praksisveiledere med god faglig, pedagogisk og relasjonell kompetanse er viktig for en god praksisopplæring i praksisperioden.
- Økt og formalisert kompetanseutvikling for praksisveiledere, en praksiskoordinator og et system for kvalitetssikring er viktig.
- Inkluderende, trygge og støttende praksisveiledere og kolleger er en betingelse for kvalitet på læringsmiljøet.
- Tilstrekkelig og riktig forberedelse, forventningsavklaring og tydelige læringsmål for praksisperioden er sentralt.
- Tydelige vurderingsverktøy og konkretisering av læringsutbyttebeskrivelser kan styrke vurderingskvaliteten i praksisperioden.
- Studenter bør møte en rekke ulike situasjoner, slik at de utvikler relevante praksiserfaringer, ferdigheter og kompetanser.
- I praksisperioden bør teori og praksis kobles.
- Praksisplassen bør være en «dannelsesarena», der studenter får mulighet til å utvikle en profesjonsidentitet.
- Rom for refleksjon under og etter praksis er viktig for studenters læringsutbytte og profesjonsdannelse.
- Praksisveiledning må prioriteres av ledelsen, og nok tid, ressurser og finansiering må settes av til både praksisstedet og praksisveilederen.
- Økt involvering og et godt samarbeid mellom lærested og praksisfeltet er en forutsetning for god kvalitet i praksisperioden.

#### *Konklusjon*

Kunnskapsoppsummeringen viser at det finnes mye forskning med relevans for kvalitet i praksisperioden, men ikke alle profesjonsutdanninger er like godt dekket

i forskningslitteraturen. Våre funn indikerer også at forskning som omhandler ulike profesjonsutdanninger eller ulike aktørperspektiv, vektlegger ulike kvalitetsaspekter i praksisperioden. Vi finner også ulik vektlegging av kvalitetsaspektene i norsk og europeisk forskningslitteratur.

På tross av en noe ulik vektlegging i forskningsbidragene, finner vi visse overordnede linjer med til dels overlappende faktorer, utfordringer og betingelser for høy kvalitet i praksisperioden. Blant annet kobler mye av forskningslitteraturen utfordringer i praksisperioden til dårlig organisering og samarbeid, mangelfull tilgang på relevante praksisplasser, samt at ledere og praksisveiledere opplever at ansvaret med studentveiledning ofte må vike for ansvar i forbindelse med yrkesrollen på arbeidsplassen. Viktige betingelser for kvalitet i praksisperioden er blant annet dyktige praksisveiledere med veiledningskompetanse, at studenter har et godt læringsmiljø og får oppøvet et bredt spekter med praksisferdigheter, at det foreligger et godt samarbeid mellom praksisplassen og utdanningsinstitusjonen, samt at det settes av nok tid og ressurser til både praksisveiledere og praksisstedet slik at de kan ivareta god veiledning av studenter.

Forskningslitteraturen indikerer at arbeid for økt kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanningene er en omfattende oppgave, som griper inn i flere og overlappende områder og involverer sentrale aktører både ved praksisplassen, lærestedet og i sektoren. En mer utfyllende oppsummering og diskusjon av kunnskapsoppsummeringens resultater er å finne i rapportens siste kapittel.

# 1 Innledning

De fleste profesjonsutdanninger har obligatorisk praksis som del av studiet. Praksisen er ulikt organisert og av ulikt omfang. Hva som er god praksiskvalitet, avhenger av en rekke ulike faktorer og av hvem som vurderer kvaliteten. Hensikten med denne kunnskapsoppsummeringen er å sammenfatte relevant kunnskap om betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden til et utvalg profesjonsutdanninger. Rapporten er utarbeidet som grunnlag for stortingsmeldingen om profesjonsutdanninger, som Kunnskapsdepartementet etter planen skal legge frem i 2024. Prosjektet er i samarbeid med oppdragsgiver avgrenset til å omfatte et utvalg profesjonsutdanninger (med rammeplan og nasjonale retningslinjer) innen følgende tre fagfelt: ingeniørutdanning, lærerutdanning og helse- og sosialfaglige utdanninger.

## 1.1 Bakgrunn og sentrale begreper

### Praksisbegrepet

Praksisbegrepet er omfattende, og det finnes en rekke ulike varianter av begrepet. Praksis kan betegnes som praksisperiode, praksisstudier, praksisdelen av utdanningen, praksisopplæring, praksisundervisning, praktisk trening, praksisøvinger eller lignende. Begrepene benyttes ulikt mellom ulike fag, og begrepsforståelsen varierer også mellom ulike aktører.

Det kan være vanskelig å finne frem til en felles og entydig definisjon av *praksis* – noe vi i denne rapporten heller ikke har som formål å gjøre. Likevel kan man snakke om en bred eller smal betydning av praksisbegrepet. En *bred* forståelse av praksisbegrepet omfatter en rekke ulike praksisnære læringsaktiviteter og -situasjoner (Helseth et al., 2019<sup>1</sup>). Her blir praksis nærmet et samlebegrep for ulike praksisrelaterte eller yrkesrettede læringsaktiviteter, og kan innebære alt fra et

---

<sup>1</sup> NOKUTs praksisprosjekt (for oppsummering se Helseth et al., 2019) anlegger en bredere definisjon av praksisbegrepet, som omfatter veldig mange forskjellige typer aktiviteter som innebærer praktisk ferdighetstrening, både ved og utenfor lærestedet.

praksisopphold i en bedrift, til intern praksis i for eksempel simuleringslaboratorier eller caseoppgaver som har en praktisk tilnærming.

En *smalere* forståelse av praksisbegrepet tar også høyde for hvor og hvordan praksisen foregår, ettersom det her er sentralt at den praksisrelaterte aktiviteten er en form for planmessig og veiledet opplæring som foregår utenfor universitetet eller høyskolen (Elken et al., 2015). Tanken er at praksis skal være så autentisk og «ekte» som mulig, noe som vanskelig lar seg gjenskape på campus. Videre er tanken at praksisen skal være veiledet og følge en planlagt opplæring med tanke på for eksempel krav, oppgaver, omfang og utførelse. Denne formen for praksis omtales ofte som ekstern praksis eller ekstern veiledet praksis (Brandt, 2005; Universitets- og høgskolerådet, 2016).

## Praksisbegrepet i denne rapporten

I dette prosjektet bruker vi en avgrenset og smalere definisjon av praksis, som kobler praksis til at det er aktiviteter eller læring som foregår utenfor lærestedet. Denne praksisformen er som sagt hva Brandt (2005) omtaler som «ekstern praksis», der det henvises til praksis som foregår i en virksomhet som ikke er lærestedet. Brandt foreslår også en konkret definisjon av hva praksis er: «planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkesituasjoner under veiledning av person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis» (Brandt, 2005, s. 11). Denne praksisdefinisjonen har vært brukt i flere studier, for å avgrense praksis til noe som skjer utenfor lærestedet, og som dermed foregår på en annen læringsarena. En variant av denne definisjonen er brukt i Meld. St. 16 (2020-2021, s. 61), der de definerer praksis som «en læringsaktivitet som innebærer at studenter inngår i et arbeidsfelleskap og bidrar til å løse oppgaver og/eller skaper produkter eller resultater hos en virksomhet».

Grunnen til at vi velger denne avgrensede definisjonen for praksis, er at den retter oppmerksomheten mot læring som foregår på et praksissted utenfor lærestedet. Dette innebærer også at lærestedet mister noe av kontrollen over utdanningskvaliteten i opplæringen som studentene får ved praksisstedet. Lærestedene har som regel god kontroll på den undervisningen som foregår ved lærestedet, uavhengig av om dette foregår som teoretisk undervisning (forelesninger) eller som praktisk ferdighetstrening gjennom simulering eller klinikk på lærestedet. Ved å fokusere på praksis som foregår utenfor lærestedet kan vi få øye på betingelser for godt samarbeid mellom lærested og praksissted, og utfordringer som oppstår når lærested og praksissted skal samarbeide.

I vår rapport omtaler vi den eksterne og veiledede praksisdelen av utdanningen som *praksisperioden*. Til tider benyttes også begrepet *praksisopplæring*, hvis det henvises til den praktiske opplæringen som foregår i praksisperioden.

## Kvalitetsbegrepet

Det eksisterer ikke en entydig og fastsatt definisjon for begrepet *kvalitet*, og i litteraturen om høyere utdanning tillegges kvalitet flere aspekter. Forskningslitteraturen viser heller ingen klare konklusjoner for hvordan det kan oppnås bedre kvalitet i utdanningen (Elken et al., 2015; Wittek & Habib, 2012).

En klassisk kilde som har fått stor innflytelse i hvordan vi kan forstå utdanningskvalitet, er artikkelen til Lee Harvey og Dina Green fra 1993. Her presenteres følgende fem kategorier for å systematisere måter å tenke kvalitet i høyere utdanning på: kvalitet som fremragende, som konsekvente resultater, som formålstjenlig, som verdi for pengene og som endring (Harvey & Green 1993, oversettelse fra Elken et al., 2015). De ulike kategoriene tar høyde for at kvalitet kan ha ulik betydning i henhold til utdanningens prosess og dens utbytte. Kategoriseringen tar også høyde for at kvalitet kan tilskrives ulike betydninger av ulike aktører (Harvey & Green, 1993). Selv om Harvey og Greens definisjon og kvalitetskategorier er mye brukt, favner de ikke alle tenkelige kvalitetsdimensjoner (Hovdhaugen et al., 2016).

Kvalitet måles ofte i lys av kvalitetsindikatorer. Med kvalitetsindikatorer forstås normalt direkte eller indirekte målbare resultater, som sier noe om kvaliteten på det området som måles (Kårstein & Caspersen, 2014). Kvalitetsindikatorer kan deles i ulike undergrupper – som strukturindikatorer, prosessindikatorer og resultatindikatorer – og disse bør sees i sammenheng for et samlet bilde av kvaliteten på området. Ofte måles ulike tjenester innen helsesektoren i lys av kvalitetsindikatorer (Helsedirektoratet, 2022; Hansen et al., 2023), men også kvalitet i utdanning kan måles med ulike indikatorer for kvalitet (Hovdhaugen et al., 2016). Utfordringen med bruk av indikatorer for å måle kvalitet, er at ikke alle sider ved kvalitet er målbart. Ulike indikatorer kan også ha ulik relevans, pålitelighet og tolkbarhet, hvilket det også må tas hensyn til når man måler kvaliteten på et område.

I vår kunnskapsoppsummering legger vi til grunn en relativt bred forståelse av kvalitetsbegrepet, både når vi søker etter norsk og europeisk forskningslitteratur, og når vi koder og analyserer materialet. Vi tar dermed ikke utgangspunkt i forhåndsbestemte kvalitetskategorier eller -indikatorer. Årsaken til dette er at vi ønsker å fange opp ulike fortolkninger av hva kvalitet i den praktiske delen av profesjonsutdanningen innebærer. Dreier kvalitet i praksisperioden seg om at studenter får tilstrekkelige fagkunnskaper og praksisferdigheter, eller er kvalitet knyttet til hvorvidt praksisen har arbeidslivsrelevans? Er kvalitet i praksisoppholdet et spørsmål om hvorvidt det opprettes god dialog og samarbeid mellom student, praksisveileder og utdanningsinstitusjonen? Eller dreier kvalitet seg om et trygt læringsmiljø på praksisplassen?

Et bredt kvalitetsbegrep i selve litteratursøket, kodingen og analysen av forskningslitteraturen, gir oss mulighet til å kartlegge ulike aspekter, betingelser og

utfordringer for kvalitet i praksisperioden. I tillegg kan vi se om det er forskjell i hva forskningslitteraturen sier om ulike profesjonsutdanninger eller hva ulike aktører vektlegger når det gjelder kvalitet i praksisperioden. Samlet sett vil dette kunne svare på forskningsspørsmålene, som ligger til grunn for kunnskapsoppsummeringen.

## 1.2 Formål og problemstillinger

Formålet med dette prosjektet er å oppsummere relevant kunnskap knyttet til kvalitet i praksisperioden ved utvalgte profesjonsutdanninger. Kunnskapsoppsummeringen har relevans for stortingsmeldingen om profesjonsutdanninger, som etter planen skal legges frem av Kunnskapsdepartementet i 2024.

Det overordnede spørsmålet for kunnskapsoppsummeringen er: *Hva sier norsk og europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksisperioden i en del utvalgte profesjonsutdanninger?* Fokus vil ligge på kvalitet i ekstern praksis, altså praksisdelen av utdanningen som foregår utenfor lærestedet. Vi retter oppmerksomheten mot et utvalg profesjonsutdanninger med rammeplan og nasjonale retningslinjer.<sup>2</sup>

- Ifølge litteraturen, hvilke hovedformål har praksis i utdanningen?
- Hvilke aspekter er kvalitet i praksis knyttet til?
- Hvilke betingelser for kvalitet i praksisperioden kan identifiseres?
- Hvilke utfordringer for kvalitet i praksis kan identifiseres?
- Er det forskjell i hvilke kvalitetsaspekter som vektlegges i forskningslitteraturen innenfor de ulike profesjonsutdanningene?
- Er det forskjell i hvilke kvalitetsaspekter som vektlegges i litteraturen som omtaler ulike aktører som er involvert i praksisperioden?

Forskningsspørsmålene over vil besvares ved å se på norsk forskningslitteratur, rapporter og evalueringer. I tillegg vil vi identifisere europeiske forskningsartikler som er relevant for kvalitet i praksis ved profesjonsutdanninger. Her vil følgende forskningsspørsmål besvares:

- Hva ligger i praksisbegrepet i europeisk forskningslitteratur?
- Hvilke aspekter er kvalitet i praksis knyttet til i europeisk forskning?
- Hvilke betingelser og utfordringer kan identifiseres?

---

<sup>2</sup> Se kapittel 2 for oversikt over utvalgte profesjonsutdanninger.



Et sentralt spørsmål i lys av spørsmålene over, er i hvilken grad europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksis kan overføres til en norsk kontekst.

For å sammenfatte relevant kunnskap på området, gjennomfører vi en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering. Metoden er egnet for å identifisere, samle, vurdere og sammenstille forskningslitteratur, men innenfor en kortere tidsramme enn en tradisjonell systematisk kunnskapsoppsummering. Metodetilnærmingen vil gi en oversikt over den best tilgjengelige kunnskapen som er relevant for kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger i en norsk og europeisk kontekst. Vår rapport kan dermed si noe om hvilke kvalitetsaspekter som er trukket frem gjennom forskningsbidragene, og hvorvidt forskning som omtaler ulike profesjonsutdanninger og/eller ulike aktører vektlegger ulike kvalitetsaspekter i sine studier. Videre ser vi her kun på kvalitet i praksisdelen av utdanningene, hvilket betyr at det kan være flere og andre kvalitetsaspekter som vektlegges i andre deler av utdanningene.

### **1.3 Rapportens oppbygning**

I vår kunnskapsoppsummering søker vi å identifisere og sammenstille både norsk og europeisk forskningslitteratur. Etersom litteratursøk, seleksjonskriterier og forskningsspørsmål er ulikt for de to litteraturmaterialene, er det hensiktsmessig å dele kunnskapsoppsummeringen i to deler: Del 1 omhandler norsk forskningslitteratur, rapporter og evalueringer knyttet til kvalitet i praksisperioden ved norske profesjonsutdanninger. Del 2 omhandler europeiske forskningsartikler knyttet til kvalitet i praksisperioden i profesjonsutdanninger i en europeisk kontekst. Hovedfokus vil ligge på den norske konteksten og tilhørende forskningsspørsmål.

Rapporten er bygd opp på følgende måte: Kapittel 1 inneholder en beskrivelse av bakgrunn, formål og problemstillinger for kunnskapsoppsummeringen. I kapittel 2 går vi nærmere inn på omfanget av praksis i et utvalg profesjonsutdanninger i Norge. Dette er en kontekstbeskrivelse for den typen utdanninger som vår studie omfatter. I kapittel 3 presenteres den metodiske tilnærmingen for vår kunnskapsoppsummering. Dette inkluderer redegjørelse for litteratursøk, seleksjonskriterier, koding og analyse for både den norske og europeiske forskningslitteraturen. I kapittel 4 presenteres funn fra kunnskapsoppsummeringen knyttet til den norske konteksten (del 1). Her sammenstilles sentral forskningslitteratur og tilhørende forskningsspørsmål besvares. I kapittel 5 presenteres funn fra den europeiske konteksten og tilhørende forskningsspørsmål besvares (del 2). I kapittel 6 oppsummeres noen hovedfunn på tvers av forskningslitteraturen, og avslutningsvis trekker vi noen konklusjoner basert på kunnskapsoppsummeringen.

## 2 Omfang av praksis i utvalgte profesjonsutdanninger

I denne rapporten tar vi utgangspunkt i profesjonsutdanninger med rammeplan og nasjonale retningslinjer, og undersøker særlig følgende studieprogrammer: ingeniørutdanning (BA), barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning, lektorutdanning, sykepleierutdanning, vernepleierutdanning, barnevernspedagogutdanning, sosionomutdanning, audiografutdanning, radiografutdanning, ergoterapeututdanning, fysioterapeututdanning, farmasøytutdanning (BA), optikerutdanning, bioingeniørutdanning, ortopediingeniørutdanning, paramedisinutdanning, tannpleierutdanning og tannteknikerutdanning.<sup>3</sup> Rapporten dekker med andre ord tre ulike fagområder: ingeniørutdanning, lærerutdanning og helse- og sosialfaglige utdanninger.

Som et bakteppe til gjennomgangen av forskningslitteratur vil vi i dette kapitlet gi et overblikk over omfanget av praksis i lærerutdanninger og helse- og sosialutdanninger, og hvordan denne praksisen blir gjennomført. Ingeniørutdanningene har ingen obligatorisk praksis, og blir derfor ikke redegjort for i samme omfang i dette kapitlet. Hensikten er å gi et bilde av hva som er likt og ulikt i omfang og type praksis på tvers av ulike utdanninger, da dette kan være viktig bakgrunnsinformasjon å ha når vi ser på hvordan kvalitet i praksis blir beskrevet og fortolket i de ulike utdanningene.

I helse- og sosialfagene og i lærerutdanningene er praksis en obligatorisk del av utdanningene, mens den er frivillig i de treårige ingeniørutdanningene. I *Forskrift om rammeplan for ingeniørutdanning* er dette formulert på følgende måte: «Studiepoenggivende praksis som er relevant i forhold til studentens tekniske spesialisering, kan inngå i valgfrie emner, eller med inntil 10 studiepoeng i teknisk spesialisering» (§ 3 *Struktur og innhold*). Vi vil derfor i beskrivelse av omfang av praksis i de ulike studiene sette søkelys på lærerutdanninger og helse- og sosialfaglige utdanninger, der omfanget er konkret beskrevet i forskriftene.

---

<sup>3</sup> Disse utdanningene er hovedsakelige korte profesjonsutdanninger, med unntak av grunnskolelærerutdanningen og lektorutdanningen, som er femårige. Utvalget av profesjonsutdanningene er gjort etter ønske fra, og i samråd med, oppdragsgiver.

## 2.1 Omfang av praksis i lærerutdanninger

Tabell 2.1 viser en oversikt over antall dager praksis i ulike former for lærerutdanninger, og her varierer praksislengden både mellom ulike typer utdanninger og mellom lengde på utdanningen. Mest praksis har grunnskolelærerutdanningen (GLU) på 110 dager, mens lektorutdanningen og barnehagelærerutdanningen har begge 100 dager. Dermed er det reelle omfanget av praksis en mye større del av barnehagelærerutdanningen enn lektorutdanningen, siden den førstnevnte er en treårig utdanning.

**Tabell 2.1: Antall dager praksis i ulike lærerutdanninger**

Type lærerutdanning	Lengde på utdanning	Antall dager praksis
<i>Grunnskolelærerutd. 1-7</i>	Femårig integrert profesjonsrettet utdanning	Minst 110 dager
<i>Grunnskolelærerutd. 5-10</i>	Femårig integrert profesjonsrettet utdanning	Minst 110 dager
<i>Lektorutdanning 8-13</i>	Femårig integrert profesjonsrettet utdanning	Minst 100 dager
<i>Barnehagelærer</i>	Treårig profesjonsrettet utdanning	Minst 100 dager

I de fire forskriftene omtales omfang av praksis og hvordan praksis skal gjennomføres i § 3 *Struktur og innhold*. I alle de tre femårige studiene er det i tillegg spesifisert når i studiet praksisstudiene skal gjennomføres, ved at praksis «skal fordeles over minst fire av fem studieår» (likelydende i alle tre forskrifter). For grunnskolelærerutdanningene er det presisert at minst 105 dager skal være i grunnskolen, mens de siste fem dagene i GLU 1-7 skal vektlegge overgang barnehage-skole og legges til barnehage, og de siste fem dagene i GLU 5-10 kan legges til videregående skole, med vekt på overgang mellom de to skoleslagene. Tilsvarende fokus på overganger finnes ikke i lektorutdanningen, der det i stedet står at «studenten skal ha praksis både i ungdomsskole og i videregående opplæring». I tillegg står det i *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning* at «Studenter som er tilsatt i skolen, bør ha minimum 50 prosent av praksis på annen skole enn egen arbeidsplass». Denne presiseringen peker på viktigheten av å ha praksis på et arbeidssted som ikke er kjent for studenten. Med andre ord er det også i forskriften pekt på at praksis bør skje «eksternt» (jfr. definisjonen satt opp i kapittel 1), på et sted der studenten blir satt i en ny og uvant arbeidssituasjon.

## 2.2 Omfang av praksis i helse- og sosialutdanninger

Helse- og sosialfaglige utdanninger har gjennomgått en endringsprosess de siste årene, ved at et nytt styringssystem for helse- og sosialfagene, RETHOS, er blitt etablert. Dette består av en felles forskrift om rammeplan som dekker alle grunnutdanninger, samt enkeltforskrifter for hver utdanning, utformet som nasjonale retningslinjer. Mandatet for utarbeidelsen av de nye retningslinjene for helse- og

sosialfaglige utdanninger sier tydelig at retningslinjene skal inneholde «krav til studies oppbygging, herunder eksterne praksisstudier, for den enkelte utdanning» (RETHOS Mandat, 2017, s. 5). I den nye *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger* er imidlertid praksisstudier bare generelt omtalt. I denne forskriften reguleres det at utdanningsinstitusjonene skal forsikre seg om at praksistilbyder kan tilby «relevante læringssituasjoner, kunnskapsbaserte tjenester og kompetente veiledere», at det er utdanningsinstitusjonene som har ansvar for å følge opp studenten hos praksistilbyder, men at praksistilbyder har ansvar for den daglige veiledningen av studenten (§3 *Praksisstudier*). Videre står det at «praksisveileder normalt er av samme profesjon som den som blir veiledet», skal ha relevant faglig kunnskap og «bør som hovedregel ha formell veiledningskompetanse» (§3 *Praksisstudier*). Med andre ord er både omfang og gjennomføring av praksis lite konkretisert i den overordnede forskriften. I stedet spesifiserer denne ansvarsforholdet mellom utdanningsinstitusjon og praksissted.

For å finne frem til informasjon om omfang av praksis i den enkelte utdanning er derfor forskriften for det enkelte studium brukt. Tabell 2.2 viser omfanget av praksis i ulike helse- og sosialutdanninger. Tabellen er strukturert etter hvor stor andel av studiet som gjennomføres i praksis, fra mest til minst, og i noen grad også etter hvor klart dette er formulert i forskriften, slik den er formulert nå. Tabell 2.2 bygger kun på de nye forskriftene, implementert i 2020/21 og 2021/22, som i mange tilfeller er mindre konkrete enn de tidligere forskriftene var.

Tabell 2.2 viser at det er stor variasjon i hvor stor del av studiet som gjennomføres som praksis i den enkelte profesjonsutdanning. I tillegg er det ulikhet mellom utdanninger i hvor stor del av praksisen som er ekstern, og i hvilken grad dette er presisert i forskriften.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> I regjeringens rundskriv knyttet til forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger står det følgende: «Forskriften § 3 beskriver rammer for praksisstudier. Med praksisstudier menes den delen av utdanningen som foregår utenfor utdanningsinstitusjonen og som skal være veiledet. Internklinikk, observasjonspraksis eller lignende kan erstatte hele eller deler av praksisstudiet hvis det er spesifisert i forskriften om nasjonal retningslinje for den konkrete utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Tabell 2.2 viser at praksis i varierende grad er ekstern og at dette varierer mellom utdanningene. For eksempel er det kun en mindre del av praksisen i bioingeniørutdanningen som må være utenfor lærestedet, og i optikerutdanningen kan praksis gjennomføres i klinikk på lærestedet. På samme måte er ferdighetstrening, som ofte foregår på lærestedet, nevnt sammen med praksisstudier i tannteknikkutdanningen. Samlet sett viser tabell 2.2 at det er betydelig variasjon i innslag av praksis mellom de ulike utdanningene som omfattes av forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger.

**Tabell 2.2: Omfang av praksis i ulike helse- og sosialfaglige utdanninger**

Studium/ Utdanning for	Omfang
Sykepleier	Ifølge yrkeskvalifikasjonsdirektivet (2005/36/EF, og 2013/55/EU) skal praksisstudiene tilsvare halvparten av undervisningen i studiet. Dette står ikke konkret i forskriften slik den er formulert nå (kap. 8 § 23), men fremgår heller av referansen til at utdanningen skal være i tråd med yrkeskvalifikasjonsdirektivet. Derimot er det spesifisert minst 2 praksisperioder av minst 7 ukers varighet, hvorav en i kommunal helse- og omsorg og en i spesialisthelsetjenesten. Studenter skal i løpet av praksis få erfaring både med poliklinisk-, dag og døgnbehandling. I tillegg er 7 ulike praksisarenaer der praksis skal foregå listet opp i forskriften.
Paramedisin	Minst 32 uker, hvorav minst 20 uker i ambulansetjeneste. Minst 12 uker fordelt mellom kommunal helse- og omsorg og spesialist-helsetjenesten der akuttmedisin og øyeblikkelig hjelp utføres. Praksis skal inkludere fødeavdeling (erfaring med fødsel/ forløsning), og psykisk helse og rus.
Vernepleier	Minst 30 uker brukerrettet praksis i reelle yrkessituasjoner. Læringsutbyttebeskrivelsene styrer innhold og omfang i praksis, og det er listet opp fem konkrete teamtikker studentene bør få erfaring med.
Ergoterapeut	Minst 30 uker, fordelt på en lengre praksisperiode hvert år.
Fysioterapeut	Minst 30 uker, hvorav minst 2 praksisperioder bør være av minst 7 ukers varighet. Det er spesifisert at praksis er obligatorisk.
Radiograf	Minst 30 uker, hvorav minst 1 lang (minst 12 uker). Konkretisert at praksis skal omfatte konvensjonell røntgen, CT og MR. Andre former for praksis (eks: PET, stråleterapi, ultralyd) bør tilbys om tilgjengelig.
Sosionom	24 uker, hvorav minst 20 uker i autentiske yrkessituasjon.
Barnevernspe- dagog	24 uker, hvorav minst 20 uker i autentiske yrkessituasjon.
Tanntekniker	Ferdighetstrening og praksisstudier skal utgjøre om lag halvparten av studiet. Minst 8 uker i tannteknisk laboratorium. Anbefalt omfang av praksisstudier er 20 uker i løpet av utdanningen.
Ortopedi- ingeniør	Bør være minst 18 uker, og skal hovedsakelig foregå i ortopediteknisk bedrift.
Audiograf	Minst 16 uker fordelt over tre studieår
Optiker	Minst 13 uker, kan gjennomføres i universitets-/høgskoleklinikk
Tannpleier	Minst 4 uker praksisstudier
Farmasøyt (BA)	Totalt 4 måneder, må ikke være organisert i sammenhengende periode
Bioingeniør	Praksisstudier skal utgjøre om lag en tredel av studiet, hvorav en tredel skal være ekstern

## Konsekvenser av endringer i forskriftene etter RETHOS

Store deler av forskningen som denne rapporten bygger på vil være fra tiden før RETHOS, og derfor er det interessant å se nærmere på hvordan praksis har vært omtalt i de ulike dokumentene som regulerer praksis. Vi vil her bruke sykepleierutdanningen som eksempel, siden det er en utdanning med stort innslag av praksis og mye av forskningen vi har funnet omhandler sykepleie. I *Forskrift til rammeplan*

for sykepleierutdanningen som gjaldt fra august 2008 og ut studieåret 2019/2020 var praksisstudier direkte konkretisert, ved at det står både hvilke fem områder praksis skal dekke (medisinsk, kirurgisk, psykiatrisk, eldreomsorg/geriatri og hjemmesykepleie) og at det skal omfatte totalt 90 studiepoeng, hvorav 75 studiepoeng i praksis med pasienter og maksimalt 15 studiepoeng som ferdighetstrening, forberedelse og refleksjon over praksisstudier (§3 *Praksisstudier*). Videre er det spesifisert minstetid på alle praksisopphold (minst 3 opphold som er minst 8 uker lange, de andre skal være minst 6 uker lange), at minst tre av periodene skal være i turnus med døgnkontinuerlig oppfølging av pasienter og at praksisen skal være veiledet og bli vurdert. Med andre ord ble praksisdelen av studiet i stor grad regulert gjennom denne forskriften.

I den nye *Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning* fra 2019 er praksisstudiene mindre konkret beskrevet. Det er ingen referanser til studiepoeng eller hvor stor andel som skal være ferdighetstrening og praksisstudier i kontakt med pasienter. I stedet er det henvist til yrkeskvalifikasjonsdirektivet, der omfang og innhold i praksis er beskrevet. Derimot er det en stor forskjell i hvordan de to forskriftene er strukturert. Mens *Forskrift til rammeplan for sykepleierutdanningen* fra 2008 listet opp hvor mange studiepoeng ulike emner skal omfatte i graden, og var en ganske konkret beskrivelse av hvordan praksisstudiene skulle gjennomføres, er dette i *Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning* fra 2019 kun beskrevet gjennom læringsutbytte for ulike kompetanseområder, og med mye mindre grad av spesifisering av hvordan praksisen skal gjennomføres. Samtidig er det i den nye forskriften mer regulering av hvordan praksissteder og lærestedet skal samarbeide om praksis, noe som tilsier mer struktur rundt samarbeidet om praksis. Denne endringen viser hvordan fokus har flyttet seg fra innsatsfaktorer til utbyttefaktorer i utdanningen, illustrert med større fokus på læringsutbyttebeskrivelser i stedet for angivelse av hvor mange poeng som skal vies til ulike deler.

## 2.3 Oppsummering

Denne korte gjennomgangen viser at det er stor variasjon i både omfang og form av praksis mellom ulike typer profesjonsutdanninger. Ingeniørutdanningene har ingen obligatorisk praksis, mens det er obligatorisk praksis i både lærerutdanning og helse- og sosialfaglige utdanninger. Omfanget er ulikt i de forskjellige utdanningene, men størst er omfanget av praksis i sykepleierutdanningen.

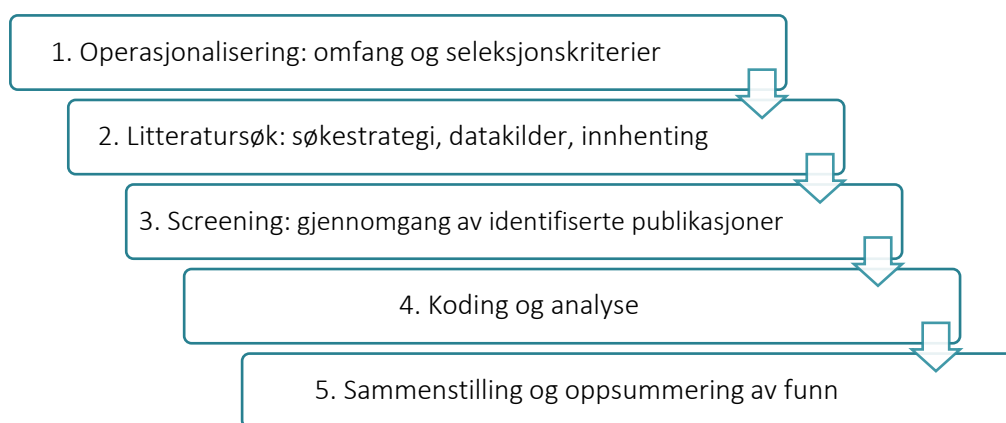
### 3 Metode – en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering

I vår studie benytter vi metodetilnærmingen kalt forenklet systematisk kunnskapsoppsummering. I det følgende kapitlet presenteres sentrale metodiske prinsipper, samt hvordan vi har operasjonalisert og gjennomført en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering i dette prosjektet. Seleksjonskriterier, litteratursøk, datakilder og fremgangsmåte for utvalg og sammenstilling av forskningsbidrag presenteres også. I tillegg trekker vi frem noen metodiske styrker og begrensninger for prosjektet.

Metoden for en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering bygger på de samme prinsippene som en tradisjonell systematisk kunnskapsoppsummering, men den er mindre tids- og ressurskrevende (Thomas et al., 2013). Formålet med tilnærmingen er å identifisere, kode og analysere forskningslitteratur ved hjelp av systematiske, transparente og reproduserbare prosedyrer. På bakgrunn av dette kan det utarbeides en sammenstilling (en syntese) av den tilgjengelige litteraturen på temaet (Petticrew & Roberts, 2006; Wollscheid & Trippney, 2021). I dette prosjektet innebærer sammenstillingen av forskningslitteratur å sammenfatte resultater fra ulike forskningsbidrag om samme tema, med det formål å oppnå mer solid kunnskap om fenomenet enn det enkeltstudier kan gi (Prøitz, 2023a).

Den forenklete tilnærmingen tilfredsstiller kravene til systematikk og transparens for systematiske kunnskapsoppsummeringer, men man benytter en rekke forenklingsstrategier for å kutte ned på ressurs- og tidsbruken. Dette innebærer blant annet strengere avgrensninger på datakilder, publikasjonstype, år, språk og geografi, samt i kvalitetsvurderingen av de inkluderte litteraturbidragene (Grant & Booth, 2009). En forenklet systematisk kunnskapsoppsummering er dermed mer avgrenset med tanke på de enkelte prosedyrene og bedre egnet til kortvarige prosjekter. Det er derimot fortsatt viktig å opprettholde systematikken og nøyaktigheten i litteratursøkene og screeningen, for å sørge for at et bredt utvalg av relevante og pålitelige forskningsbidrag blir inkludert i kunnskapsoppsummeringen.

Metoderetningen for forenklet systematisk kunnskapsoppsummering vil være velegnet til å identifisere og oppsummere norsk og europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger. I vår studie følger vi et sett forhåndsbestemte faser, som ofte benyttes i systematiske kunnskapsoppsummeringer (Newman & Gough, 2020; Petticrew & Roberts, 2006). Figur 3.1 visualiserer fasene.



**Figur 3.1: Oversikt over fasene i en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering**

I det følgende beskriver og konkretiserer vi de ulike fasene som er gjennomført for å fremstille kunnskapsoppsummeringen. Ettersom problemstillingene allerede er presentert i delkapittel 1.2, presenteres ikke disse i detalj her. Sammenstilling og oppsummering av funn presenteres i kapittel 4, 5 og 6.

### 3.1 Operasjonalisering: omfang og seleksjonskriterier

Det overordnede temaet for kunnskapsoppsummeringen er kvalitet i praksisperioden i profesjonsutdanninger. I del 1 av kunnskapsoppsummeringen retter vi oppmerksomheten mot norsk forskningslitteratur, norske rapporter og evalueringer. Del 2 omfatter europeiske forskningsartikler. Som tidligere beskrevet, vil to ulike sett med forskningsspørsmål være styrende for de to ulike delene (se delkapittel 1.2).

Som et ledd i å operasjonalisere forskningsspørsmålene, har vi definert seleksjonskriterier (også kalt inklusjons- og eksklusjonskriterier; se tabell 3.1). Kriteriene har informert utformingen av søkestrategier, og de er avgjørende for å definere hvilke litteraturbidrag som inkluderes i det endelige datamaterialet.

Som tidligere nevnt, benytter en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering en rekke etablerte teknikker for å kutte ned på ressurs- og tidsbruken. Som et ledd i dette arbeidet, har vi i forkant gjennomført prøvesøk. Prøvesøk hjelper oss med å anslå tilfanget av de endelige litteratursøkene, og blir retningsgivende for



hvilke avgrensinger og justeringer som er hensiktsmessige for litteratursøkene og kunnskapsoppsummeringen.

**Tabell 3.1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier**

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<i>Fenomen</i>	- Kvalitet i praksis. - Praksis og arbeidslivsrelevans.	Om praksis i utdanning, uten at det knyttes til kvalitet eller arbeidslivsrelevans.
<i>Populasjon</i>	- Profesjonsutdanning. - Praksis i utdanninger med rammeplan med nasjonale retningslinjer.	Disiplinutdanning med/uten praksis.
<i>Geografi</i>	- Norge - Europa	Øvrige land.
<i>År</i>	- Norge: De siste 15 årene (2008-2022). - Europa: De siste 5 årene (2018-2022).	Før 2008.
<i>Språk</i>	Engelsk, norsk, svensk og dansk	Øvrige språk.
<i>Forskningsdesign</i>	Primærstudier (empiriske og teoretiske), kunnskapsoversikter.	Øvrige forskningsdesign.
<i>Publikasjonstype</i>	- Norske og europeiske vitenskapelige publikasjoner (artikler, bokkapitler). - Norske rapporter og evalueringer.	- Konferansesammendrag. - Populærvitenskapelige bidrag. - Andre former for grålitteratur. - Litteratur utilgjengelig i fulltekst.

I vår kunnskapsoppsummering har det vært formålstjenlig med visse avgrensede seleksjonskriterier. Når det gjelder avgrensing med hensyn til fenomen, inkluderer vi litteratur som vektlegger kvalitet i praksisperioden i utvalgte profesjonsutdanning. Vi legger til grunn en relativt bred forståelse av kvalitetsbegrepet, for å inkludere ulike fortolkninger og definisjoner av kvalitet.

Når det gjelder populasjon, ser vi på et utvalg profesjonsutdanninger med rammeplan og nasjonale retningslinjer.<sup>5</sup> Videre inkluderer vi forskningslitteratur som omhandler ekstern og veiledet praksis – altså den praksisdelen av utdanningen som foregår *utenfor* campus. Dette betyr at vi ikke har inkludert forskningslitteratur om praksisrettet undervisning på campus, internpraksis på campus eller simuleringer i for eksempel campusbaserte laboratorier.

Når det gjelder avgrensninger med hensyn til geografisk område, publikasjonstype og tidsperiode, retter vi oss hovedsakelig mot norske vitenskapelige publikasjoner (artikler, bokkapitler), rapporter og evalueringer (del 1). Vi avgrenser det norske søket til de siste 15 årene (2008-2022).

<sup>5</sup> Som tidligere nevnt ser vi på følgende studieprogrammer: ingeniørutdanning (BA), barnehagelærerutdanning, farmasøytutdanning (BA), grunnskolelærerutdanning, lektorutdanning, sykepleierutdanning, vernepleierutdanning, barnevernspedagogutdanning, sosionomutdanning, audiografutdanning, radiografutdanning, ergoterapeututdanning, fysioterapeututdanning, optikerutdanning, bioingeniørutdanning, ortopediingeniørutdanning, paramedisinutdanning, tannpleierutdanning og tannteknikerutdanning.

For å avgrense litteratursøket og omfanget på det europeiske litteraturmateriale, begrenser vi oss til europeiske vitenskapelige fagfelleverderte forskningsartikler (del 2). Videre avgrenset vi det europeiske søket til kun å omfatte de siste 5 årene (2018-2022), ettersom tilfanget av europeisk forskningslitteratur var relativt stort.

Tidsavgrensningen for både det norske og europeiske søket er satt frem til 2022, ettersom de systematiske litteratursøkene ble foretatt i februar 2023 og de strategiske søkene i april 2023. Avgrensningen frem til 2022 er også gjort med hensyn til å hovedsakelig inkludere hele kalenderår. Selv om vi har satt tidsavgrensningen frem til 2022, vil vi kunne få med publikasjoner også fra 2023. Årsaken er at noen forskningsartikler er tilgjengelig som forhåndspubliseringer (early access). I tillegg vil de strategiske søkene også kunne identifisere relevante artikler fra 2023.

I vårt litteratursøk tar vi også sikte på å samle inn forskningsbidrag som har ulik metodedesign og resultater. Dette er i tråd med mange systematiske kunnskapsoppsummeringer innenfor det utdanningsvitenskapelige feltet (Prøitz, 2023a), der formålet gjerne er å etablere en oversikt over et forskningsfelt eller et forskningstema som består av *ulike typer* studier (som kvantitativ og kvalitative primærstudier, samt sekundærstudier i form av for eksempel kunnskapsoversikter)<sup>6</sup>.

### 3.2 Litteratursøk: søkestrategi, datakilder og innhenting

For å gjøre ulike typer litteratursøk trenger vi å anvende forskjellige kilder, siden datakildene har ulikt innhold. Ettersom vi er ute etter å innhente relevant forskning i lys av både en norsk og en europeisk kontekst, har vi gjennomført to ulike runder med litteratursøk. I del 1 innhenter vi norske forskningsbidrag gjennom systematiske litteratursøk i databasen Cristin, samt gjennom strategiske litteratursøk på bakgrunn av referanselister. I del 2 innhenter vi europeiske forskningsbidrag gjennom systematiske litteratursøk i databasene Web of Science. Fremgangsmåten for de to søkeprosessene er beskrevet i avsnittene under.

Selv om vi har delt inn kunnskapsoppsummeringen i to deler, kan det i vårt norske materiale forekomme artikler som er publisert på europeisk nivå. På lignende vis vil det i vårt europeiske materiale kunne forekomme europeiske artikler som har en norsk medforfatter. Her kan det også forekomme medforfattere utenfor Europa. Fordelingen er likevel gjort ut ifra hvilken kontekst (norsk eller

---

<sup>6</sup> Dette står i motsetning til kunnskapsoppsummeringer som samler og syntetiserer resultater fra *like type* studier – og da gjerne eksperiment- og intervensjonsstudier. Slike kunnskapsoppsummeringer har gjerne til hensikt å si noe om *effekter* av for eksempel en medisinsk behandling eller en bestemt undervisningsmetode (Prøitz, 2023a).

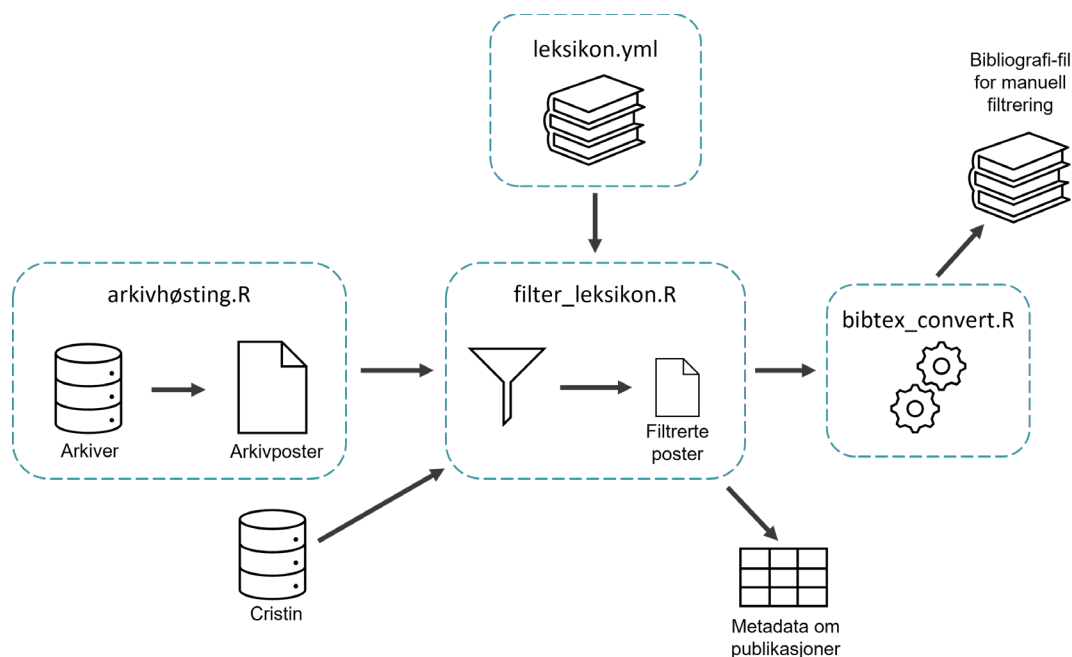
europaisk) som forskningsbidraget hovedsakelig omhandler og/eller hvilken geografisk tilhørighet forfatterne har.

Det bør videre nevnes at litteratursøk knyttet til søkeordet 'praksis' er utfordrende, ettersom begrepet har flere ulike betydninger. I vår studie er vi ute etter litteratur knyttet til praksis i betydningen praksisperiode og ekstern veiledet praksis. Vi antar derimot at litteratursøk med nøkkelordet 'praksis' vil gi mange irrelevante treff, ettersom ordet også brukes til å indikere en persons handling og/eller benyttelse av sine teoretiske kunnskaper i yrkessammenheng. Ettersom det er vanskelig å lage søkestrenger som tar høyde for denne ulike begrepsbruken *uten* å potensielt ekskludere relevant forskningslitteratur, forventer vi et relativt høyt antall treff på våre litteratursøk. Vi forventer også å måtte ekskludere et relativt høyt antall artikler, som ikke henviser til praksis i betydning av studenters praksisperiode og ekstern veiledet praksis. Dette gjelder litteratursøket for både norsk og europeisk forskningslitteratur.

## Litteratursøk for norsk forskningslitteratur

Til dette prosjektet skal spesielt norsk forskning på kvalitet i praksisperioden undersøkes. Resultatene av slik forskning er dokumentert både i form av fagfelleverderte publikasjoner registrert i Cristin, samt i form av rapporter og evalueringer gjort tilgjengelig gjennom institusjonenes publiseringsarkiver. Fordi hverken Cristin eller institusjonsarkivene har god støtte for litteratursøk på samme måte som de internasjonale litteraturdatabasene, baserer vi oss på leksikal filtrering som metode for å identifisere relevante publikasjoner (Benoit et al., 2018; Wickham, 2019; 2022). Metoden innebærer å høste Cristin og alle institusjonelle arkiver som tillater programmatisk dataauthenting (i hovedsak arkiver som administreres gjennom den norske Brage-ordningen for arkiver). Vi henter ut data for titler, sammendrag og nøkkelord fra alle registrerte poster. Deretter filtrerer vi bort alle poster som ikke gir treff på én eller flere termer i et forhåndsdefinert leksikon av begreper som har med kvalitet i praksis å gjøre.

Prosjektgruppen utarbeidet et leksikon for relevante begreper knyttet til kvalitet i praksisperioden for profesjonsutdanninger og synonymer av disse. Den endelige listen ble ferdigstilt etter en runde med prøvesøk og identifikasjon av potensielt uhensiktsmessige begreper. Det komplette begrepsleksikonet som ble brukt for leksikalsk filtrering i søket kan ses i vedlegg 1. Skjematisk ser prosessen ut som i figur 3.2.



**Figur 3.2: Diagrammatisk fremstilling av prosessen for høsting og filtrering av arkiv- og Cristinposter. Boksene representerer hvilke kodeskript i kodedepotet som gjør hvilke deler av prosessen.**

Totalt ble 440 581 arkiv- og Cristinposter høstet. Etter filtrering for dokumenttype og tidsperiode i tråd med seleksjonskriteriene spesifisert i kapittel 3.1, satt vi igjen med totalt 126 982 poster. Disse ble så filtrert ved bruk av metoden 'Nøkkelord i kontekst'<sup>7</sup>, som både identifiserer dokumenter hvor filtertermene er til stede, indikerer hvor i teksten begrepet opptrer og oppgir den umiddelbare konteksten rundt begrepet (jf. Chamberlain & Bojanowski, 2022; Ottolinger, 2019).

Etter leksikal filtrering ble korpuset redusert til 3 029 publikasjoner. Disse ble deretter konvertert til en bibliografi, til bruk for manuell gjennomgang i programvaren Covidence. Denne prosessen er beskrevet i kapittel 3.3 under.

Metadata for arkiv- og Cristinpostene er tilgjengelige i dataarkivet Zenodo<sup>8</sup>, og kode for å reproducere prosessen for automatisk innhenting av poster og filtrering er tilgjengelig i prosjektets kodedepot.<sup>9</sup>

I tillegg til systematiske litteratursøk i Cristin, gjennomfører vi strategiske litteratursøk fra blant annet referansehenvisninger i det norske litteraturmaterialet. De strategiske søkene er et supplement og har som hensikt å fange opp relevant litteratur fra andre datakilder enn Cristin.

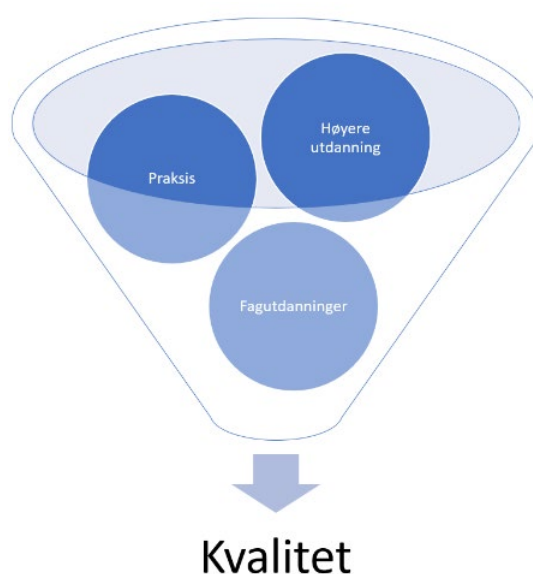
<sup>7</sup> Se <https://quanteda.io/reference/kwic.html>

<sup>8</sup> Se <https://doi.org/10.5281/zenodo.7789075>

<sup>9</sup> Se [https://github.com/NIFU-NO/21355-2\\_kvalitet\\_praksis](https://github.com/NIFU-NO/21355-2_kvalitet_praksis)

## Litteratursøk for europeisk forskningslitteratur

Supplerende til den norske forskningen, har vi gjort et systematisk søk og innhentet europeisk forskning på kvalitet i praksis i høyere utdanning gjennom forskningsdatabasen Web of Science (WoS). WoS dekker alle fagområder, men dekingen av humaniora og samfunnsvitenskapene er ikke like godt dekket som andre fagområder (Aksnes & Sivertsen, 2019). WoS har omfattende metadata om publikasjonene som gir muligheten til å lage avanserte søkestrenger for å øke presisjonen i trefflisten. Det er likevel ønskelig å søke bredt, for å ikke gå glipp av noen relevante publikasjoner. Søkestrengen er bygget opp av tre tematiske deler: (1) praksis, (2) høyere utdanning og (3) fagutdanningene.<sup>10</sup>



**Figur 3.3: Fremstilling av søkestrengenes tre hoveddeler, som inneholder sentrale begreper for i) praksis, ii) høyere utdanning og iii) de respektive fagutdanningene**

Delene består av en liste med begreper og synonymer knyttet til temaet. Listene ble utarbeidet på norsk og engelsk, slik at de kunne benyttes som leksikon for litteratursøk for norsk forskningslitteratur i tillegg til at de engelske ble brukt i litteratursøk for europeisk forskning. Prosjektgruppen har bidratt til listene og validert dem. Søkeregrepene ble deretter testet ut i flere kombinasjoner og prøvesøk.

I tillegg til begrepene fra de tre tematiske delene består søkestrengen av trunkering på slutten av begreper, anførselstegn og boolske operatører. Trunkering brukes for å fortelle databasen at man leter etter begreper med ulike endinger, for eksempel i entall og flertall. Anførselstegn kan brukes når et begrep består av flere ord og disse må leses sammen for å gi mening. Det gir databasen beskjed om at

<sup>10</sup> Det var opprinnelig en fjerde del av søkestrengen som dekket begreper om kvalitet, men denne ble i løpet av prøvesøkingen omgjort til en måte å filtrere funnene i etterkant.

ordene innenfor trunkeringen må stå sammen og i denne rekkefølgen for at de skal returnere treff. Boolske operatører brukes for å sette søkebegrepene i relasjon til hverandre. I vårt søk har vi brukt *OR* innad de tre tematiske delene for å si at treffene må ha ett av disse begrepene i seg. *AND* er benyttet for å knytte de tre tematiske relasjonene til hverandre, slik at treffene må ha minst ett element fra hver av de tre delene. *OR* bidrar til å utvide søket mens *AND* bidrar til å presisere søket.

Videre består søkestrengen av avgrensninger basert på seleksjonskriteriene når det gjelder tid, geografi og publikasjonstypene. Søket ble utført 20. februar 2023 og resulterte i 1904 treff. Søkestrengen kan sees i vedlegg 2.

### 3.3 Screening: gjennomgang av identifiserte publikasjoner

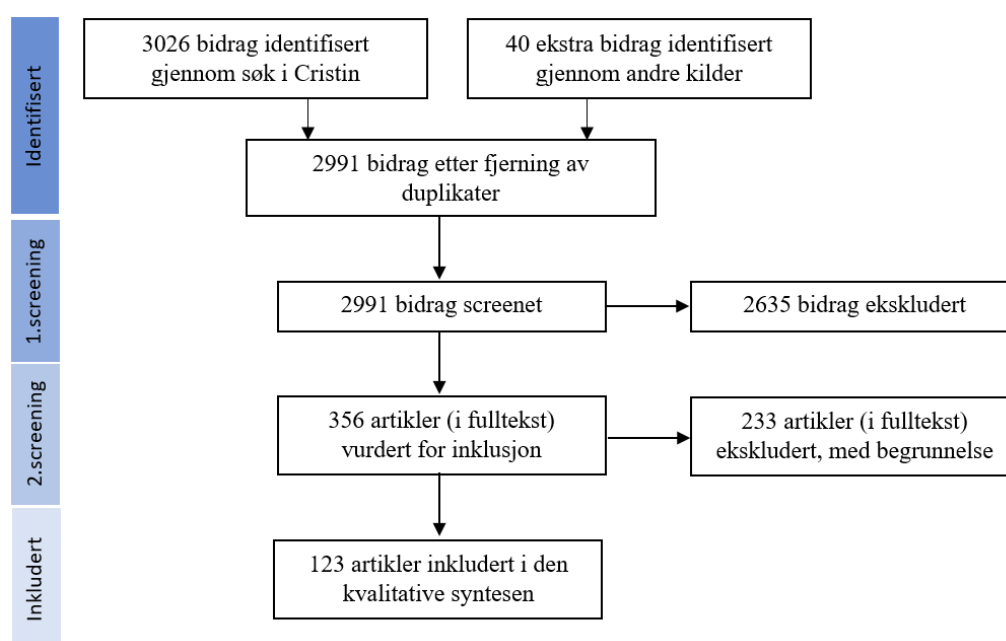
I en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering gjennomgås (screenes) de identifiserte publikasjonene ut ifra en fastsatt og systematisk prosedyre. I vårt prosjekt benyttet vi programmet *Covidence*, som er et dataprogram for å håndtere og systematisk screene store mengder med litteratur. Etersom vi har to ulike deler, med to ulike datamaterialer (henholdsvis for norsk og europeisk forskningslitteratur), kjørte vi screeningen i *Covidence* i to separate behandlinger.

Screeningen av litteraturmaterialet ble gjort henimot seleksjonskriteriene, på samme måte som en systematisk kunnskapsoppsummering. Dette ble gjort i to faser og det var to forskere som hovedsakelig hadde ansvaret for screeningen. I første omgang ble resultatene importert fra litteratursøket for en innledende screening. Her ble tittel og sammendraget (abstract) til litteraturbidraget lest av én forsker mot inklusjons- og eksklusjonskriteriene, dette for å vurdere kvaliteten på studien og studiens relevans for vår problemstilling. Vi vektla spesielt studienes relevans for vårt review-spørsmål (forskningsspørsmål) og hvilket bidrag studien kunne ha for forskningssyntesen.

I andre omgang ble relevante bidrag fra trinn 1 innhentet i fulltekst. Fulltekst-artiklene ble lest av én forsker med tanke på både inklusjon og eksklusjon fra litteraturutvalget, samt forskningsbidragets relevans og kvalitet. Usikre vurderinger ble gjennomgått på nytt av en annen forsker, og eventuelle uenigheter ble diskutert frem til enighet oppnås. Denne prosedyren resulterte i en gruppe av inkluderte bidrag, som i neste omgang ble kodet og analysert.

Dokumentasjon av screeningprosessen fra de systematiske søkene er en sentral del av en systematisk kunnskapsoppsummering. Dette innebærer blant annet at vi dokumenterte antall inkluderte og ekskluderte artikler på hvert steg, samt grunner for eksklusjon der forskningsbidraget er lest i fulltekst.

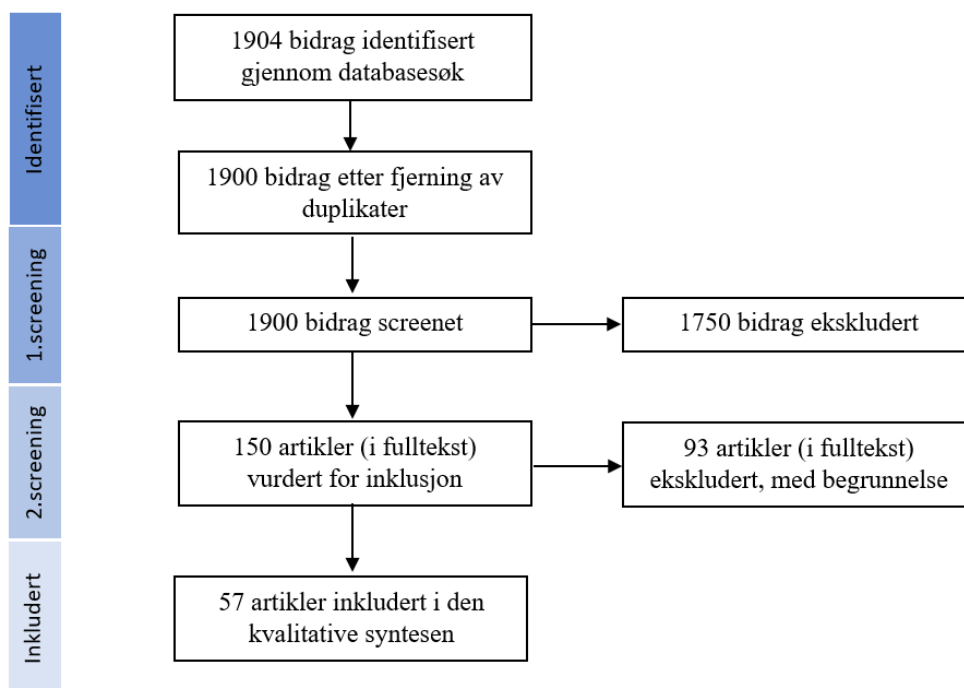
Figur 3.4. viser PRISMA-diagram<sup>11</sup> for det norske litteraturmaterialet, der stegene i det systematiske og strategiske litteratursøket og screeningprosessen er illustrert. Totalt ble 3026 norske forskningsbidrag identifisert gjennom det systematiske litteratursøket i Cristin. I tillegg ble 40 bidrag identifisert gjennom supplerende og strategiske litteratursøk i andre kilder. I første runde ble totalt 2991 forskningsbidrag screenet gjennom tittel og sammendrag. I neste runde ble 356 forskningsbidrag screenet i fulltekst. På bakgrunn av denne screeningprosessen ble til sammen 123 norske forskningsbidrag inkludert i del 1 av vår kunnskapsoppsummering. Fullstendig oversikt over de 123 inkluderte forskningsbidragene er å finne i referanselisten.



**Figur 3.4: PRISMA-flytdiagram av litteratursøk og screeningprosessen for det norske litteraturmaterialet (del 1).**

Det europeiske litteraturmaterialet (del 2) gjennomgikk en lignende prosess. Ettersom denne delen skulle gjøres mindre omfattende, gjennomførte vi ikke supplerende og strategiske litteratursøk her. Figur 3.5 viser PRISMA-diagram for det europeiske litteraturmaterialet. Her ble totalt 1904 europeiske forskningsbidrag identifisert gjennom systematiske litteratursøk i databasen Web of Science. Etter fjerning av dubletter ble 1900 forskningsbidrag screenet gjennom tittel og sammendrag. I andre runde ble 150 forskningsbidrag screenet i fulltekst. På bakgrunn av screeningprosessen ble til sammen 57 europeiske forskningsbidrag inkludert i del 2 av vår kunnskapsoppsummering. Fullstendig oversikt over de 57 inkluderte forskningsbidragene er å finne i referanselisten.

<sup>11</sup> Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) er et flytdiagram for å rapportere litteratursøk i systematiske kunnskapsoppsummeringer (Moher et al., 2010).



**Figur 3.5: PRISMA-flytdiagram av litteratursøk og screeningprosessen for det europeiske litteraturmaterialet (del 2).**

### 3.4 Koding og analyse

På bakgrunn av screeningprosessen ble 123 norske forskningsbidrag inkludert i del 1, og 57 europeiske forskningsbidrag ble inkludert i del 2. Litteraturmaterialet ble lest i fulltekst, kodet og analysert av to forskere. I denne prosessen ble sentrale koder og nøkkelinformasjon notert ned for hver av de inkluderte forskningsbidragene. For eksempel utviklet vi koder knyttet til konteksten, som utdanningsretning, land, publikasjonstype og studiedesign. I tillegg brukte vi koder knyttet direkte til fenomenet (kvalitet i praksisperioden) og forskningsspørsmålene. Eksempler på slike koder er hvilke faktorer kvalitet i praksisperioden knyttes til, samt betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden. Noen koder ble også videreutviklet og finjustert gjennom selve koding- og analysearbeidet. Et slikt kodingsarbeid gjør det mulig å kartlegge og beskrive størrelsen på, og ulike tematiske tilnærminger i, litteraturmaterialet (Sutcliffe et al., 2017). Kodingsprosedyren bidro også i vurderingen av litteraturbidraget og dets relevans for oppdragets problemstilling.

Forskningsbidragene ble deretter analysert i mer detalj, data ble ekstrahert og gruppert tematisk. Vi tok utgangspunkt i en tematisk analyse, hovedsakelig rettet mot litteraturbidragenes meningsinnhold. Vi tok også sikte på å identifisere tema på tvers av datamaterialet. Formålet har vært å trekke ut informasjon som kan



bidra til å belyse forskningsspørsmålene for del 1 og del 2 av kunnskapsoppsummeringen. Dette har resultert i en tematisk syntese for de to respektive delene.

I en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering vil detaljnivå av koder, dataauthenting og analyse være avhengig av antall inkluderte publikasjoner. Ettersom vårt inkluderte litteraturmateriale er relativt omfattende, har omfanget av analysen og detaljnivået på sammenstillingen blitt tilsvarende redusert.

### 3.5 Sammenstilling og oppsummering av funn

Den tematiske syntesen fra kodings- og analysefasen for del 1 og del 2 er renskrevet og strukturert i kapittel 4 og 5. Her sammenstiller og presenterer vi de viktigste funnene fra henholdsvis norsk og europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksisperioden i de utvalgte profesjonsutdanningene. Funnene er presentert i lys av forskningsspørsmålene som har vært veiledende for kunnskapsoppsummeringens to deler<sup>12</sup>. Avslutningsvis løfter vi frem og diskuterer noen sentrale funn på tvers av kunnskapsoppsummeringens del 1 og del 2 (se kapittel 6).

### 3.6 Hvordan vi imøtekommer metodiske begrensninger

Samlet sett har en forenklet systematisk kunnskapsoppsummeringer både metodiske styrker og svakheter. Styrken er at metoden gir en solid gjennomgang av relevante forskningslitteratur med høy pålitelighet og gyldighet (Dieudé, 2023). En begrensning er at man i en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering vil måtte kutte ned på ressurs- og tidsbruken. Her er det derimot viktig at man tar i bruk en rekke gyldige teknikker, for å unngå metodiske snarveier og forenklinger som kan lede til partiskhet – for eksempel i inkludering eller syntetisering av forskningsbidrag. Videre er det essensielt at forfattere av kunnskapsoppsummeringer er tydelige på de metodiske valgene som er gjort (Schünemann & Moja, 2015). For å imøtekomme kriteriene for transparens, har vi vært tydelig i vår metodiske fremgangsmåte, i de metodiske valgene vi har tatt, samt i de forenklingene som har blitt gjort for å kunne gjennomføre kunnskapsoppsummeringen systematisk og innenfor den gitte tidsrammen.

---

<sup>12</sup> Ettersom det inkluderte litteraturmaterialet for både den norske og europeiske konteksten var relativt stort, kunne vi ikke oppsummere hver enkel studie i detalj. Dette er heller ikke formålet med forenklete systematiske kunnskapsoppsummeringer, ettersom man her ofte trekker ut de viktigste funnene fra forskningsbidragene og ser linjer på tvers av litteraturmaterialet, snarere enn å oppsummere forskningsbidragene i sin helhet.

## Treffsikre litteratursøk

En generell begrensning ved alle typer litteraturstudier (heriblant systematiske kunnskapsoppsummeringer), er at relevante studier kan ha blitt utelatt i litteratursøket og i inklusjonsprosessen på grunn av begrensede ressurser for mer omfattende og treffsikre litteratursøk. Relevante studier kan også ha blitt utelatt i de systematiske søkene hvis de ikke er indeksert i de respektive databasene for søket. I litteratursøket for norske forskningsbidrag (del 1) søkte vi i norske datakilder via interne databaser basert på Cristin-data. Her har vi derimot ikke like gode muligheter til å utvikle søkestrenger, noe som minsker treffsikkerheten og dermed krever flere enkle søk. For å imøtekomme denne begrensningen, benyttet vi oss av bibliometriske metoder og leksikal filtrering som metode for litteratursøket i Cristin. Dette kan gi et mer effektivt og treffsikkert søk, fremfor manuelt gjennomførte litteratursøk i databasen. Utfordringen er derimot at det kan være vanskelig å få søkt og filtrert for publiseringer uten DOI-referanse. Det kan derfor være en risiko for at forskningspubliseringer uten DOI, slik som en del rapporter og evalueringer, ikke blir fanget opp av den bibliometriske metoden.

For å imøtekomme denne svakheten, samt få en enda bedre dekning, gjennomførte vi også strategiske søk etter norske forskningspublikasjoner (artikler, rapporter og evalueringer). På denne måten supplerte vi litteratursøket manuelt, ved blant annet å følge søk etter relevant litteratur i referanselister og andre spesifikke søk. Slike supplerende og strategiske litteratursøk vil også gi bedre dekning for norske rapporter og evalueringer uten DOI-referanser, samt norsk forskningslitteratur publisert i 2022 (og 2023), ettersom Cristin har en forsinkelse i oppdateringen og indekseringen av databasen<sup>13</sup>. Strategiske litteratursøk vil derimot ikke være like dekkende som systematiske søk, og det er derfor en viss risiko for at noen norske rapporter og studier ikke har blitt med.

En utfordring med å gjennomføre litteratursøk i Web of Science, er at databasen har varierende dekningsgrad hva gjelder samfunnsvitenskap og humaniora (Aksnes & Sivertsen, 2019). For å imøtekomme denne svakheten kunne vi for eksempel ha supplert med databasen ERIC, som er en mindre database som spesialiserer seg på utdanningsforskning. Et slikt supplement er derimot tidkrevende og ville ha gått ut over andre faser i prosjektet. Ettersom hovedfokus i vår kunnskapsoppsummering ligger på den *norske* konteksten, og den europeiske dekningen derfor ikke trenger å være uttømmende, har vi valgt å kun inkludere databasen Web of Science. Dette begrunnes med at vi anser databasens dekningsgrad som god nok med hensyn til prosjektets formål og våre forskningsspørsmål knyttet til den europeiske forskningslitteraturen.

---

<sup>13</sup> Vi foretok de systematiske litteratursøkene i Cristin i januar og februar 2023. Oppdatert data for 2022 var derimot ikke tilgjengelig i Cristin på dette tidspunktet. Strategiske søk kan derimot imøtekomme denne begrensningen.

Hva gjelder begrensningene med treffsikre og uttømmende litteratursøk, er disse hovedsakelig tatt høyde for ved at vi *ikke* har som formål å gjennomføre uttømmende litteratursøk der vi skal identifisere *all* forskning på området. I stedet er formålet med vår forenklete systematiske kunnskapsoppsummering å finne relevant og pålitelig forskningslitteratur knyttet til kvalitet i praksisperioden innenfor et utvalg profesjonsutdanninger.

### Skjevheter i litteraturmaterialet

En sentral side ved systematiske kunnskapsoppsummeringer er at prosessen for litteratursøk og innhenting av litteratur foregår *systematisk*. Dette skal hindre at det oppstår store skjevheter i litteraturmaterialet, for eksempel ved at det blir en overvekt av visse forskningstema eller at forskning fra visse områder (disipliner, tema, forfattere eller annet) ikke dukker opp i søket. Ved å benytte systematiske søketeknikker, minker man også sannsynligheten for «kirsebærplukking» («cherry picking»), der forskere bare benytter seg av de forskningsstudiene som bekrefter gamle antakelser (Sauvage, 2023).

En utfordring med forenklete systematiske kunnskapsoppsummeringer er at man opererer innenfor kortere tid- og ressursrammer og man må derfor foreta visse forenklinger. For å unngå forenklinger knyttet til selve systematikken og nøyaktigheten i litteratursøkene, prøver forskere ofte å definere et mer spisset og avgrenset forskningsområde. Dette er også gjort i vår studie, nettopp for å opprettholde *systematikken* i litteratursøkene i så stor grad som mulig. Derimot har vi måtte brukt visse avgrensninger for søket, samt spisset forskningsspørsmålet og seleksjonskriteriene (beskrevet i delkapittel 3.1). Avgrensningene har nok bidratt til at spesifikke tema og problemstillinger er mer belyst i den identifiserte og syntetiserte forskningslitteraturen i vår studie, enn hvis vi ikke hadde operert med lignende avgrensninger.

### Vurdering av forskningsbidragenes kvalitet

Et element i tradisjonelle systematiske kunnskapsoppsummeringer er en vurdering av samtlige av forskningsbidragenes kvalitet. Dette innebærer blant annet en vurdering (ofte med et forhåndsdefinert vurderingsskjema) av forskningsbidragenes metode, resultater og hvorvidt studien besvarer det forskningsspørsmålet den skisserer. Tanken er, med andre ord, å evaluere validiteten av hver enkelt studie opp mot studiens konklusjon (Prøitz, 2023b). En slik vurdering (og dokumentering) av studienes kvalitet er tidkrevende og bidrar til at tradisjonelle systematiske kunnskapsoppsummeringer er omfattende studier, som ofte tar år å fullføre.

Ettersom en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering gjennomføres innenfor en mer avgrenset tidsramme, vil man måtte foreta visse metodiske

forenklinger – slik som en forenklet kvalitetsvurdering av forskningslitteraturen. I vår studie har vi ikke hatt anledning til å foreta en *fullstendig* kvalitetsvurdering av forskningsbidragene. Likevel er samtlige forskningsbidrag vurdert i lys av bidragets kvalitet i den andre screeningrunden (gjennomlesning av fulltekst). Studier ble ekskludert dersom de var av lav kvalitet, hadde dårlig metodisk beskrivelse og gjennomføring, og/eller hadde mangelfull redegjørelse av resultater. På denne måten sørget vi for at de inkluderte studiene var vurdert til å ha en adekvat kvalitet, er pålitelige og gyldige. Utover dette har vi ikke hatt rammer til å foreta en videre differensiering av forskningsbidragenes kvalitet. Svakheten er at kriteriene for, og vurderingen av, forskningslitteraturens kvalitet er mindre transparent i vår forenklete systematiske kunnskapsoppsummering, sammenlignet med tradisjonelle systematiske kunnskapsoppsummeringer. På samme tid har vi fulgt et design der vi legger mer vekt på forskningsbidragenes *relevans* for vårt review-spørsmålet og hvilke bidrag studiene kan ha for forskningssyntesen. Dette er i tråd med mer konfigulative reviews, som metanarrativ review, der man for eksempel er ute etter å forstå utviklingen av forskning om et tema innenfor og mellom ulike forskningstradisjoner (Gough et al., 2012; Prøitz, 2023b).

I forlengelse av dette, bør det nevnes at vi heller ikke har differensiert mellom ulike studiedesign i den inkluderte forskningslitteraturen. Dette betyr at en primærstudie (som for eksempel har brukt kvantitativ eller kvalitativ metode), er vektlagt i samme grad som en sekundærstudie (som for eksempel en litteraturstudie). Forskjellen mellom de to, er at primærstudier innhenter «egne» data, mens en sekundærstudie baserer seg på tidligere forskningslitteratur. Hva derimot all den inkluderte forskningslitteraturen i vår studie har til felles, er at dataene i disse studiene *ikke* har blitt samlet inn for å besvare det forskningsspørsmålet vi har definert i vår kunnskapsoppsummering. Dette betyr videre at vi i vår studie kan vektlegge andre aspekter i forskningslitteraturen, enn hva som originalt var tiltenkt. Dette er i tråd med systematiske kunnskapsoppsummeringer (spesielt innenfor utdanningsvitenskapen), der man ofte søker å etablere en oversikt over forskning om et tema *i bred forstand* (Prøitz, 2023a). Derimot er det viktig at man reflekterer over bruken av allerede eksisterende forskningslitteratur og har et bevisst forhold til at man trekker ut bestemte deler fra en større (studie)kontekst.

## 4 Del 1. Norsk forskningslitteratur på kvalitet i praksisperioden

I dette kapitlet presenteres sentrale funn fra norsk forskningslitteratur på kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger. Først presenteres en samlet oversikt over den inkluderte norske forskningslitteraturen. Deretter presenteres sentrale funn fra vår systematiske kunnskapsoppsummering i lys av studiens forskningsspørsmål. Her retter vi oppmerksomheten på hvilke hovedformål med praksisperioden som løftes frem i forskningslitteraturen, hvilke aspekter som kvalitet i praksisperioden er knyttet til og om det er forskjell i forskningsbidragenes vektlegging av kvalitet innenfor ulike profesjonsutdanninger eller hos ulike aktører. I tillegg presenteres hva norsk forskningslitteraturen sier om utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden.

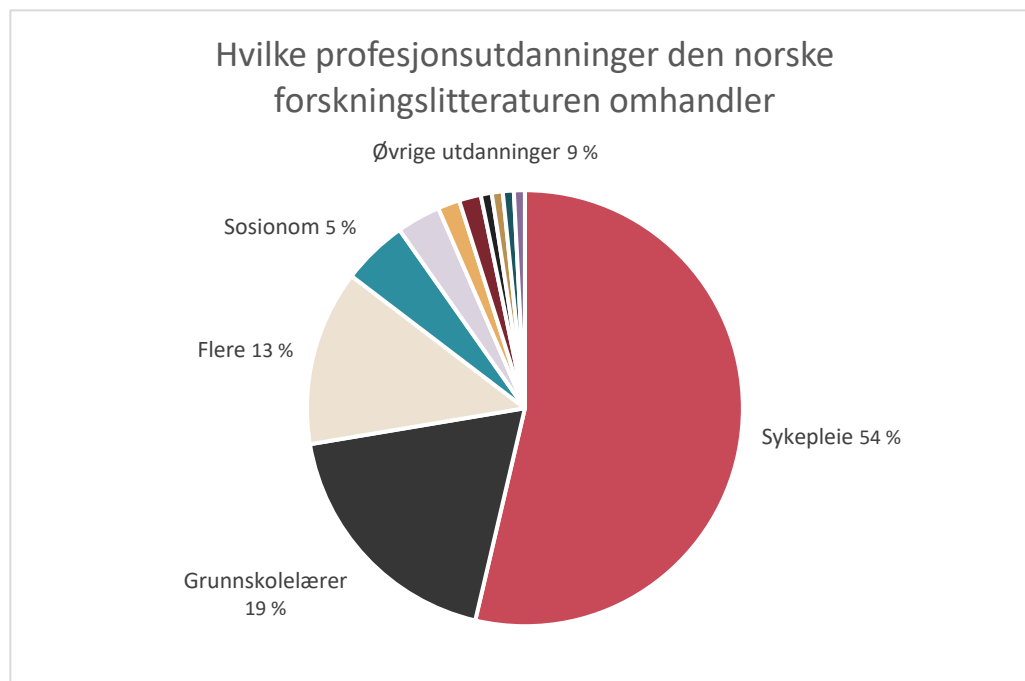
### 4.1 Inkludert forskningslitteratur fra Norge

Til sammen 123 norske forskningsbidrag er inkludert i vår systematiske kunnskapsoppsummering. Gjennom det systematiske søket i databasen Cristin ble 107 bidrag identifisert, og 16 bidrag ble identifisert gjennom strategiske søk fra blant annet referansehenvisninger. Alle de 123 forskningsbidragene er inkludert på bakgrunn av en systematisk screeningsprosess, som er nærmere beskrevet i metodekapitlet. Detaljert oversikt over de inkluderte norske forskningsbidragene finnes i referanselisten.

Av de inkluderte bidragene, har vi 103 vitenskapelige studier, 11 bokkapitler og 9 rapporter. Hva gjelder metodisk tilnærming, er 86 studier kvalitative, 21 studier er kvantitative, 10 studier bruker en blandet metodetilnærming (mixed methods), 3 studier er kunnskapsoppsummeringer og 3 bidrag har en mer teoretisk eller deskriptiv tilnærming.

Ser vi på studienes fordeling med hensyn til type profesjonsutdanninger, handler 66 studier (54 %) om praksisperioden i sykepleierutdanning. Deretter finner vi 23 studier (19 %) som omhandler praksisperioden i grunnskolelærerutdanning, 6 studier (5 %) om praksis i sosionomutdanning og 4 studier (3 %) for barneha- gelærerutdanning. Til sammen 16 forskningsbidrag (13 %) ser på flere

profesjonsutdanninger (se figur 4.1). Praxisperioden i de resterende profesjonsutdanningene er i liten grad dekket i den norske forskningslitteraturen og kan dermed antyde kunnskapshull på feltet.



**Figur 4.1: Oversikt over andelen norsk forskningslitteratur som omhandler de ulike profesjonsutdanningene.**

Videre ser vi at 54 studier (44 %) ser på studenters perspektiv på praksisperioden, 35 studier (28 %) tar for seg flere aktørers perspektiver (som studenter, tidligere studenter og praksisveiledere) og 26 studier (21 %) tar for seg praksisveilederens perspektiv.

Fullstendig oversikt over fordelingen av de norske forskningsbidragene med hensyn til publikasjonsår, land, metode, profesjonsutdanning og perspektiv finnes i vedlegg 3.

## Annen relevant forskning

I vår kunnskapsoppsummering har vi sett på et avgrenset området knyttet til praksis i profesjonsutdanninger. Dette innebærer at det er en god del forskningslitteratur som også har blitt ekskludert fra vår studie. Denne gruppen med forskningslitteratur er ikke kodet eller analysert i vårt prosjekt, ettersom de enten er ekskludert på første screeningsrunde (basert på lesing av tittel og sammendrag) eller andre screeningrunde (basert på fulltekstlesing). Likevel kan det ekskluderte litteraturmateriale gi oss interessant informasjon, for eksempel om nærliggende forskningsområder og tematikk.

Ettersom vi retter oppmerksomheten mot forskningslitteratur som omhandler praksisperioden *utenfor* campus, har vi ekskludert studier som omhandler praksisøvinger og simuleringer i for eksempel simuleringslaboratorier på lærestedet. Likefremt er det en del forskningslitteratur om praksis *på* campus, som også vil ha relevans for å forstå kvaliteten i praksisperioden utenfor campus. For eksempel sammenligner noen studier undervisningen i praksisøvinger på campus (for eksempel i simuleringslaboratorier på lærestedet) med opplæringen som foregår på praksisplassen (se f.eks. Lillekroken, 2019; Valen et al., 2020). Andre studier ser på hvilke aspekter ved den campusbaserte utdanningen som oppfattes som nyttig for praksisperioden på yrkesstedet (se f.eks. Jensen et al., 2019).

En annen gruppe med forskningslitteratur som faller utenfor denne kunnskapsoppsummeringens inklusjonskriterier, er studier som ser på praksisopphold i utlandet. For eksempel identifiserte vi flere studier som ser på norske sykepleiestudenters praksisopphold i et afrikansk land (se f.eks. Greaker et al., 2022; Hovland & Johannessen, 2015). Praksisopphold i et u-land vil ikke være direkte sammenlignbart med en norsk kontekst, men studiene kan likevel inneha relevante aspekter knyttet til kvalitet i praksisperioden for profesjonsutdanninger.

Det skal også nevnes at vi finner en del forskningslitteratur som mer generelt ser på kvalitet ved ulike profesjonsutdanninger, fremfor kvalitet spesielt i praksisperioden (se f.eks. Brooks, 2019; Wittek & Habib, 2012). I disse studiene kan kvalitet i praksis inngå som et mindre element eller de kan ta opp andre kvalitetsaspekter som kan ha overføringsverdi til praksisperioden ved de ulike profesjonsutdanningene.

Våre litteratursøk indikerer at det finnes relativt mye norsk og europeisk forskningslitteratur knyttet til kvalitet, praksis og profesjonsutdanninger. En del av denne litteraturen faller utenfor vår avgrensning og våre seleksjonskriterier. Selv om denne litteraturgruppen ekskluderes, representerer de nærliggende tematisk forskningsområder som kan ha relevans for kvalitet i praksisperioden. Dette indikerer også at vår systematiske kunnskapsoppsummering, i likhet med alle kunnskapsoppsummeringer, presenterer en oversikt over et utvalg tilgjengelig litteratur innenfor et avgrenset tematisk område.

## 4.2 Formålet med praksisperioden i Norge

Alle de inkluderte norske forskningsbidragene tar opp praksisperioden ved profesjonsutdanninger i Norge. De fleste forskningsbidragene presiserer ikke nødvendigvis hva hovedformålet med praksisperioden er, og det blir derfor vanskelig å finne frem til et samstemt mål. Likevel trekker litteraturen frem flere og til dels overlappende formål ved praksisperioden.

Det fremgår av forskningslitteraturen at praksisperioden er en essensiell og uerstattelig del av profesjonsutdanninger. Der utdanningsinstitusjonene i stor grad fokuserer på teoretisk kunnskapstilegnelse, fokuserer praksisfeltet i større grad på å lære studentene praktiske ferdigheter (Mæhre & Storli, 2011). Ulvik og Smith (2011) skriver at hovedformålet med praksisen er å sørge for at studenter får autentiske og praksisnære erfaringer i faget. Også flere forskningsbidrag trekker frem det å lære, få erfaringer og økt kompetanse gjennom praksisnære og autentiske situasjoner, som et sentralt formål med praksisperioden (Berntsen et al., 2017; Dale et al., 2013; Flateland et al., 2011; Mathisen & Bjørndal, 2016).

En del forskningslitteratur trekker frem at praksisperiodens formål innebærer at studenter skal dannes til en profesjon. Det er i denne perioden de opparbeider seg profesjonell visdom, utvikler en profesjonell identitet og får tiltro til seg selv i yrkessammenheng (Helberget et al., 2021; Jordal et al., 2015; Lofmark et al., 2012; Sandvik et al., 2019). Andre forskningsstudier vektlegger at praksisperioden gir et viktig innblikk i yrket, samt gir studenter muligheter til å forberede seg til arbeidslivet (Caspersen & Smeby, 2020; Langørgen & Magnus, 2020).

Det er tydelig at de ulike målene som vektlegges, indikerer at praksisperioden skal ivareta ulike formål, sett ut ifra ulike perspektiver. Fra et *pedagogisk* perspektiv, skal praksisperioden bidra til at studentene får anvendt, utviklet og integrert kunnskapen, ferdighetene og kompetansen de har tilegnet seg fra studiets teoretiske del. Fra *studentenes* perspektiv tjener praksisperioden et mål i utviklingen av deres profesjonelle identitet og tiltro til egen yrkesutøvelse, i tillegg til å gi et viktig innblikk i en fremtidig yrkeshverdag. Sett ut ifra *praksisveilederes* perspektiv, eller andre aktører i arbeidslivet, vil et sentralt formål med praksisperioden være å sørge for at studenter er egnet til å praktisere yrket, samt rekruttere fremtidige yrkesutøvere (Bjørk et al., 2014). De ulike formålene for praksisperioden kan også kategoriseres som enten kunnskapsformål, sosialiseringsformål eller rekrutteringsformål i praksis (Caspersen & Kårstein, 2013; Universitets- og høgskolerådet, 2016).

Ulike syn på praksisperiodens formål, hva praksis innebærer eller *bør* innebære, ser ut til å være gjennomgående i forskningslitteraturen. Dette betyr ikke nødvendigvis at perspektivene er motstridende eller utelukker hverandre, men snarere at ulike aspekter vektlegges av ulike aktører. Dette vil også komme frem i de følgende avsnittene, der vi ser nærmere på hva som oppfattes som viktig for kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanningene.

### 4.3 Kvalitet i praksisperioden i Norge

Forskningslitteraturen peker ikke kun på ulike formål med praksisperioden; vi ser også at litteraturen knytter *kvalitet* i praksisperioden til ulike aspekter. I det



følgende belyser vi dette ved å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke aspekter er kvalitet i praksis knyttet til i den norske forskningslitteraturen?* Her ønsker vi også å kartlegge spredningen av ulike kvalitetsaspekter og i hvilket omfang de omtales i norsk forskningslitteratur.

På bakgrunn av koding og analyse av de 123 norske forskningsbidragene, har vi identifisert en rekke aspekter som kvalitet i praksisperioden knyttes til. De ulike aspektene har vi gruppert i følgende seks kategorier: i) praksisveilederens roller og oppgaver, ii) studentenes læring: ferdigheter og kompetanse, iii) organisering av praksisperioden, iv) studenters dannelse til en profesjon, v) studenters læringsmiljø på praksisplassen og vi) arbeidslivsrelevans. Tabell 4.1 illustrerer de ulike kategoriene og undertemaene, som kvalitet i praksisperioden er knyttet til i forskningslitteraturen. Kategoriene og undertemaene er rangert ut ifra hvor mange forskningsbidrag som trekker det frem.

**Tabell 4.1: Oversikt over kategorier og undertema som kvalitet i praksisperioden knyttes til i norsk forskningslitteratur.**

#### Praksisveilederens roller og oppgaver (n=66)

- Veiledning
- Praksisveilederens rolle
- Relasjon student/veileder
- Vurdering og vurderingsformer
- Veiledningskompetanse
- Veiledning og etiske dilemmaer

#### Studenters læring, ferdigheter og kompetanse (n=64)

- Koblingen mellom teori og praksis
- Studenters læringsutbytte
- Utvikling av praksisferdigheter og -kompetanse
- Læring
- Forskningsbasert praksisopplæring

#### Organisering av praksisperioden (n=21)

- Samarbeid mellom praksissted og lærested
- Organisering av praksisperioden
- Praksisplassen egnethet
- Interprofesjonelt samarbeid
- Praksisperiodens organisering
- Sammenheng i studieprogrammet

#### Studenters dannelse til en profesjon (n=10)

- Utviklingen av profesjonell identitet
- Studenters følelse av yrkesmestring

#### Studenters læringsmiljø på praksisplassen (n=6)

- Studenters læringsmiljø på praksisplassen

#### Arbeidslivsrelevans (n=2)

- Arbeidslivsrelevans

Noen forskningsbidrag knytter kvalitet i praksisperioden til flere aspekter, og disse bidragene vil følgelig være oppført med flere kategorier (jf. tabell 4.1). Det bør også presiseres at det varierer hvor direkte de ulike aspektene er knyttet til kvalitet. I noen forskningsbidrag trekkes det for eksempel en direkte forbindelse mellom praksisveilederens rolle og kvalitet i praksisperioden; i andre settes kvalitet i mindre grad i sentrum, ved at forskerne ser kvalitet i lys av praksisveilederens rolle og oppgaver. Formålet med oversikten i tabell 4.1 er derimot ikke en detaljert kvantifisering av forskningslitteraturen, men snarere å illustrere i hvilket omfang de ulike aspektene ved kvalitet i praksisperioden er fremhevet i det norske litteraturmaterialet.

Figur 4.2 viser andelen av den norske forskningslitteraturen som nevner de ulike aspektene av kvalitet i praksisperioden.



**Figur 4.2: Andelen av de norske forskningsbidragene som nevner de ulike aspektene av kvalitet i praksisperioden.**

Totalt 66 forskningsbidrag (54 %) knytter kvalitet til praksisveilederens roller og oppgaver, 64 bidrag (52 %) knytter kvalitet i praksisperioden til studenters læring, ferdigheter og kompetanse, mens 21 bidrag (17 %) knytter kvalitet til organiseringen av praksisperioden. Ti forskningsbidrag (8 %) ser kvalitet i lys av studenters dannelse til en profesjon, 6 bidrag (5 %) knytter kvalitet til studenters læringsmiljø på praksisplassen, men kun 2 forskningsbidrag (2 %) knytter kvalitet til arbeidslivsrelevans.

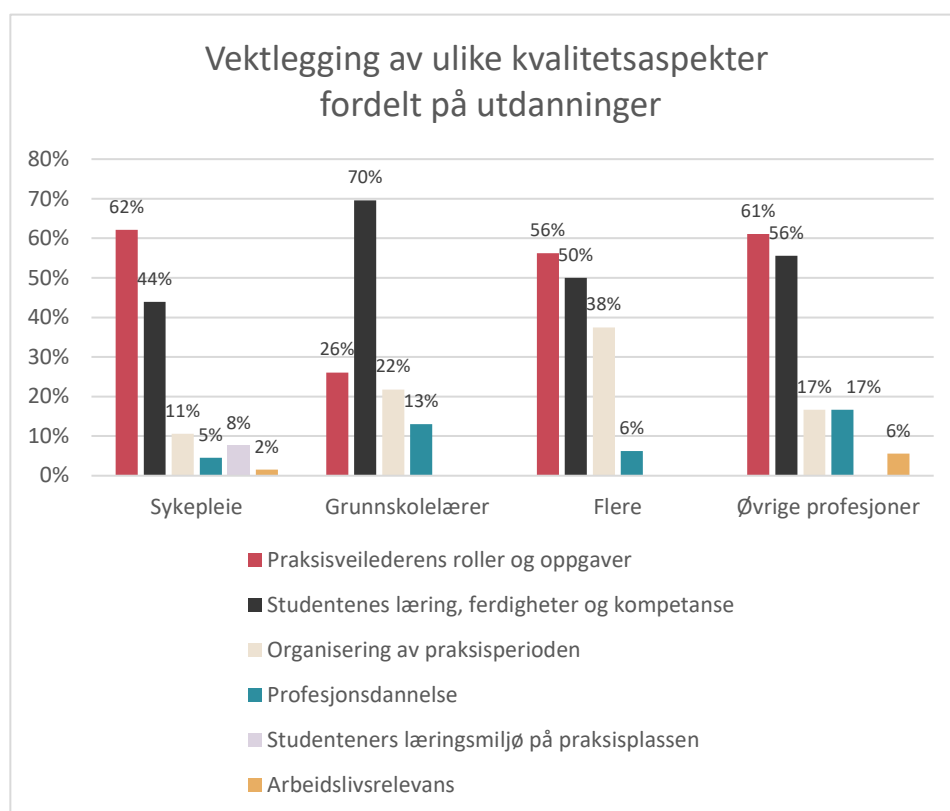
Hva gjelder det sistnevnte, bør det nevnes at arbeidslivsrelevans er et sentralt formål med praksisperioden, ettersom praksis gjerne er profesjonsprogrammets virkemiddel for nettopp å tilby relevant arbeidslivserfaring. At relevans for arbeidslivet ofte anses som en selvfølgelig, underforstått og integrert aspekt ved praksisperioden, kan forklare den lave frekvensen av forskningsbidrag som

knytter kvalitet til arbeidslivsrelevans. Som en forlengelse av dette, er det også viktig å poengtere at den lave frekvensen *ikke* indikerer at kun et fåtall anser arbeidslivsrelevans som et viktig kvalitetsaspekt. Snarere indikerer dette funnet at det er et fåtall av forskningsbidragene i vår studie som *direkte* løfter frem og ser kvalitet i praksisperioden i lys av arbeidslivsrelevans.

I det følgende vil vi ta utgangspunkt i de seks kategoriene for kvalitet i praksisperioden, for å se om kvalitetsaspektene vektlegges ulikt i forskningslitteraturen som omhandler de ulike profesjonsutdanningene eller de ulike aktørene.

## Vektlegging innenfor de ulike profesjonsutdanningene

I vår studie har vi stilt spørsmålet om forskningslitteraturen knyttet til ulike profesjonsutdanninger vektlegger ulike kvalitetsaspekter i praksisperioden. I figur 4.3 vises fordelingen av kvalitetsaspektene på de ulike utdanningene. Prosentfordelingen innenfor de ulike utdanningskategoriene er regnet ut som andel av antall forskningsbidrag innen hver kategori. Ettersom noen bidrag vektlegger flere aspekter av kvalitet, vil summen overstige 100.



**Figur 4.3: Oversikt over hva kvalitet i praksisperioden er knyttet til i forskningslitteraturen for de ulike profesjonsutdanningene.**

Figur 4.3 viser at over 62 prosent av forskningslitteraturen om sykepleieutdanning undersøker kvalitet knyttet til praksisveilederens rolle og oppgaver, og litt over 44 prosent av forskningslitteraturen ser på studentenes læring, ferdigheter og kompetanse som kvalitetsaspekt i praksisperioden. Forskningslitteratur om grunnskolelærerutdanningen er i hovedsak opptatt av studentenes læring (70 %), og mindre opptatt av praksisveilederens rolle (26 %).

Forskningslitteratur som undersøker flere profesjonsutdanninger samtidig, er nesten like opptatt av veiledning (56 %) som studentenes læring (50 %). I denne kategorien finner vi en stor andel forskningsbidrag om organisering av praksisperioden (38 %). Dette kan ha sammenheng med at de utdanningsovergripende studiene gjerne tar opp organisering av praksis på et overordnet nivå (se f.eks. Caspersen & Kårstein, 2013; Kårstein & Caspersen, 2014; Fetscher et al., 2019; Universitets- & høgskolerådet, 2010; 2016), eller tematiserer praksisorganiseringen når studenter fra ulike profesjonsutdanninger har praksis sammen (f.eks. Blekken et al., 2013; Kvilhaugsvik & Rehnsfeldt, 2018).

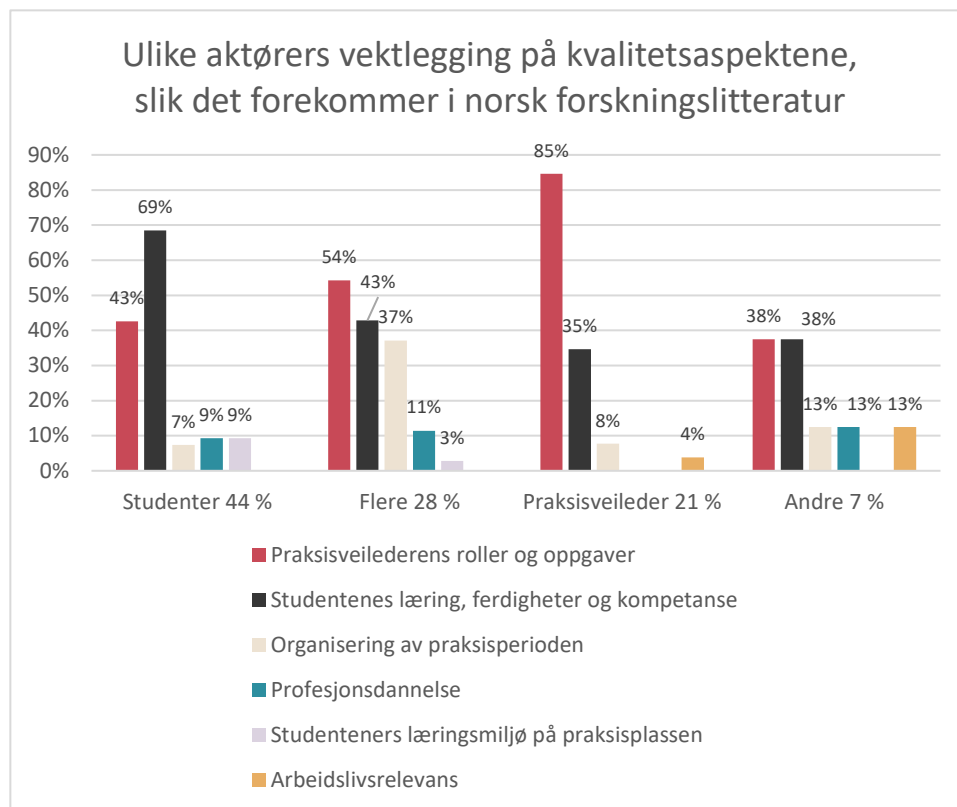
I den siste kategorien finner vi alle de andre profesjonsutdanningene som er inkludert i vårt litteraturmateriale. Flertallet av disse er opptatt av enten praksisveilederens rolle og oppgaver (61 %), studentenes læring (56 %) eller begge deler. Et fåtall tematiserer organisering av praksis, profesjonsdannelse eller relevans for arbeidslivet.

## Ulike aktørers oppfattelse av kvalitet

I vår studie har vi sett om det i forskningslitteraturen kommer frem ulikheter i vektleggingen av kvalitetsaspektene mellom aktører. Som beskrevet i kapittel 4.1 formidles perspektivene til ulike aktører i vårt inkluderte. Studentene er representert i 44 prosent av de norske forskningsbidragene, 28 prosent av forskningslitteraturen formidler flere aktørers perspektiv og 21 prosent formidler praksisveilederens perspektiv. Den siste andelen på 7 prosent formidler perspektivene til blant andre ledere, koordinatore eller perspektiver fra teori og litteratur.

Gjennomgangen i figur 4.4 viser at studiene som formidler studentenes perspektiv først og fremst legger vekt på studentenes læring (69 %), men praksisveilederens rolle er også et gjennomgående tema (43 %). Ettersom mange av studiene vektlegger flere aspekter av kvalitet, vil summen overstige 100. Blant studiene som formidler flere perspektiver, utgjør praksisveiledning den største andelen (43 %), deretter studentenes læring (43 %), mens 37 prosent av studiene ser på organisering av praksisperioden. Blant studiene med praksisveilederens perspektiv tematiserer 85 prosent kvalitet i veiledning og praksisveilederens rolle. Kun 35 prosent ser på studentenes læring og 8 prosent utforsker organisering av

praksisperioden. Øvrige perspektiver fordeler seg jevnere på de ulike aspektene av kvalitet, med hovedvekt på praksisveilederens rolle (38 %) og studentenes læring (38 %).



**Figur 4.4: Figuren viser ulike aktørers vektlegging av kvalitet i praksisperioden, slik det forekommer i den norske forskningslitteraturen.**

Oppsummert ser vi at forskningslitteratur som omtaler studenters perspektiv vektlegger studenters læring, mens forskningslitteratur som omtaler praksisveilederens perspektiv vektlegger deres roller og oppgaver. Dette indikerer ikke nødvendigvis at disse to aktørgruppene vektlegger kvalitetsaspekter som er knyttet til sine respektive utbytter av og/eller roller i praksisperioden. Snarer kan aktørenes perspektiver på kvalitet i praksisperioden fremkomme fordi de er rekruttert som informanter i en studie og med et forskningsdesign der man er ute etter nettopp deres rolle i, oppfatning eller opplevelse av praksisperioden. Det samme gjelder for de forskningsbidragene som formidler flere perspektiver, der vi finner et større fokus på organisering og samhandling i praksisperioden enn forskningsbidragene som kun forholder seg til én aktør. Dette indikerer ikke nødvendigvis at aktørene i disse studiene vektlegger organisering og samhandling mer enn andre, men snarere at de er stilt spørsmål nettopp som får frem kvalitetsaspekter knyttet til samhandling og organisering på tvers av ulike aktørgrupper i praksisperioden.

## 4.4 Betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden

Et sentralt forskningsspørsmål for vår kunnskapsoppsummering er: *hvilke utfordringer og betingelser for kvalitet kan identifiseres i norsk forskningslitteratur?* Gjennom koding og tematiske analyse av litteraturmaterialet, ble det tydelig at studiene ofte presenterte relativt samsvarende utfordringer og betingelser. Tok for eksempel en studie opp utfordringer knyttet til kvalitet i praksis (som manglende veiledningskompetanse hos praksisveiledere), presenterte den gjerne samstemmende betingelser for økt kvalitet (som krav om veiledningskurs).

Videre ser vi at utfordringene og betingelsene som trekkes frem i forskningslitteraturen, harmonerer med de overordnede kategoriene for kvalitet i praksisperioden som vi identifiserte – det vil si: i) praksisveilederens roller og oppgaver, ii) studentenes læring, ferdigheter og kompetanse, iii) organisering av praksisperioden, iv) studenters dannelse til en profesjon, v) studenters læringsmiljø på praksisplassen og vi) arbeidslivsrelevans (se figur 4.2). Vi anser det derfor formålstjenlig å presentere sentrale utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden i lys av disse kategoriene.

### Praksisveilederens roller og oppgaver

Litt over halvparten av den norske forskningslitteraturen i vår kunnskapsoppsummering (66 av 123 bidrag) knytter kvalitet i praksisperioden til praksisveilederens rolle og oppgaver (se f.eks. Dale et al., 2013; Hauge et al., 2016; Kårstein & Caspersen 2014). Dette inkluderer blant annet praksisveilederens veiledningsoppgaver, relasjon mellom student og praksisveileder, vurdering og vurderingsformater, veiledningskompetanse og etiske dilemmaer knyttet til veilederrollen.

### Praksisveilederen og veiledning

Veiledning i praksisperioden har viktige implikasjoner for kvaliteten i praksisperioden (Hovdhaugen et al., 2021), og praksisveilederen trekkes frem som den faktoren som har størst betydning for studentenes læresituasjon i praksis (Bogsti et al., 2013). Mye tyder derimot på at det er store kvalitetsforskjeller når det gjelder veiledning i praksisstudier. Det råder også en viss usikkerhet på spørsmålet om hva som kreves av en god praksisveileder og hva denne rollen bør omfatte (Hauge et al., 2016; Kårstein & Caspersen, 2014). Dette er verdt å trekke frem, ettersom kvaliteten på studentenes praksis i stor grad er avhengig av hvem som er utnevnt som deres praksisveileder og, følgelig, hvordan de løser sin veiledningsoppgave (Caspersen & Kårstein, 2013).

Forskningslitteraturen indikerer at praksisveilederens rolle og veiledningsansvar er relativt omfattende. Studentene forventer at praksisveilederne er

kompetente yrkesutøvere og er fokusert på studentenes læringsutbytte (Helberget et al., 2021; Lofmark et al., 2012). På samme tid ligger det forventninger til at praksisveiledere skal støtte, samarbeide og ha en god relasjon med studenter, samt være forberedt og motiverte til veiledningsoppgaven. I studien til Hauge og kolleger (2016) trekkes praksisveilederes trygghet og selvavgrensning i rollen frem som viktig, mens Worum og Bjørndal (2018) understreker at de bør tilpasse veiledningen til den enkelte student. Det er også ønskelig at praksisveiledere bidrar til å skape rom for diskusjon og kritisk refleksjon, slik at studenter utvikler en profesjonell identitet (Andreasen et al., 2020; Mæhre & Storli, 2011).

Praksisveiledere har også et vurderingsansvar, og må følge visse retningslinjer med hensyn til vurdering i lys av læringsutbyttebeskrivelser og kompetansemål. På samme tid understrekes viktigheten av å ha god sammenheng mellom den teoretiske kunnskapstilegnelsen på lærestedet, og den praktiske opplæringen på praksisplassen (Vasset et al., 2021). Funn viser derimot at praksisveiledere ikke nødvendigvis har en klar forståelse av de pedagogiske målene og innholdet for praksisperioden (Thorsen, 2016). På bakgrunn av dette understreker mye av forskningslitteraturen at kvalitet på praksisveilederens rolle og veiledning, fordrer et godt samarbeid mellom praksisplassen og lærestedet (Julnes et al., 2015).

Forskningslitteraturen påpeker at praksisveiledere må balansere to ulike ansvarsområder. De skal opprettholde et profesjonelt ansvar i yrkessammenheng (som for eksempel lærer eller sykepleier), på samme tid som de har et veiledningsansvar ovenfor studenter (Lindeflaten & Christiansen, 2019; Sandvik et al., 2019). Blant annet skal praksisveilederen sørge for trygghet på praksisplassen (Skøien, 2012), mens det på samme tid forventes at de gir studentene handlingsrom og ansvar (Helberget et al., 2021; Strand & Nondal, 2012). Forskningsfunn viser videre at studenter er mer fornøyde når de hadde én individuell praksisveileder gjennom hele praksisperioden, enn når de skiftet praksisveiledere i løpet av studiet. I tillegg var studenter som fikk mer enn én ukentlig individuell veiledning, mer tilfredse enn de som sjeldent fikk veiledning (Andreasen et al., 2020). Slike ønsker om omfang og kontinuitet i veiledningen, setter også press på praksisveiledere i balansen mellom profesjonell yrkesutøver og ansvaret for praksisveiledningen. utfordringen finner vi igjen i flere studier, der praksisveiledere uttrykker at de har for lite tid, mangel på ressurser og konflikt mellom ulike hensyn, som i sin tur går utover planlegging og gjennomføring av praksisveiledningen (Guldbransen et al., 2018)

Som vi har sett, trekker forskningslitteraturen frem visse utfordringer ved praksisveilederens rolle. En av disse er at veiledningsaktiviteten, og kompetanseutviklingen tilknyttet denne, synes å være lite systematisert og kvalitetssikret. Funn fra studien til Caspersen og Kårstein (2013) viser at hva som til enhver tid representerer god og hensiktsmessig veiledning, i stor grad var overlatt til den enkelte

praksisveileders spesielle forutsetninger og skjønn. Studien viser videre at manglende støtte fra ledelsen, samt manglende samarbeid om praksisveiledningen, gjør at veiledning for mange er et individuelt oppdrag. På bakgrunn av dette, argumenteres det for at pedagogiske ledere og myndigheter bør tilby flere ressurser og ulike insentiver for å støtte praksisveilederes engasjement og dermed øke deres tilbøyelighet til å gjøre en ekstra innsats (Sandvik et al., 2019). Hovdhaugen og kolleger (2021) fremhever blant annet tid til veiledning som viktig for å sikre god kvalitet i praksisperioden. Samtidig understreker forfatterne at mer fokus på veiledningssituasjonen i seg selv er viktig, og kan bidra til å øke kvaliteten i praksisstudiene.

### God relasjon mellom praksisveileder og student

Relasjonen mellom praksisveileder og studenter er sentral, og flere forskningsbidrag kommer inn på tematikken. Blant annet finner Andreassen og kolleger (2020) at den sterkeste forklaringsvariabelen for studenttilfredshet med praksis, nettopp var relasjon til praksisveileder. Funn fra studien til Hauge og kolleger (2016) tyder også på at kvalitet i praksis i stor grad er avhengig av om studenten får etablert en god relasjon til sin praksisveileder. Betydningen av det første møte mellom student og praksisveileder er også viktig med tanke på relasjon. Også Skaalvik og kolleger (2011) viser til lignende funn, og viser at studenters oppfattelse av gode læringsmiljø i stor grad blir påvirket av gode relasjoner med praksisveilederen.

Positive relasjoner mellom praksisveileder og studenter innebærer blant annet at praksisveilederen har en positiv holdning til veiledningsoppgaven, er tilgjengelig, motivert for å undervise studenter og til å dele praksiserfaringer med dem. I tillegg er det viktig at praksisveilederen er engasjert, forberedt og har tilegnet seg informasjon om læringsutbytte og vurderingsformat, for å veilede studenter. En god relasjon og nært samarbeid mellom praksisveileder og student går også på det å ha «god kjemi», gjensidig respekt, anerkjennelse og pålitelighet (Dale et al., 2013; Johannessen et al., 2021; Olsen & Knudsen, 2015).

Forskningslitteraturen viser videre at mange praksisveiledere erfarer utfordringer med å finne nok tid til veiledning, samt opplever utfordringer med å balansere arbeidsoppgaver (som pasientansvar) med veiledningsansvar. En travel hverdag begrenser også mulighetene for å ha jevnlig samtaler med studenter, hvilket kan gå på bekostning av gode relasjoner og nært samarbeid (Aigeltinger et al., 2012).

På bakgrunn av dette, påpekes det at praksisstedene bør få økte ressurser til å følge opp studentene slik at lærings situasjonen blir best mulig. Oppmerksomhet på å skape gode relasjoner bør også understrekes i veiledningspedagogikk for å styrke veiledningskompetanse, samt i planleggingen og organisering av praksisperioden (Andreassen et al., 2020; Bøe & Debesay, 2021; Hauge et al., 2016).



## Veiledning og etiske dilemma

Forskningslitteraturen kommer også inn på etiske dilemma i forbindelse med veiledningen av studenter i praksisperioden. At studenter ikke er godt nok forberedt til praksis, eller uforberedt til situasjoner som skaper etiske dilemma for studentene, kan være en utfordring som går ut over kvaliteten i praksisperioden (Mæland et al., 2021). For eksempel kan studenter oppleve situasjoner med uetisk praksis, der de føler seg forhindret i å handle på grunn av institusjonelle eller hierarkiske begrensninger. For å imøtekomme dette, er det viktig å vektlegge etisk kompetanse og opplæring i krevende situasjoner som studenter kan møte i praksis. Her vil gode praksisveiledere og andre støttende rollemodeller på praksisplassen være viktig. Det samme vil organiserte veiledningsaktiviteter som gir rom for diskusjon og refleksjon (Eriksen & Gradovski, 2020; Mæland et al., 2021).

## Vurdering og vurderingsformater

Vurdering og vurderingsformater er tett knyttet til praksisveilederens rolle og oppgaver. Flere av studiene som omhandler praksisperioden for sykepleierstudenter, trekker frem generelle læringsutbyttebeskrivelser og bruk av disse i vurdering av studentene. Studiene viser at både undervisere, praksisveiledere og studenter oppfattet institusjonelle retningslinjer for vurdering som overveldende, vage eller som lite konkrete (Christiansen et al., 2020; Finstad et al., 2022; Hovdhaugen et al., 2021).

På den ene siden peker noen praksisveiledere på fordelene med generelle læringsutbyttebeskrivelser til bruk i vurdering, ettersom det gir dem mulighet til å tilpasse læringsutbyttene til den spesifikke praksisplassen (Christiansen et al., 2019). At praksisplassen utformer egne sjekklister for vurdering, trekkes også frem av andre studier (Hovdhaugen et al., 2021; Lindeflaten & Christiansen, 2019).

På den andre siden viser funn at generelle læringsutbyttebeskrivelser er utfordrende for studenter og praksisveiledere. Studenter blir usikre på hvilken type kompetanse, samt hvilket kompetansenivå, som er forventet av dem ved ulike perioder i studieløpet. Generelle læringsutbyttebeskrivelser gjør det også vanskelig for praksisveilederen å vite hva de skal vurdere studentene etter, og det kan oppstå ulike forventninger og vurderinger av studenters kompetanse. Dette utfordrer troverdigheten til vurderingene (Christiansen et al., 2019; Finstad et al., 2022; Hovdhaugen et al., 2021).

For å styrke kvaliteten av vurderinger i praksisperioden, påpeker flere av studiene at det kreves en kritisk gjennomgang og konkretisering av læringsutbyttebeskrivelser. Det bør komme tydelig frem hva studentene forventes å kunne, samt hva de forventede nivåene består av (Finstad et al., 2022). Videre bør tilpasninger til praksissted skje i samarbeid med lærested, hvilket også fordrer bedre

samarbeid mellom praksisveileder og underviser (Lindeflaten og Christiansen, 2019). Det vil også være viktig at lærestedet og praksisfeltet samarbeider om å utarbeide tydelige vurderingsverktøy, samt sikrer at dette blir brukt (Hauge et al., 2016).

### Økt veiledningskompetanse

Flere av studiene som ser på praksisveilederens roller og oppgaver, trekker frem viktigheten av økt og formalisert veiledningskompetanse hos praksisveilederen. Her nevnes både pedagogisk, faglig og relasjonell kompetanse som sentralt (Aigeltinger et al., 2012; Hauge et al., 2016; Kårstein & Caspersen, 2014; Universitets- og høgskolerådet, 2016). Styrking av veiledningskompetansen kan blant annet gjennomføres gjennom relevant veilederutdanning eller etterutdanningskurs i veiledningspedagogikk for praksisveiledere (Andreasen et al., 2020; Hauge et al., 2016).

En utfordring ved dette, vist gjennom rapporten til Caspersen & Kårstein (2013), er at mange praksisveiledere i en rekke helseutdanninger opplever det som utfordrende å finne rom til kompetanseutviklingskurs for veiledning, etter som trykket og arbeidspresset er så stort. En del av informantene i deres studie påpekte også at kompetansekravet til praksisveiledere i helseutdanningene, slik det er formulert i rammeplanene, framstår som temmelig vagt, lite systematisert og kvalitetssikret.<sup>14</sup> På bakgrunn av dette kan det derfor argumenteres for at en styrket veiledningskompetanse i tillegg må innebære en plan for kompetanseutvikling for veiledere, en praksiskoordinator som følger opp veilederne, samt et system for veiledning og kvalitetssikring. Her understrekes det også at utdanningsinstitusjonene må støtte opp om dette arbeidet, og sørge for at praksisstedet opplever dette ansvaret som reelt (Kårstein & Caspersen, 2014).

## Studenters læring, ferdigheter og kompetanse

Studenter i de profesjonsutdanningene vi undersøker i denne kunnskapsoppsummeringen skal tilegne seg et spekter av kunnskaper, kompetanse og ferdigheter av både teknisk og relasjonell art (Leonardsen et al., 2021). I tillegg forventes et visst nivå av ledelseskompentanse, særlig innen sykepleierutdanningen. Kompetansen som studentene tilegner seg gjennom studiet skal være både generell og arenaspesifikk, og grunnleggende og avansert på samme tid (Leonardsen et al., 2021). En evaluering av betingelser og utfordringer for studentenes læring innen profesjonsutdanningene må derfor ta hensyn til et mangfold av faktorer.

---

<sup>14</sup> Denne oppfatningen kan variere mellom fagfelt. Studien til Caspersen og Kårstein (2013) ser på praksisperioden ved fire helseutdanninger, og de oppfatningene som kommer frem gjennom deres informanter representerer ikke nødvendigvis oppfatningen til praksisveiledere i andre profesjonsutdanninger.

Studenters læring og læringsutbytte i praksis henger tett sammen med hvordan praksis er organisert, samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet, kvaliteten på veiledningen og læringsmiljøet på praksisplassen. Alle disse faktorene diskuterer vi grundig under egne overskrifter. Her, under overskriften «Studenters læring», vil vi derimot fokusere på øvrige forhold ved praksis som hemmer og fremmer studentenes læringsutbytte. Noen vesentlige faktorer vi kan identifisere i litteraturen er 1) forberedelse og forventningsavklaring; 2) tilpasning av oppgaver og ansvar; 3) refleksjon; og 4) interprofesjonell læring, kollegial læring og forskningsbasert læring.

### Forberedelse og forventningsavklaring

Tilstrekkelig og riktig forberedelse av både studenter og veiledere til praksisperiode, planlegging av læringssituasjoner, samt avklaring av forventninger og tydelige læringsmål er faktorer som flere studier finner er viktige for studentenes læring i praksis (Caspersen & Smeby 2020; Gregersen et al., 2021; Vasset et al., 2021; Vindegg & Smeby, 2019). Julnes med flere (2016) viser for eksempel til at studenter må forberedes tydeligere på hvilke forventninger og krav som stilles til den profesjonelle rollen som sykepleier. I deres studie ga veilederne uttrykk for at studentene var dårligere forberedt til praksis enn forventet. Å vite hvordan man skal forberede seg effektivt til praksis kan være vanskelig for studentene (Helgesen et al. 2016). En utfordring knyttet til forventningsavklaring handler om at det kan være ulike oppfatninger om hva studentene skal lære i praksis. Faglærere, veiledere og studenter kan blant annet ha ulike oppfatninger om læringsutbytte, og forholdet mellom disse aktørene er ikke symmetrisk. Dermed kan studenter komme i en lojalitetskonflikt mellom faglærer og praksisveileder (Standal & Moen, 2017).

### Tilpasning av oppgaver og ansvar

Studenter i praksis må gis oppgaver og ansvar for å oppleve mestring og læring (Blekken, 2013; Hauge et al., 2016; Strand & Nondal, 2012). Sykepleiestudenter lærer gjennom å føle og ta ansvar, og må få slippe til for å lære (Olsen & Knudsen, 2015). Grunnskolelærerstudenter på sin side, oppgir at det å være alene i klasserommet uten veileder krever større ansvarstaking, besluttsomhet og uavhengighet, noe som rapporteres som fremmede for læringen (Merket & Morud, 2020). Flere av studiene i vårt materiale legger vekt på læringspotensialet som oppstår når studentene selv tar ansvar og initiativ til å utføre oppgaver i praksis (Helgesen et al. 2016; Nautvik & Røykenes, 2020; Skøien, 2012).

En studie av Solomon med kolleger (2015) rapporterer imidlertid at lærerstudentene er like misfornøyde med å få helt frie tøyler i omsetningen av teoretisk kunnskap til praktisk undervisning, som når de får et ferdigskrevet skript til en

klassetime. Studien understreker praksisveiledernes rolle i oppfølgingen av studentene, og i hvilken grad studentene får tilpasset ansvar og støtte. Oppgavene studentene gis i praksis skal ikke oppleves som overveldende, da dette kan skape usikkerhet og hindre læring (Hauge et al., 2016; Skøien, 2012). Det bør legges til rette for trygge rammer, hvor studentene føler seg inkludert i et fellesskap som inviterer til studentenes læring og mestringsfølelse (Kristensen & Flo, 2014; Skøien, 2012). Studien til Amsrud med flere (2015) innen sykepleie fremhever at et fellesskap preget av åpenhet, tilbakemelding og kommunikasjon kan styrke studentenes læring og dermed pasientenes sikkerhet. Forfatterne anbefaler å jobbe mot en sikkerhetskultur som gagnar både studenter i praksis, men også sykehuspersonell for øvrig.

## Refleksjon

Betydningen av refleksjon i ulike former, både under og etter praksis, trekkes frem som essensiell for studentenes læringsutbytte, og for evnen til å binde sammen teoretisk og praktisk kunnskap (se for eksempel Hansen, 2015; Fetscher et al., 2019; Helberget et al., 2021; Standal & Moen 2017). Refleksjon omtales som en læringsstrategi og kompetansebyggende prosess i møte med komplekse og uforutsigbare praksiser i dannelsen til profesjon (Helberget et al. 2021; Myhre 2011). Refleksjonsøvelser kan handle om at studentene fører praksislogg og skriver refleksjonsnotat (Standal & Moen, 2017), refleksjonssamtaler mellom praksisveileder og student (Hansen 2015; Olsen & Knudsen, 2015), eller som samtaler i «det tredje rom» hvor i tillegg faglærer fra lærestedet deltar (Torhem et al., 2021), ulike øvelser hvor studentene skriftlig formulerer kritiske refleksjoner om hvordan de oppfatter sammenhengen mellom teori og praksis (Bjerke et al., 2013), eller organisert som refleksjonsgrupper bestående av flere studenter og veiledere (Flatland et al., 2011; Mæhre & Storli, 2011). Funn fra litteraturen viser at studenter kan oppleve koblingen mellom teori og praksis som vanskelig (Aasen & Sadownik, 2019; Bjerke et al., 2013; Sadownik et al., 2019). Å trene opp studentenes refleksjonsevner kan bidra til å styrke evnen til å se teori og praksis i sammenheng (Hatlevik, 2011).

Studien til Mæhre og Storli (2011) om sykepleierstudenter i praksis beskriver «refleksjonsrommet» som en dannelsesarena hvor studentene får et reflektert forhold til hvordan ulike typer kunnskaper (naturvitenskapelig, praktisk, relasjonell) kommer sammen i den profesjonelle yrkesutøvelsen. Forfatterne uttrykker at refleksjonsgruppene danner en ramme for erfaringsutveksling, pasientfortellinger og faglig fordypning som øker læringsutbyttet og profesjonsdannelsen. Flatland med flere (2011) finner at refleksjonsgrupper som tar utgangspunkt i en kjent patientsituasjon med forankring i praksiskulturen er en god metode for økt læring i sykepleiepraksis. Blant grunnskolelærerstudenter finner Kulild med kolleger

(2020) at gjentakende øvinger som omfatter vekslinger mellom arbeid på lærested og arbeid på praksissted kan bidra til å styrke studentene i profesjonsutviklingen.

### Interprofesjonell læring, kollegalæring og evidensbasert praksis

Når studenter fra ulike profesjonsutdanninger har praksis sammen kalles dette for interprofesjonell læring (Blekken et al., 2013; Gudmundsen, 2022; Kvilhaugsvik & Rehnsfeldt 2018). Dette er mest utbredt i helse- og sosialfaglige utdanninger hvor for eksempel sykepleier-, ergoterapeut-, fysioterapi- og medisinstudenter lærer sammen ved samme praksissted, men litteraturen viser også eksempler hvor grunnskolelærer- og barnehagelærerstudenter har praksis sammen (Lunde & Røthing, 2021). Gudmundsen (2022) finner at studenter i interprofesjonelle team utvikler gjensidig engasjement for hverandre, styrker sin egen profesjonelle rolle og utvikler samarbeidsevner (Gudmundsen, 2022; Lunde & Røthing, 2021). Litteraturen viser at studenter som i tillegg får praksisopplæring i å lede interprofesjonelle team vil være bedre forberedt til arbeidshverdagen etter endte studier (Blekken et al., 2013). På den annen side viser studien til Bonsaksen med flere (2013), at praksis i interprofesjonelle team for ergoterapistudenter kan gå på bekostning av forståelsen av egen profesjonsrolle, som resultat av manglende eller sjelden kontakt med andre ergoterapeuter. Interprofesjonell praksis kan også være vanskelig å få til for små læresteder med få utdanningsprogrammer (Kvilhaugsvik & Rehnsfeldt, 2018).

Et fåtall studier har evaluert nytten av å ha praksis i par eller grupper med andre studenter – såkalt kollegalæring (Strand & Nondal, 2012; Ugland et al., 2017). Disse studiene viser at studenter som har praksis sammen opptrer mer selvstendig og lærer av hverandre. Studenter som får muligheten til å lede team sammen i par tar mer ansvar, noe som fremmer læring (Strand & Nondal, 2012). En utfordring er imidlertid at det kan være vanskelig for studentene å forholde seg til mer enn én veileder (Strand & Nondal, 2012).

Forskningsbasert, eller kunnskapsbasert, praksis trekkes frem av flere studier i vårt materiale som fremmende for studentenes læring. Ottosen med kolleger (2020) fant at forskningsorienterte prosjekter i praksisperioden kan styrke studentenes kunnskapsbevissthet og kritiske tenkning. En studie som undersøkte sykepleie- og fysioterapistudenter i praksis (Røkholt et al., 2020) viste at studentenes deltakelse i kunnskapsbasert praksis ga dem anerkjennelse og sidestillelse med de ansatte, noe som bidro til inkludering i praksisfellesskapet. Bjørslund og Hov (2015) evaluerte sykepleiestudenters medvirkning i et kunnskapsbasert praksisprosjekt innen palliativ omsorg og fant at den positive effekten på læring er avhengig av at studentene føler seg trygge og har gode rollemodeller. For eksempel vil bruken av kunnskapsbasert praksis være hemmet dersom det ikke er

kultur for å holde seg oppdatert på forskningslitteraturen på praksisinstitusjonen. (Bjørnsland og Hov, 2015).

## Organisering av praksisperioden

Praksisperiodens organisering tematiseres av 21 av studiene i vår kunnskapsoppsummering som et viktig aspekt ved utdanningskvalitet – på tvers av ulike profesjonsutdanninger (Caspersen & Kårstein, 2013; Kårstein & Caspersen, 2014; Fetscher et al., 2019; Universitets- & høgskolerådet 2010; 2016). Organisering av praksis handler om samarbeid og ansvarsfordeling mellom utdanningsinstitusjon og praksisinstitusjon, finansiering og ressurser, varighet og frekvens på praksisperiodene, hvordan praksisperiodene er lagt tidsmessig i forhold til undervisning på lærestedet og i forhold til praksisfeltets årshjul.

Samtlige av rapportene fremhever et godt samarbeid mellom lærested og praksisfeltet som en forutsetning for kvalitet i praksisperioden, og det samme finner vi i studiene som setter søkelys på praksiskvalitet innen sykepleie- og grunnskolelærerutdanning (se f.eks. Heggen et al., 2018; Hovdhaugen et al., 2021; Wangen et al., 2021). Studiene understreker behovet for forpliktende samarbeidsavtaler mellom utdanningsinstitusjoner og praksisinstitusjoner, hvor partenes roller, ansvar og ressursinnsats er tydelig definert (Gulbrandsen et al., 2018; Kårstein & Caspersen, 2014; Fetscher et al., 2019; Universitets- og høgskolerådet, 2010; 2016). Universitets- og høgskolerådet (2016) foreslår at rammebetingelser for veiledet praksis bør være utdannings- og sektorovergripende.

Helse- og sosialfagutdanningene har store utfordringer med tilgang, kvalitet og relevans på praksisplasser, hvor finansiering er en nøkkelfaktor (Universitets- og høgskolerådet 2016). Gulbrandsen et al. (2018) nevner ressursmangel som en av hovedbarrierene helsefaglige praksissteder opplever for å lykkes med praksisperioden. Wangen et al. (2021) og Gulbrandsen et al. (2018) tar begge opp dilemmaet sykehuslederne står i når de skal balansere pasientbehandling og studentveiledning, hvor praksisveiledningen ofte må vike av hensyn til pasientenes behov og effektiv drift. En annen utfordring for praksisstedene er at det primært er utdanningsinstitusjonenes fagplaner som styrer plasseringen av praksisperioden i studieåret. Dette fører til ujevn bruk av praksisfeltet gjennom året, og ofte kort planleggingshorisont for praksisplassen (Caspersen & Kårstein 2013).

Flere av studiene som omhandler praksis i grunnskolelærerutdanningen løfter behovet for økt integrasjon mellom lærested og praksissted, blant annet gjennom økt involvering av skoleledelsen for å sikre kvalitet i praksis, og økt involvering av faglærerne i praksisens rolle for utdanningen (Heggen et al., 2018; Raaen & Thorsen et al., 2017; Thorsen 2016). Et konkret eksempel på tiltak for økt integrasjon for lærerstudenter er praksis organisert som «tur-retur». Dette innebærer at studentene har praksis på samme skole i to omganger, med teori- og

refleksjonsundervisning på lærestedet mellom praksisperiodene (Johannessen et al., 2018). Utprøvingen av «tur-retur»-organisering viste positive resultater for studentenes læringsutbytte. Wæge og Haugaløkken (2013) finner tilsvarende at når teoriundervisning og praksisopplæring skjer mer eller mindre samtidig over en lengre periode, er det enklere for studentene å anvende teorien i praksis.

Et annet tiltak er kombinerte stillinger, som særlig trekkes frem i studiene om praksis i sykepleierutdanningen (Hovdhaugen et al., 2021; Universitets- og høgskolerådet, 2016; Wangen et al., 2021). Å ha en kombinert stilling vil si å ha ansettelse på både lærested og praksissted – som både faglærer og praksisveileder. Studiene understreker at kombinerte stillinger må ha solid forankring i ledelse og kollegiet, på både utdannings- og praksisinstitusjonen, for å fungere godt (Hovdhaugen et al., 2021; Wangen et al., 2021).

En av få studier i vårt materiale som utforsker kvalitet i sosionomutdanningens praksisperiode trekker frem parallellveiledning som en positiv måte å integrere lærested og praksissted på (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Parallellveiledning innebærer at studentene har veiledere fra både lærested og praksissted. Faglærerne oppgir at parallellveiledning gir større innflytelse på studentenes praksisperiode, noe de ser på som positivt gitt utfordringer med manglende kompetanse hos praksisveiledere og mangelfull kontakt med praksisstedene (Nordstrand & Skjefstad, 2019). En annen studie viste imidlertid at involvering av faglærere på praksisplassen kan skape konflikt og at samarbeidet kan være utfordrende (Lode og Fosse 2016). Bonsaksen et al. (2013), som utforsker praksis i ergoterapeututdanningen, finner at etablering av et felles prosjekt i praksisperioden som involverer studenter, praksisveiledere, faglærere og andre ansatte fra utdanningsinstitusjonen kan bidra til å knytte tettere relasjoner mellom praksissted og lærested.

## **Studenters dannelse til en profesjon**

Ti av forskningsbidragene ser på studenters dannelse til en profesjon, og trekker dette frem som et viktig kvalitetsaspekt ved praksisperioden (se f.eks. Langørgen & Magnus, 2020; Mæhre & Storli, 2011; Solstad, 2014). Dannelse til en profesjon dreier seg her om å utvikle en profesjonell identitet, oppøve faglig skjønn og verdier, at studenter føler yrkesmestring og opplever å være i bevegelse mot profesjonell yrkesutøvelse. Dannelse til en profesjon er dermed noe annet enn studenters læring av fagrelevant kunnskap, kompetanse og praksisferdigheter. Praksisplassen betraktes her som en «dannelsesarena», der studenter møter sentrale rollemodeller, blir kjent med profesjonens verdier og får mulighet til å utvikle en profesjons- og yrkesidentitet (Solstad, 2014).

I studien til Mæhre og Storli (2011) trekker forfatterne frem viktigheten av sykepleierstudenters danning til en profesjon. Forfatterne omtaler praksisplassen



som en «refleksjonssoase», der studenter kan erfare at de får et personlig og reflektert forhold til kunnskapene de erverver seg. Sentralt her er at kunnskaper og dannelse sammen, og i vekselvirkning med hverandre, vil hjelpe studenter mot en bedre yrkesutøvelse. En lignende argumentasjon finner vi i studien til Halse og kolleger (2014). Forfatterne problematiserer at studenter ikke eksplisitt lærer å gi helseinformasjon til pasienter. Hvordan sykepleiere jobber pedagogisk er derimot noe studenter observerer i praksis. For at en slik observasjon skal bidra til studenters læring og dannelse til en profesjon, er det derimot viktig at det skapes pedagogiske og gode læringsmiljø på praksisplassen, som fremmer videre diskusjon og refleksjon rundt deres erfaringer (Halse et al., 2014).

Strand og Nondal (2012) ser også på sykepleierstudenters praksisopphold. Studien viser at en utfordring med praksisopplæringen, er når praksisveilederen ikke stoler på studenter og/eller at studenter ikke blir gitt ansvar. Dette vil hemme studentenes læring og minke deres læringsutbytte. Studie viser at ved å la studentene slippe til og få ansvar for sykepleien av pasientene, så kan dette bidra til utvikling av studentenes selvstendighet, kontroll, opplevelse av oversikt og mestring. Dette er i sin tur viktig for utviklingen av deres profesjonelle identitet og dannelsen til en profesjon.

Solstad (2014) ser i sin studie på praksisperioden for grunnskolelærere, og også her påpekes det at praksisperioden bidrar til danning og profesjonell utvikling. Det er i praksis at studentene kommer tett inn på yrket, og det er her de møter praksislærerne som representerer «de kompetente andre». Studien viser på den ene siden at studentene opplevde praksisperioden som lærerik og at den gjør dem flinkere og tryggere i lærerrollen. På den andre siden indikerer studien at praksislærere praktiserer sin profesjon som lærer, men at de ikke nødvendigvis utviser profesjonalitet i yrkesutøvelsen. Studien viser videre at praksisperioden i mindre grad legger grunnlaget for utviklingen av profesjonell kompetanse hos studentene. Solstad argumenterer for at en lengre praksisperiode og mer praksisopplæring muligens vil bidra til å redusere «praksissjokket». Uten vekt på kritisk refleksjon i studentenes praksisperiode, vil derimot ikke praksisperioden nødvendigvis føre til den danning og den profesjonalitet som forventes av praksisperioden i grunnskolelærerutdanning.

Også Kulild (2020) ser på praksisperioden til grunnskolelærere. Et hovedfunn i studien tyder på at et design som vektlegg iterative øvinger, det vil si øvinger som inneholder vekslinger mellom arbeid på campus og i praksis, kan være med på å støtte studentene i deres profesjonsutvikling. En av årsakene til dette er at studentene tidlig i utdanningen får erfaring og øving i vitenskapelige arbeidsmåter, noe som kan se ut til å styrke deres profesjonelle utvikling.

Langørngen og Magnus (2020) viser i sin studie at overgangen fra campusbasert klasseromsundervisning til praksisopplæring på praksisplassen er ekstra



utfordrende for studenter med nedsatt funksjonsevne. Studien viser at praksisplassen er en arena hvor studentene jobbet hardt for å utvikle og demonstrere sine ressurser som dyktige og fremtidige fagfolk i profesjonen. På grunn av strukturelle barrierer og utilstrekkelig planlegging i profesjonsutdanningene, risikerer studentene ikke å være i stand til å håndtere kravene til praksisperioden. De risikerer også å ikke få demonstrert sin profesjonelle kompetanse. Studien påpeker videre at planlegging før praksisplassering er avgjørende for å gi best mulige betingelser for studenter med nedsatt funksjonsevne til å lære og til å vise sin kompetanse og profesjonalitet som fremtidige yrkesutøvere. For å gi studenter med nedsatt funksjonsevne en lik pedagogisk mulighet, understreker forfatteren at aktører involvert i praksisperioden må samarbeide bedre, samt at profesjonsutdanninger og tilsynsorganer går gjennom både læringsutbytte og programdesign tilknyttet praksisperioden.

Som vi ser, trekker flere av forskningsbidragene frem at studenters dannelse til en profesjon henger tett sammen med praksisveilederens rolle, læringsmiljøet på praksisplassen, samt strukturelle og organisatoriske faktorer. Blant annet vil det være viktig at studentene møter gode og profesjonelle rollemodeller på praksisplassen (Bonsaksen et al., 2013). Det påpekes også at tilstrekkelig tid for praksisveilederen til veiledning av studenten er nødvendig, for at praksisveiledere skal kunne gi den veiledningen studenten trenger for å kunne ta ansvar og utvikle selvstendighet i yrkesutøvelsen (Strand & Nondal, 2012). Et slikt ansvar ligger derimot ikke kun på praksisveilederne, men også på sentrale aktører innen sektoren, lærestedet og praksisplassen (Halse et al., 2014; Langørgen & Magnus, 2020).

## **Studenters læringsmiljø på praksisplassen**

Seks av forskningsbidragene i vår kunnskapsoppsummering trekker frem studenters læringsmiljø på praksisplassen som et viktig aspekt ved kvalitet i praksisperioden (se f.eks. Bjørk et al., 2014; Dale et al., 2013; Kleiveland et al., 2015).

Funn fra kunnskapsoppsummeringen viser at spesielt sykepleiestudenter kan oppleve sin praksisperiode som stressende. I studien til Dale og kolleger (2013) påpekes det at kliniske studier på praksisplassen opplevdes som mest stressende for studenter. Dette gjelder spesielt studenter i de første periodene av praksis, ettersom de mangler kompetanse og kunnskap. Sykepleiestudentene følte også at de var i en sårbar og utsatt posisjon. Studentene rapporterte også om bekymringer knyttet til den vanskelige balansen mellom det å bli inkludert og verdsatt som medarbeider på praksisplassen, og det å bli (mis)brukt som kun et par ekstra hender i kliniske studier.

Lignende funn ser vi hos Kleiveland og kolleger (2015), der nesten 1/3 av sykepleiestudentene hadde moderat eller høyt stressnivå i klinisk praksissituasjon.

Videre pekte studien på at klinisk praksis i kirurgiske og medisinske avdelinger var signifikant mer stressende, enn klinisk praksis i sykehjem. Dette kan tyde på at studenters opplevde stressnivå varierer ut ifra hvilken praksisplass de er i. Kleiveland og kolleger (2015) peker også på at stress hadde en negativ innvirkning på sykepleierstudenters livskvalitet, og dette gjaldt spesielt de studentene som hadde en lav oppfatning av sammenheng i studieløpet. På bakgrunn av dette indikerer Kleiveland og kolleger (2015) at studenters følelse av sammenheng i studiet, er en viktig betingelse for kvalitet i praksisperioden, ettersom en slik følelse kan ha en modererende rolle i studenters stressnivå, deres livskvalitet og i hvilken grad studenter klarer å oppfatte høye krav på praksisplassen som forståelig, meningsfylt og forutsigbart. Følelse av sammenheng i studiet kan også brukes som en ressurs, som undervisere og praksisveiledere kan bygge på når de støtter studenter i stresshåndtering på praksisplassen.

Skaalvik og kolleger (2011) har sett på norske sykepleierstudenters tilfredshet med læringsmiljøet. De fant at studenter med praksisperiode på sykehjem var mer misfornøyde med sitt læringsmiljø, enn studenter ved sykehusavdelinger. Derimot fant Bjørk og kolleger (2014) at sykepleiestudenter generelt sett var tilfredse med sitt læringsmiljø under praksisperioden, og at det var relativt like oppfatninger på tvers av praksisplassene for psykisk omsorg, hjemmesykepleie og sykehjem. Sammenliknet med studier der sykepleierstudenter har praksis på sykehus, var det heller ingen stor forskjell. Likevel påpeker forfatterne at det generelt sett er viktig å vurdere forbedringer ved studenters læringsmiljø på praksisplassen, ettersom dette kan bedre studenters totale studenterfaringer ved klinisk praksis og dermed påvirke studenters syn på videre karriere innenfor helsesektoren (Bjørk et al., 2014).

Når det gjelder studenters læringsmiljø, viser studien til Laugaland og kolleger (2021) at kvaliteten på innbydende og velkomne praksisplasser, samt kvaliteten på orientering i forkant av praksisperioden, varierte. Dale og kolleger (2013), samt Bøe og Debesay (2021), tar opp lignende aspekter i sine studier, og viser at følelsen av å være velkommen, inkludert og verdsatt på praksisplassen er viktig for studenter. Nesten alle studentene i studien til Dale og kolleger (2013) pekte også på viktigheten av å ha en god start, når de begynte i en ny avdeling på praksisplassen. Dette økte studenters motivasjon, selvtillit og selvrespekt. Følelsen av å bli sett, hørt og verdsatt både som et individ og som en student, beskrives også som en viktig forutsetning for å oppleve gode lærings situasjoner. Dette legger en del betingelser over på praksisveilederne og hvordan de møter og inkluderer studenter på praksisplassen. I tillegg vektlegges kvaliteten på forholdet mellom student og veileder og veileders pedagogiske og profesjonelle kompetanse (Dale et al., 2013). På samme tid påpeker forfatterne at dette også henger sammen med

organisatoriske rammer, ettersom praksisveiledere trenger både tid og veiledningskompetanse for å utføre praksisveiledning av god kvalitet.

Berntsen & Bjørk (2010) påpeker derimot at det kan se ut til at praksisveiledere i sykepleierutdanningen og klinikere generelt legger mer vekt på studentenes personlige velferd, enn de gjør på å skape interessante og innovative læringsopplevelser på praksisplassen. Deres funn antyder derimot at sykepleierstudenter verdsetter innovasjon og innovative læringsmiljøer, og ønsker at praksisveiledere har større fokus på dette området.

## **Arbeidslivsrelevans**

Relevans for arbeidslivet trekkes frem i to studier i vår kunnskapsoppsummering (Haugen & Haugli, 2016; Pedersen & Tingvoll, 2019). Haugen og Haugli (2016) beskriver ekstern praksis i bedrift for tannteknikerstudenter som fordelaktig for studiets arbeidslivsrelevans. For praksisbedriftene er rekruttering av potensiell arbeidskraft en sentral motivasjonsfaktor for å ha praksisstudenter. Bedriftene mottar ikke kompensasjon for tapt produksjonstid og er derfor opptatt av at studentene skal være best mulig forberedt og utgjøre en god «match» for bedriften. Utfordringer med ekstern praksis i tannteknikerutdanningen er at tilgangen på bedrifter som ønsker å ta imot studenter er begrenset. For studentene kan det være en ulempe at ikke alle bedrifter utfører alle typer teknikker og metoder, slik at studentene ikke nødvendigvis får praktisk trening i hele spekteret av oppgaver de presenteres for på studiet. Haugen & Haugli (2016) anbefaler likevel ikke å øke studiets praksisandel ettersom tilgangen på praksisplasser er såpass utfordrende.

Studien til Pedersen & Tingvoll (2019) trekker frem den lave rekrutteringen til sykehjem blant nyutdannede sykepleiere. For å øke studiets arbeidslivsrelevans, og studentenes motivasjon for å velge sykehjem som arbeidsplass, foreslår studien å innføre ni ukers sykehjemspraksis i studiets siste semester, med vekt på faglig ledelse og organisering. Dette vil gi studentene trening i ledelse av interprofesjonelle team.

## **Oppsummering**

I den norske forskningslitteraturen fremheves en rekke utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden. Mange av disse går over i hverandre, der betingelsene i mange tilfeller blir motsvaret til utfordringene som nevnes. Forskningslitteraturen fremhever blant annet følgende punkter:

### *Utfordringer for god kvalitet i praksisperioden*

- Kompetansekrav og oppgaver som inngår i veiledningsrollen oppfattes som utydelige.
- Vurdering og vurderingsformater knyttet til praksisperioden oppleves for mange som vanskelige.
- Hvis ikke studenter blir gitt nok ansvar, og ikke eksponeres for variasjon i oppgaver, kan dette gå utover deres læring og profesjonsdannelse.
- Hvis studenter gis for mye ansvar i kombinasjon med for lite støtte, vil de oppleve å føle seg overveldet, noe som hindrer læring.
- Det er mangel på tid og ressurser for å ivareta praksisveiledning.
- Praksisveiledere kan oppleve konflikt mellom deres ansvar som veileder og ansvar på arbeidsplassen.
- Mangelfullt samarbeid mellom lærested og praksissted oppfattes som utfordrende i arbeidet med å skape god kvalitet i praksisperioden.

### *Betingelser for god kvalitet i praksisperioden*

- Det er viktig med god relasjon mellom praksisveileder og studenter.
- Et trygt og støttende læringsmiljø på praksisplassen er viktig for at læring kan finne sted.
- Det er viktig at studenter møter ulike og relevante aktiviteter og situasjoner i praksisperioden, ettersom dette gir dem et bredt spekter av praksisferdigheter og praksiskompetanse. Dette gjør også opplæringen arbeidslivsrelevant.
- Praksisplassen må fungere som en «dannelsesarena», der studentene dannes til en profesjon.
- Det er viktig at studenter og praksisveiledere forberedes og har en forventningsavklaring til praksisperioden.
- Oppgaver og ansvar bør tilpasses studentene, de må bli gitt ansvar og det må skapes rom for kritisk refleksjon i praksisperioden.
- Det er viktig med et godt samarbeid mellom lærested og praksisplassen.
- Praksisperioden må prioriteres og det må settes av nok ressurser til både praksisplassen og praksisveiledere.
- Formell veiledningskompetanse og oppfølging av praksisveiledere er viktig for å sørge for dyktige praksisveiledere.

## 5 Del 2. Europeisk forskning på kvalitet i praksisperioden

I dette kapitlet presenteres den europeiske forskningslitteraturen knyttet til kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger i en europeisk kontekst. Først presenteres noen generelle trekk ved det inkluderte litteraturmaterialet. Deretter følger en presentasjon av sentrale funn, basert på kodingen og den tematiske analysen av den europeiske forskningslitteraturen. Sentrale funn er trukket frem for å belyse følgende forskningsspørsmål: Hva ligger i praksisbegrepet og hvilke faktorer er kvalitet i praksisperioden knyttet til i den europeiske forskningslitteraturen? Hvilke betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden kan identifiseres? Til slutt i dette kapitlet belyser vi i hvilken grad europeisk forskningslitteratur kan overføres til en norsk praksiskontekst.

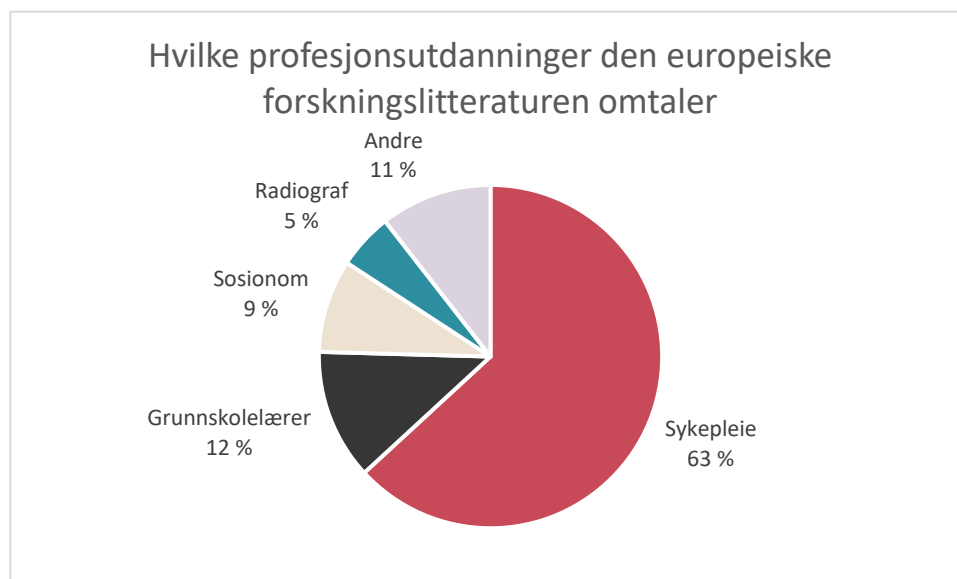
### 5.1 Inkluderte europeiske studier

Til sammen 57 europeiske forskningsartikler er inkludert i vår systematiske kunnskapsoppsummering. Forskningslitteraturen er identifisert gjennom systematiske søk i databasen Web of Science, og de 57 artiklene er inkludert på bakgrunn av en systematisk screeningprosess. Detaljert oversikt over de inkluderte europeiske forskningsbidragene finnes i referanselisten.

De fleste studiene kommer fra England (n = 11), Spania (n = 10) og Sverige (n = 5). Det er også mange studier som tar for seg flere land (n = 10), enten ved å sammenligne europeiske land og/eller land utenfor Europa. Hva gjelder metodisk tilnærming, er 29 studier kvalitative, 18 studier er kvantitative, 9 studier bruker en blandet metodetilnærming (mixed methods) og 1 studie er en kunnskapsoppsummering.

Ser vi på studienes fordeling med hensyn til profesjonsutdanninger, handler 36 studier (63 %) om praksisperioden i sykepleierutdanning. Deretter finner vi 7 studier (12 %) som omhandler praksisperioden i grunnskolelærerutdanning, 5 studier om praksis i sosionomutdanning (9 %) og 3 studier for radiografutdanning (5 %) (se figur 5.1). Praksisperioden i de resterende profesjonsutdanningene er i

liten grad dekket i den europeiske forskningslitteraturen og kan dermed antyde kunnskapshull på feltet.



**Figur 5.1: Oversikt over andelen europeisk forskningslitteratur som omhandler de ulike profesjonsutdanningene.**

Videre ser vi at 38 studier (67 %) ser på studenters perspektiv på praksisperioden, mens 13 studier (23 %) tar for seg flere perspektiv (som studenter, tidligere studenter og praksisveiledere).

Fullstendig oversikt over fordelingen av de europeiske forskningsbidragene med hensyn til publikasjonsår, land, metode, profesjonsutdanning og perspektiv finnes i vedlegg 4.

## 5.2 Praksisbegrepet i en europeisk kontekst

Det benyttes flere ulike begreper i den europeiske forskningslitteraturen for å henvise til praksis i betydning av praksisperioden og/eller ekstern veiledet praksis ved de ulike profesjonsutdanningene. Noen forskningsartikler benytter seg også av flere begreper. Det mest benyttede begrepet er *placement*, som også benyttes i ulike sammensetninger som *field placement*, *clinical placement* eller *community placement*. Begrepet *practice* benyttes også ofte, gjerne i ulike sammensetninger som *clinical practice* eller *practice placement*. Andre begreper som benyttes (men i litt mindre grad) er *internship*, *apprenticeship* og *training* (som *clinical training*, *practical training* eller *professional training*). Et annet begrep vi finner i den europeiske forskningslitteraturen er *practicum*, men dette forekommer hovedsakelig i forskningslitteratur som omtaler praksisperioden i grunnskolelærerutdanning.

Begrepene *placement*, *practice* og *practicum* tilsvarer i stor grad hva vi på norsk tillegger begrepet *praksis* – altså i betydning av praksisperiode og ekstern veiledet praksis. Begrepene *internship*, *apprenticeship* og *training* kan tilskrives en lignende betydning som de ovenfornevnte, men de benyttes også for å betegne praksisordning utenfor profesjonsutdanninger. Dette kan for eksempel dreie seg om et praksisopphold i en bedrift, enten på initiativ fra studenten selv (for eksempel for å få mer erfaring utenfor studiene) eller som en del av høyere utdanning. En slik praksisorganisering vil avvike noe fra praksisperioden i norske profesjonsutdanninger (som omtalt i vår kunnskapsoppsummering).

### 5.3 Kvalitet i praksisperioden i en europeisk kontekst

Vi har i vår gjennomgang av den europeiske forskningslitteraturen, identifisert hvilke aspekter kvalitet i praksisperioden er knyttet til. Her har vi både sett på spredningen av ulike kvalitetsaspekter og i hvilket omfang de omtales i den europeiske forskningslitteraturen.

På bakgrunn av koding og analyse av de 57 europeiske forskningsbidragene, har vi identifisert en rekke aspekter som kvalitet i praksisperioden knyttes til. De ulike aspektene kan grupperes i overordnede kategorier, og disse tilsvarer kategoriene vi fant i den norske forskningslitteraturen: i) studenters læringsmiljø på praksisplassen, ii) studentenes læring, ferdigheter og kompetanse, iii) organisering av praksisperioden, iv) studenters dannelse til en profesjon, v) praksisveilederens roller og oppgaver og vi) arbeidslivsrelevans.

Tabell 5.1 illustrerer de ulike kategoriene og undertemaene som kvalitet i praksisperioden knyttes til i den europeiske forskningslitteraturen. Kategoriene og undertemaene er rangert ut ifra hvor mange forskningsbidrag som trekker det frem. Noen forskningsbidrag knytter kvalitet i praksisperioden til flere aspekter, og disse bidragene vil følgelig være oppført med flere kategorier. Det varierer også hvor direkte de ulike aspektene er knyttet til kvalitet. I noen forskningsbidrag trekkes det for eksempel en direkte forbindelse mellom praksisveilederens rolle og kvalitet i praksisperioden; i andre settes kvalitet i mindre grad i sentrum, ved at forskerne ser kvalitet i lys av praksisveilederens rolle og oppgaver. Som tidligere nevnt, er ikke formålet med oversikten å gi en detaljert kvantifisering av forskningslitteraturen, men snarere å illustrere i hvilket omfang de ulike aspektene ved kvalitet i praksisperioden er fremhevet i litteraturmaterialet.

**Tabell 5.1: Oversikt over kategorier og undertema som kvalitet i praksisperioden knyttes til i europeisk forskningslitteratur.**

#### Studenters læringsmiljø på praksisplassen (n=19)

- Tilfredshet, støttende kolleger og trygghet
- Stress, for krevende arbeidsforhold og -oppgaver
- Utsettelse for skade, fysisk og psykisk vold

#### Studenters læring, ferdigheter og kompetanse (n=17)

- Studenters læringsutbytte
- Koblingen mellom teori og praksis
- Utvikling av praksisferdigheter og -kompetanse
- Fagkunnskap og teori

#### Organisering av praksisperioden (n=12)

- Organisering av praksisperioden
- Samarbeid mellom praksissted og lærested
- Antall timer praksis/lengde på praksisopphold
- Praksisplassens egnethet

#### Studenters dannelse til en profesjon (n=11)

- Utviklingen av profesjonell identitet
- Studenters følelse av yrkesmestring
- Motivasjon for yrkesutøvelse/bli i yrke
- Følelse av å være klar for arbeidslivet

#### Praksisveilederens roller og oppgaver (n=9)

- Praksisveilederens rolle
- Tilstrekkelig veiledning
- Tilfredshet med veileder
- Vurdering

#### Arbeidslivsrelevans (n=3)

- Yrkesrelevans

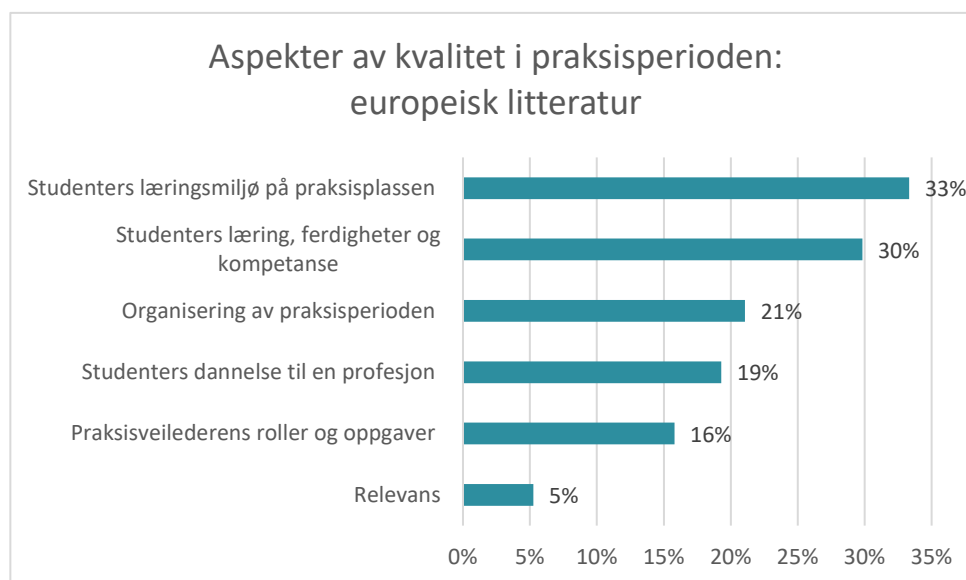
Som vist i figur 5.2 knytter 19 forskningsbidrag (33 % av litteraturmaterialet) kvalitet til studenters læringsmiljø på praksisplassen, 17 bidrag (30 %) knytter det til studenters læring, ferdigheter og kompetanse, mens 12 bidrag (21 %) knytter kvalitet til organiseringen av praksisperioden. Videre knytter 11 bidrag (19 %) kvalitet til studenters dannelse til en profesjon, 9 bidrag (16 %) til praksisveilederens roller og oppgaver, men kun 3 forskningsbidrag (5 %) knytter kvalitet til arbeidslivsrelevans.

Selv om kategoriene tilsvarer hva vi fant i den norske forskningslitteraturen, ser det ut til at tematikken omtales i forskjellig grad. For eksempel finner vi en større andel europeiske forskningsbidrag som omtaler studenters læringsmiljø på praksisplassen (33 %), enn hva vi finner i Norge (5 %). Det ser også ut til at norske



forskningsbidrag i mye større grad ser på kvalitet i praksisperioden i lys av praksisveilederens roller og oppgaver (54 %), enn hva som er tilfelle i den europeiske forskningslitteraturen (16 %).

Derimot ser vi at i kvalitet i praksisperioden i liten grad knyttes opp mot arbeidslivsrelevans i både den europeiske og den norske forskningslitteraturen (med henholdsvis 5 % og 2 %). Som tidligere nevnt for den norske konteksten, vil det også for den europeiske konteksten være viktig å ta i betraktning at arbeidslivsrelevans ofte er et sentralt, underforstått og (til tider) implisitt formål med praksisperioden. Dette kan forklare hvorfor vi finner relativt få studier som eksplisitt forsker på og/eller tar opp arbeidslivsrelevans i praksisperioden. Videre er det viktig å understreke at den lave frekvensen *ikke* indikerer at kun et fåtall anser arbeidslivsrelevans som et viktig kvalitetsaspekt. Snarere indikerer dette funnet at det er et fåtall av de europeiske forskningsbidragene i vår studie som *direkte* løfter frem og ser kvalitet i praksisperioden i lys av arbeidslivsrelevans.



**Figur 5.2: Figuren viser hvilke kvalitetsaspekter for praksis som vektlegges i europeisk forskning. Prosentene er utregnet som andel av 57 europeiske studier.**

Selv om det reelle omfanget av forskningslitteratur kan avvike noe fra det situasjonsbildet vi ser gjennom vår kunnskapsoppsummering, kan det gi en indikasjon på hvor oppmerksomheten er rettet i henholdsvis norsk og europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksisperioden.

## 5.4 Betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden i en europeisk kontekst

I de følgende avsnittene trekker vi frem de utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden, som kan identifiseres i den europeiske forskningslitteraturen. I likhet med den norske forskningslitteraturen i forrige kapittel, vil vi også her presentere utdrag fra litteraturmaterialet i lys av de seks overordnede kategoriene vi har identifisert (se tabell 5.1 og figur 5.2).

### Studenters læringsmiljø på praksisplassen

Til sammen 19 studier i vårt europeiske litteraturmateriale knytter kvalitet i praksisperioden til studentenes læringsmiljø på praksisplassen. Dette tilsvarer om lag 33 prosent av det europeiske litteraturmaterialet. Tematikker som trekkes frem omhandler på den ene siden støttende kolleger, studentenes tilfredshet og trygghet på praksisplassen. På den andre siden trekker forskningslitteraturen frem læringsmiljø preget av stress, for krevende arbeidsforhold og arbeidsoppgaver, samt læringsmiljø der studenter er utsatt for skade, fysisk og/eller psykisk vold.

### Krevende arbeidssituasjoner og høyt stressnivå

Forskningslitteraturen påpeker at spesielt studenter i helse- og sosialfagene opplever en rekke ulike situasjoner under utdannelsen, som de opplever som emosjonelt utfordrende. De fleste av disse hendelsene opptrer under praksisperioden, og studentene rapporterer at de ikke føler seg godt nok forberedt på å håndtere emosjonelt krevende situasjoner (Weurlander et al., 2018). De kan også føle på frykt for det ukjente, samt at det er uklare forventninger til studentene og praksisveileders rolle under praksisopplæringen (Vuckovic et al., 2021). Eksempler på krevende situasjoner kan være å konfrontere pasienter med sykdom eller død, uprofesjonell adferd blant helsepersonell eller dilemma knyttet til pasientbehandling. Krevende situasjoner kan også knyttes til utfordrende arbeidsforhold, for mange oppgaver, opplevelse av for mye ansvar og høyt stressnivå (Harvey & Uren, 2019). Blant annet opplever mange studenter at nattskift på sykehusavdelinger er krevende, stressende og lite relevant for utdannelsen (Dobrowolska et al., 2020). Også praksis på intensivavdelinger oppleves ofte som stressende, skummelt og traumatisk for studenter, ettersom situasjonene er uforutsigbare og innebærer komplekse pasientbehandlinger (Saglam et al., 2021).

Studien til Mazalova og kolleger (2022) viser at sykepleiestudenters opplevelse av stress grunnet manglende profesjonelle ferdigheter og kompetanse, var høyest det første studieåret, før det minket utover studieforløpet. Det samme gjaldt stress knyttet til obligatoriske oppgaver og arbeidsmengde. Funn fra studien til Gurkova

og kolleger (2018), viser derimot at erfarne sykepleiestudenter opplevde høyere stressnivå enn førsteårsstudenter på sykepleierutdanningen. Studien viser videre at stress i all hovedsak knyttes til kliniske stressfaktorer i praksisperioden, fremfor akademiske stressfaktorer. Lignende funn ser vi i studien til Beltrán-Velasco og kolleger (2019), som studerer stressfulle situasjoner i fysioterapeututdanningen. Også de finner at studentene hadde moderat til høyt stressnivå i praksisperioden, og at dette stressnivået ikke sank utover i den kliniske praksisperioden.

Bakker og kolleger (2019) ser på frafall fra sykepleierutdanningen og påpeker at det er både flere og sammenhengende årsaker til frafall. Akademiske utfordringer spiller en stor rolle for hvorfor studenter faller fra tidlig i studieforløpet. Akademiske utfordringer er derimot ikke fremtredende ved frafall senere i studieforløpet, da studenter oftere knytter frafallet til negative erfaringer under praksisperioden. Årsaker som nevnes av studentene er blant annet et utrygt læringsmiljø på praksisplassen, mangelfull veiledning og mangelfull psykisk støtte. I tillegg oppgir studentene at de blir utslitt av kombinasjonen med høye studiekrav i den teoretiske delen av utdanningen og krevende praksisopplæring på praksisplassen. Ofte følte studenter som hadde droppet ut av sykepleierutdanningen at tiden på praksisplassen var en større byrde enn den teoretiske opplæringen på campus. Studentene rapporterte også at tvil over egne prestasjoner og følelsen av at de ikke fikk grep om læringsprosessene i praksisperioden, førte til at de gruet seg til neste dag på praksisplassen, samt hadde økende grad av bekymring og søvnløshet.

Selv om studenter kan oppleve krevende og stressende situasjoner på praksisplassen, betyr ikke dette nødvendigvis at dette hindrer læring. Krevende situasjoner kan i mange tilfeller oppleves av studentene som viktig for deres utvikling av profesjonelle kompetanse og identitet (Saglam et al., 2021). Utfordringen er derimot hvis studentene opplever at opplæringen i praksisperioden blir alt for belastende, og at det går ut over deres trivsel, motivasjon og ønske om å fullføre studiet.

En betingelse for å øke kvaliteten på studenters læringsmiljø på praksisplassen, knyttes av flere til viktigheten av trygge og støttende praksisveiledere og kolleger. Her vil det være viktig at det gis trygghet og muligheter til å snakke om og reflektere over vanskelige og emosjonelle erfaringer i praksisperioden (Harvey & Uren, 2019; Saglam et al., 2021; Weurlander et al. 2018). Andre betingelser for å bedre studenters læringsmiljø, er at det tilbys psykisk støttetjeneste for studenter, samt opplæring i stresshåndtering og mestringsstrategier (Gurkova et al., 2018; Mazalova et al., 2022). Det kan også være nyttig å sørge for at studenter har god informasjon og realistiske forventninger til praksisperioden, slik at «praksissjokket» og forskjellen mellom forventninger og realitet blir minst mulig (Bakker et al., 2019; Beltrán-Velasco et al., 2019; Vuckovic et al., 2021).

## Utsettelse for skade, fysisk og psykisk vold

At studenter utsettes for skade og fysisk og psykisk vold under praksisperioden, er utfordrende med hensyn til kvalitet. Et utrygt læringsmiljø på praksisplassen kan føre til emosjonelle konsekvenser, som stress og engstelse, hvilket i sin tur har negative konsekvenser på studenters læring. Flere studier i det europeiske forskningsmaterialet trekker frem denne utfordringen, ofte med utgangspunkt i praksisperioden i helse- og sosialfag.

Funn fra studien til Hunter og kolleger (2022) viser at sykepleiestudenter opplever en høy forekomst av verbal og fysisk vold i praksisperioden, ofte fra pasienter med mental sykdom. I deres studie hadde 77 prosent av studentrespondentene opplevd verbal vold rettet mot dem i praksisperioden, ofte i form av banning, roping og fornærmelser. Hele 70 prosent av studentene hadde opplevd fysisk vold, hovedsakelig i form av slag, spark og spyting. Lignende funn ser vi i studien til Korhonen og kolleger (2019), som viser at studenter med en annen kulturell og språklig bakgrunn møter store utfordringer i læringsmiljøet på praksisplassen. Denne gruppen med studenter rapporterer at de flere ganger hadde opplevd sosial isolasjon, diskriminering, mobbing, seksuell trakassering og/eller fordommer i løpet av praksisperioden. De negative holdningene og adferden kunne både komme fra praksisveiledere og kolleger, samt fra pasienter. Andre studier viser at slike voldsepisoder og psykisk krevende situasjoner henger tett sammen med studenters mistrivsel og ønske om å forlate studiet (Bakker et al., 2021).

Utfordringer med hensyn til kvaliteten på studenters læringsmiljø knyttes også til risikoen for skader på praksisplassen. Foley og kolleger (2022) sammenligner radiografutdanningen i flere land, og finner at mange land ikke imøtekommer retningslinjer for strålevern. Dette er en utfordring både med hensyn til studentenes sikkerhet, men også med tanke på at studentene ikke selv blir opplært til trygg håndtering og sikring av stråling. Lignende utfordringer trekkes frem i studien til Veronesi og kolleger (2018), som finner at sykepleiestudenter får mangelfull opplæring i trygg bruk av medisinsk utstyr. Studien viser videre at om lag 1 av 4 studenter ble skadet i form av kuttskader og nålestikk i løpet av sin første praksisperiode. Risikoen for skade ble redusert etter hvert som studentenes praksiserfaring økte.

Forskningslitteraturen trekker også frem betingelser for god kvalitet og trygge læringsmiljø på praksisplassen. På den ene siden vektlegges det at studenter må få relevant opplæring i forkant av og under praksisperioden. Dette gjelder både opplæring i sikker håndtering av utstyr og verktøy (Foley et al., 2022; Veronesi et al., 2018), samt informasjon om risikoen for fysiske og psykiske voldsepisoder på praksisplassen og opplæring i hvordan man kan håndtere slike episoder (Conroy, 2022; Hunter et al., 2022). I tillegg er det viktig med et støttende og inkluderende læringsmiljø, der praksisveiledere og kolleger hjelper studenter til å håndtere og

reflektere over krevende hendelser i praksisperioden. Dette kan også virke beskyttende mot mistrivsel, stress og ønske om å slutte i studiet (Bakker et al., 2021; Korhonen et al., 2019).

### Et trygt og støttende læringsmiljø

Den europeiske forskningslitteraturen understreker at en viktig betingelse for kvalitet i praksisperioden, er at studentene har et trygt, imøtekommende og støttende læringsmiljø på praksisplassen. Som nevnt i avsnittene over, vil et støttende læringsmiljø være viktig for at studenter skal håndtere krevende arbeidsoppgaver og utfordrende situasjoner i praksisperioden. Således blir også læringsmiljøet på praksisplassen viktig for at læring skal finne sted.

Kvaliteten på læringsmiljøet vil også avhenge av meningsfulle læringsmuligheter, studenters relasjon med praksisveileder, og den pedagogiske atmosfæren på praksisplassen (Gonella et al., 2019). Studien til Gonzalez-Garcia og kolleger (2021) understreker dette, og peker videre på at sykepleiestudenter med lengre praksisperiode var mer fornøyde med praksisdelen enn studenter med et kortere praksisopphold. Studentene som hadde lengre praksisopphold, var også de som opplevde best relasjon til praksisveilederen og vurderte kvaliteten på læringsmiljøet som best.

## Studenters læring, ferdigheter og kompetanse

Omtrent en tredel (17 av 57) av de europeiske forskningsbidragene knytter kvalitet i praksisperioden til studenters læring og tilegning av ferdigheter og kompetanse. De fleste temaene vi identifiserte i det norske materiale knyttet til studentenes læring går igjen i den europeiske forskningslitteraturen: forberedelse og forventningsavklaring, tilpasning av oppgaver og ansvar, refleksjon, kollegalæring og betydningen av kunnskapsbasert praksis. Ingen av studiene fra europeisk litteratur utforsker interprofesjonell læring.

### Forberedelse og forventningsavklaring

I likhet med funn fra den norske forskningslitteraturen finner vi at også den europeiske litteraturen trekker frem betydningen av forberedelse og forventningsavklaring før praksisperioden (se for eksempel Bakker et al., 2019; Farias et al., 2023; Mantel et al., 2022; van Hooft et al., 2018). Dette handler både om å sørge for at studentene har den nødvendige forkunnskapen, eksempelvis er trygge i medisin-håndtering (Moloney et al., 2020) eller å forberede studentene på potensielt utfordrende situasjoner i praksis, slik som møter med sårbare familier (Tweedlie & Vincent, 2019) eller møte med døden (Saglam et al., 2021). Van Hooft et al. (2018)

legger vekt på at studentene må forberedes på balansen mellom god personorientert pasientomsorg og effektiv ressursbruk. Forventningsavklaring handler også om å ha en åpen dialog om hva det er forventet at studentene skal kunne når de kommer i praksis, og om hva studentene forventer å lære i praksis. I likhet med den norske forskningen finner europeisk litteratur at faglærere, praksisveiledere og studenter kan ha ulik oppfatning om læringsmålene (van Hooft et al., 2018). Mangelfull forberedelse kan gå utover pasientsikkerheten eller skape stress hos studentene og dermed hindre læring og utvikling av yrkesrollen (Moloney et al., 2020).

### Tilpasning av oppgaver og ansvar

I den norske forskningslitteraturen om studenters læring i praksis fant vi at ansvar og oppgaver må være tilstrekkelig utfordrende, men ikke overveldende for at studentene skal oppleve mestring og læring. Vi finner igjen lignende funn i den europeiske litteraturen. Dobrowolska et al. (2020), som studerer sykepleiestudenter i nattevakter, finner at studenter som har for lite å gjøre kjeder seg og opplever tiden brukt i praksis som bortkastet. Eksponering for det kliniske miljøet er ikke tilstrekkelig for å oppnå læring. Studien understreker behovet for en nøye planlagt praksisperiode med tett oppfølging knyttet til læringsmålene for best utnyttelse av praksistiden. En annen studie innen sykepleie (Palese et al., 2019) rapporterer at studentene er misfornøyde med å måtte gjennomføre oppgaver som ikke er typiske sykepleieoppgaver. Forfatterne understreker imidlertid at ulike typer oppgaver er en del av jobben som sykepleier og at eksponering for dette kan være nyttig forberedelse for arbeidslivet. Studien til Palese med kolleger (2019) demonstrerer at forventningsavklaring om innhold og forventet læringsutbytte i praksis er viktig. I likhet med en rekke norske studier finner Mantel med flere (2022) at studentene best oppnår mestringfølelse når de selv tar en aktiv rolle i å finne balansen mellom enkle og vanskelige oppgaver.

### Refleksjon

En lang rekke studier i det norske materialet tok opp betydningen av refleksjon for å koble sammen teoretiske og praktiske kunnskaper. Vårt inntrykk er at det europeiske materialet legger mindre vekt på refleksjon som øvelse i sammenbindingen mellom teori og praksis. Likevel finner vi noen få studier som tar opp dette temaet (se for eksempel Prado et al., 2019; Vieira et al., 2022). Kinni (2021), som studerer finske sosionomstudenter, finner at gapet mellom teori og praksis som studentene opplever kan overbygges gjennom diskusjoner med gode praksisveiledere og støttende arbeidsfellesskap. Utfordringen er imidlertid at praksisveiledere og fagfellesskapet på praksisplassen har høy arbeidsmengde og begrensede

ressurser til å følge opp praksisstudenter. Saglam et al. (2021) som studerer sykepleiestudenter i praksis på intensivavdeling fant at refleksjonsøker kunne bidra til å redusere angst og stress hos studentene, og dermed fremme læringen.

### Kollegalæring og kunnskapsbasert praksis

I den norske forskningslitteraturen fant vi at kollegalæring (peer-learning) kan trygge studentene og gjøre dem mer selvstendige i praksis. Europeisk forskningslitteratur finner på samme måte positive resultater av kollegalæring på læringsutbytte (se for eksempel Carey et al., 2018; Vuckovic et al., 2019; 2021). Vuckovic et al. (2019; 2021) legger for eksempel vekt på at kollegalæring i et støttende og inkluderende praksismiljø fremmer selvstendighet og utvikling av profesjonsrollen for sykepleiestudenter i Sverige.

I det norske materialet er det flere studier som tar opp bruken av kunnskapsbasert praksis i praksisopplæringen til profesjonsstudenter. I den europeiske litteraturen finner vi én studie som tematiserer kunnskapsbasert praksis (Martinez-Linares, 2019). Den spanske studien utforsker gapet mellom teori og praksis innen sykepleierutdanningen og argumenterer for at samarbeidet mellom lærested og praksisfeltet må koordineres bedre dersom kunnskapsbasert praksis kunne skal bidra til å bygge bro mellom teori og praksis i sykepleiefaget.

### Studenters dannelse til en profesjon

I den europeiske forskningslitteraturen knyttes kvalitet i praksisperioden også til i hvilken grad praksisperioden bidrar til studentenes profesjonsdannelse. Dannelse til en profesjon knyttes blant annet til studenters utvikling av en profesjonell identitet, deres motivasjon og følelse av yrkesmestring.

Cleary-Holdforth og kolleger (2020) viser i sin studie at sykepleiestudentene ikke følte seg tilstrekkelig forberedt på egen yrkesrolle. Dette gjaldt spesielt det å administrere og ha ansvaret for medisinerings av pasienter. En av hovedgrunnene som trekkes frem, var mangel på muligheter under praksisperioden til å påta seg medisineringsansvar og -roller. Lignende funn ser vi i en studie knyttet til radiografstudenters oppfattelse av og erfaringer med mammografi (Taylor et al., 2019). Studentene opplevde mammografi som en mer sensitiv og vanskelig situasjon enn andre radiografiundersøkelser. De rapporterte også om manglende muligheter til å delta i mammografiundersøkelser under praksisperioden, hvilket resulterte i at de hadde lite erfaring og lav selvtillit på området. Også i studien til Allison og kolleger (2022) opplevde farmasøytstudentene at profesjonell beslutningstaking og mangel på selvtillit var deres største utfordring i praksisperioden. Dette resulterte i et ønske om å bli utfordret under praksisperioden, samt behov for gode rollemønstre og kontinuerlig støtte knyttet til profesjonell og etisk beslutningstaking

under praksisstudiene. Lignende funn finner vi i Jarvinen og kollegers studie (2018), som også poengterer at mangel på gode rollemodeller og praksisveiledere, mangel på støtte, samt for mye eller for lite ansvar, oppleves som utfordrende for utviklingen av studenters profesjonelle identitet.

Dannelse til en profesjon og utvikling av profesjonell identitet knyttes også til hvordan studenter opplever praksisplassen og læringsmiljøet. På den ene siden kan utfordrende eller ugjestmilde miljø på praksisplassen oppleves som stressende og utmattende for studenter. Blir belastningen for stor, kan slike læringsmiljø forstyrre studenters profesjonsdannelse og motivasjon for å bli i yrket (Harvey & Uren, 2019). På den andre siden kan krevende læringsmiljø oppleves som testende og støttende i utviklingen av studentenes motstandskraft og nødvendige ferdigheter. Studentene opplever her at de får utviklet sin profesjonelle kompetanse, blir klar over sin rolle og ansvar i en profesjon, samt får mulighet til å oppøve seg erfaring og følelse av yrkesmestring i krevende situasjoner (Joubert, 2021; Saglam et al., 2021).

Forskningslitteraturen peker på at støttende og trygge praksisveiledere og kollegaer spiller en viktig rolle for hvorvidt krevende arbeidsmiljø vil bidra positivt til studentenes profesjonsdannelse (Joubert, 2021; Saglam et al., 2021). Gode praksisveiledere og rollemodeller i praksisperioden vil også bidra til bedre rolleforståelse hos studentene, samt bedre holdninger og verdier hos dem (Morrell-Scott, 2022; Palou et al., 2022). Det understrekes også at praksisperioden må være tett veiledet, lang nok og inneholde muligheter der studenter får ansvar i ulike og relevante situasjoner (Cleary-Holdforth et al. 2020; 2018; Taylor et al., 2018; Vuckovic et al. 2021).

Mye vekt tillegges dermed praksisveilederen og at de skal sørge for god støtte, veiledning og rom for refleksjon i studentens profesjonsdannelse (Vieira et al., 2022). I tillegg skal praksisveilederen tilby ansvar og arbeidserfaring som ligger i studentenes nærmeste utviklingssone, slik at den individuelle studenten kan vokse og utvikle seg (Joubert, 2021). Dette fordrer derimot at praksisveilederen er dyktig i sin rolle, hvilket også stiller krav til god veiledningskompetanse og krav om veiledningskurs (Allison et al., 2022).

## **Organisering av praksisperioden**

Til sammen 12 av studiene i den europeiske forskningslitteraturen bidrar med kunnskap om betingelser og utfordringer ved organiseringen av praksisperioden. Som i det norske materialet handler organisering i stor grad om samarbeid mellom læresteder og praksisinstitusjoner (Sevenes et al., 2022), ressurser til oppfølging og veiledning, samt praksisperiodens varighet og frekvens i utdanningen. Bivall med flere (2021) studerer kvalitet i praksisperioden for sykepleiestudenter i



Sverige. Studien finner at tett samarbeid mellom lærested og utdanningsinstitusjon er en forutsetning for et vellykket praksisopphold. Forfatterne legger vekt på at organisering av praksisopphold er komplekst og krever involvering på strategisk og operasjonelt nivå fra både lærested og praksisplass. En annen studie av lærerstudenter i Portugal (Rodrigues, 2019) finner at det er en fordel å etablere langsiktige samarbeid mellom læresteder og praksisskoler, jobbe for profesjonell utvikling av praksisveiledere ved skolene, ideelt sett som et fellesskap av flere praksisveiledere. En skotsk studie av lærerstudenter i praksis viser også til betydningen av et velfungerende samarbeid mellom institusjoner, men påpeker at høyere utdanningsinstitusjoner kan virke motvillige til å oppgi makt og kontroll over praksisorganisering til praksisskolene. Den samme studien finner at god veiledning krever ressurser, og at praksisveiledernes store arbeidsmengde hindrer dem i å følge opp studenter i tilstrekkelig grad (Adams et al., 2023).

En studie som sammenligner sykepleiepraksis i Australia, USA, Storbritannia og New Zealand finner at det er store forskjeller i antall timer praksis som inngår i sykepleierutdanningen i de ulike landene (Hungersford et al., 2019), og konkluderer med at mange timer praksis er svært ressurskrevende. Studien til Lopez-Entrambasaguas (2019) fra Spania rapporterer studentenes meninger om at antall timer praksis burde vært høyere og at de ønsker seg større rotasjon mellom ulike praksisplasser og tilgang på flere ulike praksisopplevelser.

I det europeiske forskningsmateriale finner vi også to studier som har sett på praksisperioden i ingeniørutdanningen (Pogatsnik, 2018; Tennant et al., 2018). Begge studiene finner at praksis i bedrift for ingeniørstudenter oppleves positivt for studentene og fremmer selvstendig arbeid, læring av sosiale evner og eksponering for kulturen på arbeidsplassen. Ulempen med ekstra frivillig praksis for ingeniørstudenter er at arbeidsbyrden totalt blir større, ettersom undervisningen på lærestedet ikke reduseres tilsvarende (Pogatsnik, 2018), og at organisering av praksis i bedrift er krevende for utdanningsinstitusjonen.

## **Praksisveilederens roller og oppgaver**

Kvalitet i praksisperioden kobles av flere europeiske forskningsbidrag til praksisveilederen og hans eller hennes roller og oppgaver. Mye av denne forskningslitteraturen gjenspeiler hva som tidligere er nevnt i det norske litteraturmaterialet.

Gonzalez-Garcia og kolleger (2012) konkluderer i sin studie at de studentene som var mest fornøyde med praksisperioden, var også de som vurderte praksisveilederen til å være den viktigste figuren under praksisperioden. Disse studentene følte også at de hadde en god relasjon til sin praksisveileder. Lignende funn ser vi i studien til Martinez-Linares (2019), der studenter rapporterte at gode praksisveiledere er de som er tilgjengelige og motiverte for å veilede, er gode til

arbeidsorganisering, er dedikerte og involverte i veiledningsoppgaven, samt er imøtekommende og hyggelige. Gusar og kolleger (2020) ser også på veiledningsrollen og relasjonen mellom studenter og praksisveiledere. I sin studie fant de at studenter som fikk én-til-én veiledning var mer tilfredse med praksisperioden, enn studenter som fikk veiledning i grupper. Studentene som ble veiledet i grupper tilegnet seg heller ikke de nødvendige ferdighetene, klarte ikke å tenke kritisk, og oppfattet ikke praksisveilederen som en rollemodell.

Et sentralt ansvarsområde for praksisveileder er vurdering av studentene. En utfordring som trekkes frem her, er at noen praksisveiledere har problemer med å underkjenne studenter (noe som på engelsk omtales som «failing to fail»). Blant annet viser funn fra studien til Raurell-Torreda og kolleger (2018) at praksisveiledere synes det er vanskelig å gi studenter strykkarakterer i praksisperioden. Dette kan skyldes usikkerhet om hvordan studentene skal vurderes på en hensiktsmessig måte. Det kan også skyldes bekymringer for at en strykkarakter kan sette praksisveilederen eller praksisplassen i et dårlig lys, eller at karakteren ikke vil bli støttet av underviseren fra lærestedet. At studenter med lav prestasjon og utilfredsstillende evner i praksisperioden likevel får godkjent sin praksisdel av utdanningen, er ikke et nytt fenomen (se blant annet Duffy, 2003). Likefremt trekkes det fortsatt opp i forskningslitteraturen, og er en viktig faktor å ta med seg i vurderingen av praksisveilederes rolle og deres bidrag til kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger.

En annen utfordring, som også reflekteres i det norske litteraturmaterialet, er at praksisveilederne opplever konflikt mellom deres yrkesrolle på arbeidsplassen og deres pedagogiske rolle som veileder. I studien til Hayden og kolleger (2021) ser vi at doktorer prioriterte klinisk arbeid fremfor opplæring og veiledning. De manglet selvtillit i veiledningsrollen, følte press på å møte studenters forventinger, samt manglet forståelse for studentenes pedagogiske behov. I tillegg oppfattet de ikke at organisasjonen verdsatte undervisning og veiledning, ettersom det manglet tilbud om dedikert undervisningstid og at begrensede ressurser ble prioritert til pasientbehandling. Manglende tid, ressurser og prioritering av praksisveiledning gikk videre ut over kvaliteten på veiledningen, blant annet ved at studenter ble gjort til passive tilskuere fremfor aktive deltakere under praksisopplæringen.

Forskningslitteraturen trekker også frem flere betingelser for å sørge for at praksisveilederen gjennomfører sine roller og oppgaver med god kvalitet. Her understrekes viktigheten av å tilby opplæring og kurs i veilednings- og vurderingskompetanse, samt at det etableres miljø der praksisveiledere kan diskutere, samarbeide og utveksle erfaringer (Korhonen et al., 2019; Martinez-Linares, 2019; Raurell-Torreda et al., 2018). Fordelene med å etablere langsiktig samarbeid mellom lærestedet og praksisplassen trekkes også frem. Her vil det være sentralt å ha en god dialog om studenters læringsmål og læringsutbytte (Hayden et al., 2021;

Rodrigues, 2019). Videre påpekes det at praksisopplæring i virkelige situasjoner må sørge for at studentene får mulighet til å integrere teori og praksis. Studenter må også hjelpes til å tilegne seg nødvendig praksiskompetanse og -ferdigheter, utvikle kritisk tenkning og etisk resonnering, samt øve seg i profesjonell kommunikasjon. Forskning indikerer også at det er viktig å veilede studenter individuelt, snarere enn som en gruppe (Gusar et al., 2020). Det kan også være en fordel å gi veiledningsroller til erfarne profesjonsutøvere med veiledningskompetanse, ettersom yngre og mindre erfarne kolleger ofte finner veiledningsrollen mer krevende (Mikkonen et al., 2022).

## Arbeidslivsrelevans

Blant de europeiske studiene i kunnskapsoppsummeringen er det tre bidrag som ser på relevans for arbeidslivet som et aspekt av kvalitet i praksisperioden. Det kan se ut som at arbeidslivsrelevans brukes i denne litteraturen som generelt begrep om praksisperiodens formål, ettersom ingen av studiene konkret går inn på hva det er ved praksisperioden som fremmer relevans for arbeidslivet.

To av disse studiene om arbeidslivsrelevans handler om sosionomer i praksis (Dellavalle & Rocca, 2020; Seller, 2022). Dellavalle & Rocca (2020) undersøkte betydningen av utplassering av sosionomstudenter i organisasjoner som ikke vanligvis har sosionomer blant de ansatte. Utprøvingen viste at studentene ble stimulert til å være proaktive, men at studentene trengte mer oppfølging og veiledning enn studenter i ordinær praksis, ettersom de ikke hadde andre rollemodeller å lære av. Seller (2022) viser at praksisperioder er verdsatt blant studentene og at veiledningskvaliteten er avgjørende for læringsutbyttet. En tredje studie som trekker fram arbeidslivsrelevans sammenstiller data fra Spania og Irland om kroppsovingslærerstudenter i praksis (Manzano-Sanchez et al., 2022). Studien undersøker hvordan studentene opplever arbeidslivsrelevansen av å skulle undervise om samfunnsverdier og -ansvar når de er i praksis. Funnene viste at studenter i begge land opplevde verdiundervisningen som positiv og relevant for yrkesutøvelsen.

## Oppsummering

I europeisk forskning fremheves en rekke utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden, og mange av disse ser vi igjen i den norske forskningslitteraturen. Mange går også over i hverandre, der betingelsene i mange tilfeller blir motsvaret til utfordringene som nevnes. Europeisk forskning vektlegger i større grad studenters læringsmiljø på praksisplassen. På samme tid finner vi mindre fokus på praksisveilederens roller og oppgaver. I forskningslitteraturen fremheves blant annet følgende punkter:

### *Utfordringer for god kvalitet i praksisperioden*

- Hvis ikke studenter blir gitt nok ansvar, og ikke eksponeres for variasjon i oppgaver, kan dette gå utover deres læring og profesjonsdannelse.
- Hvis studenter gis for mye ansvar i kombinasjon med for lite støtte, vil de oppleve å føle seg overveldet, noe som hindrer læring.
- Krevende arbeidssituasjoner og høyt stressnivå på praksisplassen er en utfordring for god kvalitet på læringsmiljøet i praksisperioden.
- Høy risiko for at studenter utsettes for skade, fysisk og psykisk vold på praksisplassen reduserer kvaliteten på læringsmiljøet og praksisperioden.
- Mangelfull kobling og sammenheng mellom teori og praksis kan føre til at studenter opplever praksisperioden som utfordrende og lite relevant.
- Mangelfullt samarbeid mellom lærested og praksissted oppfattes som utfordrende i arbeidet med å skape god kvalitet i praksisperioden.

### *Betingelser for god kvalitet i praksisperioden*

- Et trygt og støttende læringsmiljø på praksisplassen er viktig for at læring kan finne sted.
- Det er viktig at studenter møter ulike og relevante aktiviteter og situasjoner i praksisperioden, ettersom dette gir dem et bredt spekter av praksisferdigheter og praksiskompetanse. Dette gjør også opplæringen arbeidslivsrelevant.
- Praksisplassen må fungere som en «dannelsesarena», der studentene dannes til en profesjon.
- Det er viktig at studenter og praksisveiledere forberedes og har en forventningsavklaring til praksisperioden.
- Oppgaver og ansvar bør tilpasses studentene, de må bli gitt ansvar og det må skapes rom for kritisk refleksjon i praksisperioden.
- Det er viktig med et godt samarbeid mellom lærested og praksisplassen.
- En god organisering av praksisperioden er viktig.
- En tydelig kobling og sammenheng mellom teori og praksis kan bidra til bedre opplevelse, læring og forståelse hos studentene.

## 6 Kunnskapsstatus og oppsummering

I dette siste kapittelet løfter vi frem og diskuterer noen tverrgående hovedfunn og implikasjoner fra kunnskapsoppsummeringen. Vi trekker her sammen sentrale funn både fra den norske og den europeiske forskningslitteraturen om kvalitet i praksisperioden for profesjonsutdanninger. Funnene er enten knyttet til tema som er løftet frem på tvers av flere forskningsbidrag i det inkluderte litteraturmateriale, eller funn som fremtrer gjennom selve kunnskapsoppsummeringen (slik som kunnskapsklynger<sup>15</sup> og kunnskapshull).

### 6.1 Kunnskapsklynger og kunnskapshull

Funn fra våre systematiske litteratursøk og vår kunnskapsoppsummering viser at det finnes relativt mye norsk og europeisk forskning på praksisperioden i profesjonsutdanninger. Mye av forskningslitteraturen kommer også inn på ulike kvalitetsaspekter, samt utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden.

Ser vi nærmere på litteraturmateriale, tar majoriteten av forskningslitteraturen for seg praksisperioden i sykepleierutdanningen. Dette gjenspeiles også i vårt inkluderte litteraturmateriale, der 54 prosent av de norske forskningsbidragene og 63 prosent av de europeiske studiene ser på sykepleierutdanningen.

Derneft finner vi en del forskning som ser på praksisperioden for grunnskolelærerutdanningen. Andelen er ikke like stor som for sykepleierutdanningen, men representerer likevel en markant del av forskningslitteraturen på området. Fordeelingen gjenspeiles også i vårt inkluderte litteraturmateriale, der 19 prosent av de norske forskningsbidragene og 12 prosent av de europeiske studiene ser på grunnskolelærerutdanning. Vi finner også en del forskning på praksisperioden i sosionomutdanningen og barnehagelærerutdanningen.

Retter vi blikket mot den andre enden av skalaen, er det en rekke profesjonsutdanninger som i liten eller ingen grad er representert – hverken i vårt inkluderte litteraturmateriale eller gjennom våre systematiske og strategiske litteratursøk (se vedlegg 3 og 4). Blant annet finner vi lite norsk forskningslitteratur om

---

<sup>15</sup> Kunnskapsklynger, eller temaklynger, henviser her til forskningsområder som er relativt godt belyst gjennom forskningslitteraturen. Kunnskapsklynger blir på et vis motsatsen til kunnskapshull.

praksisperioden i profesjonsutdanningene for vernepleier, radiograf, lektor, fysioterapeut, ergoterapeut, tannpleier og tanntekniker. Vi finner ingen relevante forskningsbidrag knyttet til praksisperioden i profesjonsutdanningene for ingeniørutdanning (BA), barnevernspedagog, audiograf, fysioterapeut, optiker, bioingeniør eller ortopediingeniør. En lignende tendens finner vi igjen i den europeiske forskningslitteraturen. Dette indikerer tydelige kunnskapshull på feltet.

Vi kan anta at en del av forskningen knyttet til kvalitet i praksisperioden ved en bestemt profesjonsutdanning, kan ha overføringsverdi til andre profesjonsutdanninger. Blant annet kan studier som trekker frem viktigheten av praksisveilederens rolle og god relasjon mellom praksisveileder og studenten være av relevans for flere profesjonsutdanninger. På samme tid risikerer man at fag- og yrkesspesifikke sider av praksisperioden ved bestemte profesjonsutdanninger mistes av syne, hvis det mangler forskning på disse utdanningene.

## 6.2 Ulike perspektiver på kvalitet i praksisperioden

Funn fra vår kunnskapsoppsummering viser at praksisperioden tillegges ulike formål og knyttes til ulike kvalitetsaspekter. Når det gjelder hva kvalitet i praksisperioden knyttes til, identifiserte vi seks overordnede kategorier i forskningslitteraturen.

*Kvalitet i praksisperioden knyttes til:*

- praksisveilederens roller og oppgaver
- studentenes læring, ferdigheter og kompetanse
- organisering av praksisperioden
- studenters dannelse til en profesjon
- studenters læringsmiljø på praksisplassen
- arbeidslivsrelevans

Det varierer hvilke av disse aspektene som forskningslitteraturen omhandler og som knyttes til kvalitet i praksisperioden. Ikke bare varierer det ut ifra hvilken profesjonsutdanning forskningsbidragene omtaler; det varierer også ut ifra hvilke aktører og perspektiver som fremmes i forskningslitteraturen. Vi ser også variasjoner i hva som vektlegges i norsk og europeisk forskning.

### Ulikt fokus mellom profesjonsutdanninger og aktører

Våre funn viser at kvalitet i praksisperioden knyttes til ulike aspekter i norsk forskningslitteratur innenfor de ulike profesjonsutdanningene. For eksempel ser majoriteten av studiene innen sykepleie på kvalitet i lys av praksisveilederens roller og oppgaver (som veiledning og vurdering). Forskningslitteratur innenfor

grunnskolelærerutdanning ser i mindre grad på dette kvalitetsaspektet. Derimot kobler disse forskningsbidragene innenfor grunnskolelærerutdanning ofte kvalitet i praksis opp mot studenters læring, ferdigheter og kompetanse.

Forskningslitteratur som omhandler flere profesjonsutdanninger, ser kvalitet i praksisperioden i like stor grad i lys av praksisveilederens roller og oppgaver og studentens læring, ferdigheter og kompetanse. En stor andel av de utdanningsovergrepene ser kvalitet i lys av praksisperiodens organisering. Dette kan ha sammenheng med at studiene gjerne tar opp organisering av praksis på et overordnet nivå eller tematiserer praksisorganiseringen når studenter fra ulike profesjonsutdanninger har praksis sammen.

Våre funn viser at forskningslitteratur som omtaler ulike aktører også vektlegger ulike kvalitetsaspekter i praksisperioden. For eksempel ser vi at majoriteten av studiene som omtaler studenters perspektiver, ser på kvalitet i praksisperioden i lys av studenters læring, ferdigheter og kompetanse. Forskningslitteratur som tar for seg praksisveilederens perspektiver, knytter kvalitet i praksis hovedsakelig til praksisveilederens rolle og oppgaver (som veiledning og vurdering). Selv om disse funnene ikke er overraskende i seg selv, gir de likevel et innblikk i spredningen av ulike kvalitetsaspekter for praksisperioden på tvers av profesjonsutdanninger og aktørgrupper. Videre, og som tidligere nevnt, indikerer ikke nødvendigvis dette at de to aktørgruppene vektlegger kvalitetsaspekter tilknyttet sine respektive utbytter av og/eller roller i praksisperioden. Snarere kan aktørenes perspektiver på kvalitet i praksisperioden tilskrives at de er rekruttert som informanter i en studie som har et forskningsdesign der man nettopp er ute etter deres roller, oppfatninger eller opplevelser av praksisperioden.

Våre funn understreker at forskningen på, og forståelsen av, kvalitet i praksisperioden er variert og sammensatt. Hva en praksiskoordinator anser som viktige betingelser for kvalitet i praksisperioden, samsvarer ikke nødvendigvis med hva en student anser som viktig for sin praksisopplæring. På lignende vis kan forskningslitteratur om praksisperioden for sykepleiestudenter henviser til andre betingelser for kvalitet, enn litteratur om praksisperioden i lærerutdanningene. Dette er viktig å ikke miste av synet i arbeidet med og utvikling av praksisperioden i profesjonsutdanninger.

## **Forskjellig fokus i Norge og Europa**

Majoriteten av de norske forskningsbidragene knytter kvalitet i praksisperioden til praksisveilederens roller og oppgaver. Dette innebærer blant annet veiledning, vurdering og relasjonen mellom praksisveileder og studenter, samt hvorledes dette får betydning for kvaliteten i praksisperioden.

Studentenes læring, ferdigheter og kompetanse trekkes også i stor grad frem i norsk forskningslitteratur. Her knyttes kvalitet til hvorvidt man i praksisperioden og praksisopplæringen klarer å koble teori og praksis, studenters læringsutbytte og utvikling av studenters praksisferdigheter og -kompetanse. Også organisering av praksisperioden trekkes frem som viktig for kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanningene. Vi finner også norsk litteratur som knytter kvalitet i praksisperioden til studenters dannelse til en profesjon og studenters læringsmiljø på praksisplassen, men dette er mindre fremtredende enn de andre kvalitetsaspektene.

Den europeiske forskningslitteraturen knytter kvalitet i praksisperioden til mange av de samme aspektene som i norsk forskning, men vektleggingen av dem er noe annerledes (se figur 6.1). Majoriteten av den europeiske forskningen knytter kvalitet i praksis til studentenes læringsmiljø. Flere studier ser her på studenters opplevelse av stress, krevende arbeidsforhold og utsettelse for fysisk og psykisk vold på praksisplassen. Til sammen 33 prosent av den europeiske forskningslitteraturen ser kvalitet i praksis i lys av studentenes læringsmiljø. Til sammenligning gjør kun 5 prosent av de norske forskningsbidragene det samme. Dette kan også tyde på et kunnskapshull innenfor det norske forskningsfeltet, og følgelig kan det være interessant å få flere studier som omfatter studenters læringsmiljø ved norske praksisplasser – da for eksempel med hensyn til hvorvidt og i hvilken grad studenter blir utsatt for fysisk og psykisk vold på praksisplassen.



**Figur 6.1: Vektlegging av ulike kvalitetsaspekter i norsk og europeisk forskning. Figuren viser prosenter av totalt antall studier innen hver kategori.**



Et annet område som vektlegges relativt forskjellig i det norske og det europeiske litteraturmaterialet, er praksisveilederens roller og oppgaver. Som tidligere nevnt, ser 54 prosent av de norske forskningsbidragene på kvalitet i praksis i lys av praksisveilederens roller og oppgaver. Til sammenligning ser kun 16 prosent av den europeiske forskningslitteraturen på denne koblingen.

Hva som derimot er likt i både norsk og europeisk forskning, er at kvalitet i praksisperioden i liten grad knyttes til arbeidslivsrelevans. Kun 2 prosent av den norske forskningslitteraturen og 5 prosent av den europeiske forskningen kobler kvalitet i praksis til hvorvidt praksisperioden er yrkesrelevant. Som tidligere presisert, betyr ikke dette nødvendigvis at utdanningens arbeidslivsrelevans ikke anses som viktig. Snarere kan nok det lave antallet skyldes at arbeidslivsrelevans er et sentralt og overordnet formål med praksisperioden. At arbeidslivsrelevans ofte anses som en selvfølgelig, underforstått og integrert aspekt ved praksisperioden, kan dermed forklare hvorfor vi finner relativt få bidrag som forsker på praksisperiodens arbeidslivsrelevans og/eller kobler kvalitet i praksisperioden direkte til arbeidslivsrelevans. Likefremt er det interessant at det er relativt lite forskning som direkte undersøker praksisperiodens arbeidslivsrelevans for både norske og europeiske profesjonsutdanninger.

### **6.3 I hvilken grad kan europeisk forskningslitteratur på praksisperioden overføres til en norsk kontekst?**

Et spørsmål for denne kunnskapsoppsummeringen er i hvilken grad europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksisperioden kan overføres til en norsk kontekst. Vår gjennomgang viser at en rekke tema, betingelser og utfordringer synes å være likt på tvers av landegrenser og utdanningssystemer.

I den grad vi observerer forskjeller mellom de norske og de europeiske studiene, dreier det seg om ulik vektlegging av kvalitetsaspekter (se figur 6.1). Funnene knyttet til betingelser for kvalitet er likevel i stor grad overlappende med det norske materialet. Både studier om studentenes læringsmiljø og studentenes læring trekker frem betydningen av forventningsavklaring i forkant av praksisperioden, tilpasning av arbeidsmengde og ansvar, inkludering i et trygt og støttende praksismiljø, kollegal læring og i noen grad refleksjon som positivt for å redusere stress og frykt hos studentene og fremme læring.

Studentenes dannelse til en profesjon er bredt tematisert i den europeiske forskningen. Funn med overføringsverdi til en norsk kontekst omfatter et trygt og støttende praksismiljø, tilstrekkelig forberedelse av studentene, kompetente praksisveiledere, gode rollemodeller, rom for refleksjon, samt muligheten studentenes gis til å ta ansvar for utfordrende oppgaver og dermed få opplevelse av mestring.

Når det gjelder organisering av praksisperioden finner de europeiske studiene, i likhet med de norske, at tett samarbeid mellom lærested og praksisinstitusjoner er en forutsetning for en god praksisperiode. Tilstrekkelige ressurser til veiledning er også viktig. I tillegg legges det vekt på praksisperiodens varighet og frekvens i utdanningen. Den europeiske litteraturen formidler at mengden praksis i stor grad avhenger av ressurser og tilgang på praksisplasser, noe som også står sentralt i den norske litteraturen.

Den europeiske forskningslitteraturen om praksisveilederens roller og oppgaver gjenspeiler også i stor grad funn fra norsk litteratur. Dette handler om at relasjonen mellom praksisveileder og student er av stor betydning. Studier som undersøker praksisveilederens perspektiv, finner at praksisveiledere ofte har kvaler med å vurdere studenter de opplever ikke er skikket for yrket. Dette er ikke et ukjent fenomen i den norske konteksten, særlig innen helseprofesjonene. Mange praksisveiledere står også i spenningen mellom å utføre sin yrkesrolle og sin veilederrolle og vil ofte nedprioritere veiledningen av ressurs- eller sikkerhetshensyn. Dette funnet, som reflekteres i både norske og europeiske studier, understreker hvor viktig det er for kvaliteten å sikre tilstrekkelig allokering av ressurser til praksis og praksisperioden.

Selv om vi finner mange likheter på tvers av det norske og europeiske forskningsmaterialet, og selv om mange funn kan ha overføringsverdi til en norsk kontekst, er det viktig å understreke at det kan forekomme landspecifikke forskjeller. Dette er forskjeller i organiseringen av utdanningssystemer, oppbyggingen av profesjonsutdanningene, samt mengde, lengde og krav til praksisperioden mellom land<sup>16</sup>. Studier som omhandler praksisorganisering som er vesentlig forskjellig fra praksisperioden og praksisopplæringen ved norske profesjonsutdanninger, kan følgelig ha litt mindre overføringsverdi til en norsk kontekst.

## 6.4 utfordringer og betingelser for kvalitet i praksisperioden

Vi ser påfallende samstemthet mellom norsk og europeisk forskningslitteratur om hva som utgjør betingelser og utfordringer for kvalitet i praksisperioden for profesjonsutdanningene. Ettersom dette allerede er presentert i lys av kvalitetskategoriene (se delkapittel 4.4 og 5.4), vil vi i det følgende løfte frem noen sentrale punkter på tvers av forskningslitteraturen.

---

<sup>16</sup> For eksempel kan studier om *internship* eller *apprenticeship* sikte til praksis i en bedrift, organisert utenom profesjonsutdanningen. Studier som omhandler denne formen for praksisorganisering vil avvike noe fra praksisperioden i norske profesjonsutdanninger (som omtalt i vår kunnskapsoppsummering), og kan følgelig ha litt mindre overføringsverdi.

## Utfordringer

Følgende utfordringer for god kvalitet i praksisperioden trekkes frem på tvers av den norske og den europeiske forskningslitteraturen:

- Kompetansekrav til praksisveiledere er ikke alltid like klart formulert i det rammeverket som skal styre utdanningene.
- Mangelfull veiledningskompetanse hos praksisveiledere oppleves som en utfordring. Kompetanseutviklingen synes også å være lite systematisert og kvalitetssikret.
- Det fremkommer usikkerhet rundt generelle læringsutbyttebeskrivelser i vurderingssammenheng.
- Uklare læringsmål og utydelig forventningsavklaring for studenter og praksisveiledere i forkant av praksisperioden kan være utfordrende.
- Ledere og praksisveiledere opplever en vanskelig balansegang mellom deres yrkesrolle på arbeidsplassen på den ene siden, og ansvaret med studentveiledning på den andre. Ofte må praksisveiledningen vike.
- Mangel på tid og ressurser for praksisveilederen fører til utfordringer med å få planlagt og gjennomført veiledningsoppgaven. Dette er utfordrende med tanke på kvalitet i praksisperioden.
- Koblingen mellom teori og praksis i praksisperioden oppleves som vanskelig for mange studenter.
- Det oppleves som en utfordring hvis praksisperioden gir et mangelfullt grunnlag for utvikling av studenters profesjonelle kompetanse. Blant annet er det utfordrende hvis studenter ikke blir gitt nok handlingsrom og ansvar under praksisperioden.
- Belastende, utrygge og stressende læringsmiljø på praksisplassen er utfordrende for studenter og kan redusere deres motivasjon og læring.
- Mangelfullt samarbeid mellom utdanningssted og praksissted gjør det utfordrende å skape gode sammenhenger mellom teori og praksis, avklare læringsaktiviteter og vurdering av studentene.
- Begrenset tilgang, kvalitet og relevans på praksisplasser er en utfordring for god kvalitet i praksisperioden.
- Praksisstedene opplever manglende finansiering og ressurser som en barriere for å lykkes med praksisperioden.

## Betingelser

Følgende betingelser kan løftes frem på tvers av den norske og europeiske forskningslitteraturen:

- Dyktige praksisveiledere med god faglig-, pedagogisk- og relasjonell kompetanse er viktig for en god praksisperiode.

- Økt og formalisert kompetanseutvikling for praksisveiledere, en praksiskoordinator som følger opp praksisveilederne, samt et system for veiledning og kvalitetssikring er sentralt for å ivareta god kvalitet.
- Inkluderende, trygge og støttende praksisveiledere og kolleger/rollemodeller er en betingelse for god kvalitet i læringsmiljøet på praksisplassen. Dette inkluderer gode relasjoner mellom praksisveileder og studenter, som anses som viktige for studentenes læring og motivasjon.
- Tilstrekkelig og riktig forberedelse av både studenter og praksisveiledere til praksisperioden er sentralt. Dette innebærer planlegging av lærings situasjoner, avklaring av forventninger og tydelige læringsmål. Dette kan også redusere «praksissjokket».
- Utarbeidelse av tydelige vurderingsverktøy, samt kritisk gjennomgang og konkretisering av læringsutbyttebeskrivelser, kan styrke kvaliteten av vurderingen i praksisperioden.
- Det er viktig at studenter møter en rekke ulike situasjoner i praksisperioden, slik at de får utviklet relevante praksiserfaringer, ferdigheter og kompetanse for sitt profesjonsfag.
- I praksisperioden bør teori og praksis kobles sammen. Blant annet kan forsknings- og kunnskapsbaserte prosjekter i praksisopplæringen styrke studenters kunnskapsbevissthet og kritisk tenkning.
- Praksisplassen bør være en «dannelsesarena», der studenter møter sentrale rollemodeller, blir kjent med profesjonens verdier og får mulighet til å utvikle en profesjons- og yrkesidentitet. Dette innebærer blant annet at studenter får oppgaver og ansvar for å oppleve mestring og læring.
- Rom for refleksjon, både under og etter praksis, er viktig for studenters læringsutbytte og utvikling av deres dannelse til en profesjon.
- Nok tid og ressurser for å veilede studenter på praksisstedene er en sentral betingelse for god kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger. Dette innebærer at veiledningsoppgaven prioriteres av ledelsen ved praksisstedet, og at praksisstedet får nok finansiering og ressurser til oppgaven.
- Et godt samarbeid med forpliktende samarbeidsavtaler mellom lærested og praksisfeltet er en forutsetning for kvalitet i praksisperioden. Dette innebærer økt involvering av skoleledelsen for å sikre kvalitet i praksis, og økt involvering av faglærerne i praksisperiodens rolle for utdanningen. Kombinerde stillinger kan også være et tiltak for samarbeid mellom lærested og praksisplass.

De nevnte utfordringene og betingelsene for høy kvalitet i praksisperioden har en del overlapp og henger i stor grad sammen. For eksempel henger studenters læring og læringsutbytte i praksisperioden tett sammen med kvaliteten på veiledning, læringsmiljøet på praksisplassen, samarbeidet mellom praksisstedet og

utdanningsinstitusjonen, samt hvordan praksisperioden er organisert. På lignende vis ser vi at kvaliteten på praksisveilederens rolle og oppgaver henger sammen med strukturelle og organisatoriske faktorer, ved at det blant annet må avsettes nok tid og ressurser til praksisveiledning – både internt ved praksisplassen, samt overordnet i sektoren.

## 6.5 Konklusjon

I denne systematiske kunnskapsoppsummeringen har vi identifisert og sammenfattet norsk og europeisk forskningslitteratur om kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanninger. Vi har tatt sikte på å identifisere relevante og pålitelige forskningsbidrag, fremfor å finne frem til et uttømmende litteraturgrunnlag som dekker *alle* relevante forskningsbidrag.<sup>17</sup> Vår rapport kan dermed si noe om hvilke kvalitetsaspekter som er trukket frem gjennom de inkluderte forskningsbidragene, og hvorvidt forskning som omtaler ulike profesjonsutdanninger og/eller ulike aktører vektlegger ulike kvalitetsaspekter i sine studier. Videre ser vi her kun på kvalitet i praksisperioden, hvilket betyr at det kan være flere og andre kvalitetsaspekter som vektlegges i andre deler av utdanningene.

I rapporten viser vi at det er stor variasjon i både omfang og form av praksisperioden mellom de ulike type profesjonsutdanningene i Norge (se kapittel 2). Vi ser også store variasjoner i organiseringen og oppbygningen av profesjonsutdanningene internasjonalt, sammenlignet med Norge.

Praksisperioden varierer ikke kun i organisering og oppbygning; vi finner også forskjeller i hvilke formål som tilskrives praksisperioden i ulike forskningsbidrag, samt hvilke aspekter kvalitet i praksisperioden knyttes til i forskningslitteraturen. Variasjonene ser videre ut til å kunne tilskrives de ulike perspektivene, aktørene og profesjonsutdanningene som omtales i forskningsbidragene. For eksempel ser vi at forskning innenfor de ulike profesjonsutdanningene fremhever ulike faktorer som viktig for kvalitet i praksis. Også ulike aktører – som studenter, praksisveiledere, undervisere og ledelsen på praksisplassen – kan ha ulikt syn på hva høy kvalitet i praksisperioden er. Vi finner også ulik vektlegging av kvalitetsaspektene i norsk og europeisk forskningslitteratur.

På tross av disse variasjonene, er forskningslitteraturen relativt samstemt i de overordnede linjene. Blant annet kan vi identifisere seks overordnede kategorier som kvalitet i praksisperioden knyttes til i både den norske og den europeiske forskningslitteraturen: i) praksisveilederens roller og oppgaver, ii) studentenes

---

<sup>17</sup> Vi har primært benytter systematiske litteratursøk, men har måtte foretatt noen avgrensninger i forskningsspørsmålene og i søkeprosessen, for å kunne besvare forskningsspørsmålene innenfor en gitt tids- og ressursramme. Avgrensningene har nok bidratt til at spesifikke tema og problemstillinger er mer belyst i den identifiserte og syntetiserte forskningslitteraturen i vår studie, enn hvis vi ikke hadde operert med lignende avgrensninger.

læring, ferdigheter og kompetanse, iii) organisering av praksisperioden, iv) studenters dannelse til en profesjon, v) studenters læringsmiljø på praksisplassen og vi) arbeidslivsrelevans. Kategoriene samsvarer også med de betingelsene og utfordringene for høy kvalitet i praksisperioden som nevnes i norsk og europeisk forskningslitteratur.

Forskningslitteraturen trekker således frem et bredt spekter med ulike og til dels overlappende faktorer, utfordringer og betingelser for høy kvalitet i praksisperioden – fra praksisveilederens rolle, til studentenes læringsmiljø, eller organisering av praksisperioden. Å sørge for høy kvalitet i praksisperioden ved profesjonsutdanningen er dermed en omfattende oppgave, som griper inn i flere områder og involverer sentrale aktører både ved praksisplassen, lærestedet og i sektoren.

# Referanser

Det inkluderte litteraturmaterialet i kunnskapsoppsummeringen presenteres separat til slutt i referanselisten.

- Aksnes, D. W. & Sivertsen, G. (2019). A Criteria-based Assessment of the Coverage of Scopus and Web of Science. *Journal of Data and Information Science*, 4(1), 1-21.
- Benoit, K. et al. (2018). "quanteda: An R package for the quantitative analysis of textual data." *Journal of Open Source Software*, 3(30), 774.  
<https://doi.org/10.21105/joss.00774>
- Brooks, C. (2019). The quality conundrum in initial teacher education, *Teacher and Teaching*, 27(1-4), 134-146.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933414>
- Chamberlain, S. & Bojanowski, M. (2022). *oai: General Purpose 'Oai-PMH' Services Client*. R package version 0.4.0. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=oai>.
- Dieudé, A. (2023). Forskningsoversikt(er) i Ph.D.-løpet – sentrale valg og fremgangsmåter i avhandlingens ulike faser, i T. S. Prøitz (red.) *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap. Systematikk og kreativitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Duffy, K. (2003). *Failing students*. London: Nursing & Midwifery Council.
- Elken, M., Røsdal, T., Aanstad, S. & Caspersen, J. (2015). *Praktisk øving I tannhelseutdanningene i Norge. En sammenligning av ulike studiemodeller* (NIFU-rapport;2015-12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/282065>
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger (2017). Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (FOR-2017-09-06-1353). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for sykepleierutdanning. (FOR-2019-03-15-412). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-412>

- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10 (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Forskrift om rammeplan for ingeniørutdanning (2011). Forskrift om rammeplan for ingeniørutdanning. (FOR-2011-02-03-107). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-02-03-107>
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013). Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 (FOR-2013-03-18-288). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>
- Forskrift til rammeplan for sykepleierutdanning (2008). Forskrift til rammeplan for sykepleierutdanning. (FOR-2008-01-25-128). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-01-25-128>
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012), *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies, *Health information and libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Greaker, T. K., Grudt, S. K. & Aune, I. (2023). Norwegian nursing students' experience during clinical placement in an African country: Communication, relationship building and nursing identity. A qualitative study. *Nursing open*, 10(3), 1803–1810. <https://doi.org/10.1002/nop2.1440>
- Hansen TM, Skyrud KD, Gjefsen HM. "Kvalitetsmåling av helsetjenester – Vurdering av utvalgte registerbaserte kvalitetsindikatorer for psykiske helsetjenester". Rapport 2023. Oslo: Folkehelseinstituttet, 2023.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Helsedirektoratet (2022). Nasjonalt kvalitetsindikatorsystem (NKI) – årsrapport 2021. Oslo: Helsedirektoratet.
- 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 (16/2019). NOKUT. [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)
- Hovdhaugen, E., Aamodt, P.O., Reymert, I. & Stensaker, B. (2016). Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning. NIFU Arbeidsnotat 2016:3, Oslo: NIFU.



- Hovland, O. J. & Johannessen, B. (2015). What characterizes Norwegian nursing students' reflective journals during clinical placement in an African country?. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, (2), 47-52.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijans.2015.03.003>
- Jenset, I.S., Hammerness, K. & Klette, K. (2019). Talk about Field Placement within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Rundskriv til universiteter og høyskoler. Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger og tilhørende forskrifter for hver utdanning – merknad til bestemmelser, *Rundskriv Nr. F-04-19*, Kunnskapsdepartementet.
- Lillekroken D. (2019). Teaching Basic Nursing Care: Nurse Preceptors' Perceptions about Changing the Teaching Context from the Clinical Setting to a School Simulation Lab. *International journal of nursing education scholarship*, 16(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2018-0033>
- Meld. St. 16 (2020-2021). Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336-341.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives, and application, in Buntins, K., Bond, M., Bedenlier, S., Kerres, M. & Zawacki-Richter, O. (eds). *Systematic reviews in educational research*. Springer Nature.
- Ottolinger, P. (2019). *bib2df: Parse a BibTeX File to a Data Frame*. R package version 1.1.1. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=bib2df>.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Prøitz, T. S. (2023a). Forskningsoversikt mellom systematikk og kreativitet, i T. S. Prøitz (red.) *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap. Systematikk og kreativitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Prøitz, T. S. (2023b). Ulike typer forskningsreview, i T. S. Prøitz (red.) *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap. Systematikk og kreativitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schünemann, H. J. & Moja, L. (2015). Reviews: Rapid! Rapid! Rapid! ... and systematic. *Systematic Reviews*, 4(4). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-4>

- Sutcliffe, K., Oliver, S. & Richardson, M. (2017). *Describing and analysing studies, in Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (eds.) An introduction to systematic reviews* (2. edition). SAGE.
- Sauvage, E. (2023). Systematikk i litteratursøket, i T. S. Prøitz (red.) *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap. Systematikk og kreativitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J., Newman, M., & Oliver, S. (2013). Rapid evidence assessments of research to inform social policy: taking stock and moving forward. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 9(1), 5-27.  
<https://doi.org/10.1332/174426413X662572>
- Universitets- og høyskolerådet (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet (UHR-rapport)*. Universitets- og høyskolerådet. [https://www.uhr.no/f/p1/iea62b429-c140-4453-91b0-93502fc2ce81/praksisprosjektet\\_sluttrapport\\_ver2.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iea62b429-c140-4453-91b0-93502fc2ce81/praksisprosjektet_sluttrapport_ver2.pdf)
- Valen, K., Holm, A.L., Grov, E.K., Haug, B. & Jensen, K. T. (2020). From Palliative Care Developed During Simulation, to Performance in Clinical Practice—Descriptions From Nursing Students. *Journal of hospice and palliative nursing : JHPN : the official journal of the Hospice and Palliative Nurses Association*, 22(3), 204–212.  
<https://doi.org/10.1097/NJH.0000000000000644>
- Wickham, H. (2022). *rvest: Easily Harvest (Scrape) Web Pages*. R package version 1.0.3. <https://CRAN.R-project.org/package=rvest>.
- Wickham, H. et al. (2019). “Welcome to the tidyverse.” *Journal of Open Source Software*, 4(43). <https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis, i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 223-235. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-03-06>
- Wollscheid, S. & Tripney, J. (2021). Rapid reviews as an emerging approach to evidence synthesis in education. *London Review of Education*, 19(1), 1–17.  
<https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.32>.

## Referanser for det norske litteraturmaterialet (del 1)

- Aigeltinger, E., Haugan, G., & Sørli, V. (2012). utfordringer med å veilede sykepleierstudenter i praksisstudier. *Sykepleien Forskning*, 7(2):160-166. DOI: 10.4220/sykepleienf.2012.0084
- Alexandersen, I., Mathisen, T. & Nakrem, S. (2014). En ny praksismodell i sykepleierutdanningen for fremtidens behov?: En Q-metodisk studie av erfaringer med samarbeidslæring i praksisstudiene. *Nordic Journal of Nursing Research*, 34(2). <https://doi.org/10.1177/010740831403400202>

- Amsrud, K. E., Lyberg, A. & 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).  
<https://doi.org/10.5430/jnep.v5n6p87>
- Andreasen, E. M., Høigaard, R., & Haraldstad, K. (2020). Sykepleiestudentenes kliniske praksis – om klinisk læringsmiljø og studenttilfredshet. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 16(2). <https://doi.org/10.7557/14.5414>
- Berntsen, K., & Bjørk, I. T. (2010). Nursing students' perceptions of the clinical learning environment in nursing homes. *The Journal of nursing education*, 49(1), 17–22. <https://doi.org/10.3928/01484834-20090828-06>
- Berntsen, K., Bjørk, I. T. & Brynhildsen, G. (2017). Nursing Students' Clinical Learning Environment in Norwegian Nursing Homes: Lack of Innovative Teaching and Learning Strategies. *Open Journal of Nursing*, 7(8).  
<https://doi.org/10.4236/ojn.2017.78070>
- Bjerke, A. H., Eriksen, E., Rodal, C., Smestad, B. & Solomon, Y. (2013). Theorising mathematics teaching: pre-service teachers' perceptions before and during school placement. I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. B. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i Praksis 2012, sammendrag av artiklane frå konferanse om praksisretta FoU i lærerutdanning, Trondheim, 23. og 24. april 2012*.  
<https://hdl.handle.net/10642/1699>
- Bjørk, I. T., Berntsen, K., Brynhildsen, G., & Hestetun, M. (2014). Nursing students' perceptions of their clinical learning environment in placements outside traditional hospital settings. *Journal of clinical nursing*, 23(19-20), 2958–2967.  
<https://doi.org/10.1111/jocn.12532>
- Bjørslund, B. & Hov, R. (2015). Sykepleiestudenters læringsutbytte belyst gjennom to kunnskapsbaserte samarbeidsprosjekter. Fagutviklingsarbeid med studenter i hjemmesykepleiepraksis. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 11(2), 163–179. <https://doi.org/10.7557/14.3720>
- Blekken, L., Medby, A. & Forbord, T. (2013). Læringsutbytte i sykepleiefaglig ledelse etter praksis der sykepleierstudenter overtok ansvaret for en avdeling. *Sykepleien Forskning*, 8(4), 344-352.  
<http://dx.doi.org/10.4220/sykepleief.2013.0140>
- Bogsti, W. B., Solvik, E., Engelién, R. I., Moen, Ø. L., Nordhagen, S. S., Struksnes, S. & Arvidsson, B. (2013). Styrket veiledning i sykepleierutdanningens praksisperioder. *Nordic Journal of Nursing Research*, 33(1).  
<https://doi.org/10.1177/010740831303300112>
- Bonsaksen, T., Celo, C., Myraunet, I., Granå, K. E. & Ellingham, B. (2013). Promoting academic-practice partnerships through students' practice placement. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 20(1).  
<https://doi.org/10.12968/ijtr.2013.20.1.33>

- Bonsaksen, T., Granå, E. K., Celo, C., Ellingham, B. & Myraunet, I. (2013). A practice placement design facilitating occupational therapy students' learning. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 8(4), 169-180. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-08-2012-0028>
- Borch, E., Athlin, E., Hov, R., & Sørensen Duppils, G. (2013). Group supervision to strengthen nurses in their preceptor role in the bachelor nursing education--perceptions before and after participation. *Nurse education in practice*, 13(2), 101–105. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.07.009>
- Bulie, E. (2013). Det tredje læringsrommet - en læringsarena mellom teori og praksis. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland, *Ny praksis - ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger* (252-261). ABM-meida AS.
- Bøe, S. V., & Debesay, J. (2021). The Learning Environment of Student Nurses During Clinical Placement: A Qualitative Case Study of a Student-Dense Ward. *SAGE open nursing*, 7. <https://doi.org/10.1177/23779608211052357>
- Caspersen, J. & Kårstein, A. (2013). *Kvalitet i praksis: Oppfatninger om kvalitet blant praksisveiledere* (NIFU-rapport;2013-14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, utdanning og forskning. <http://hdl.handle.net/11250/280417>
- Caspersen, J. & Smeby, J-C. (2020). Placement training and learning outcomes in social work education. *Studies in Higher Education*, 46(12). <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750583>
- Christiansen, B., Averlid, G., Baluyot, C., Blomberg, K., Eikeland, A., Strand Finstad, I. R., Holm Larsen, M., & Lindeflaten, K. (2021). Challenges in the assessment of nursing students in clinical placements: Exploring perceptions among nurse mentors. *Nursing open*, 8(3), 1069–1076. <https://doi.org/10.1002/nop2.717>
- Dale, B., Leland, A., & Dale, J. G. (2013). What factors facilitate good learning experiences in clinical studies in nursing: bachelor students' perceptions. *ISRN nursing*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/628679>
- Elken, M., Røsdal, T., Aanstad, S & Caspersen, J. (2015). *Praktisk øving i tannhelseutdanningene i Norge: En sammenligning av ulike studiemodeller* (NIFU-rapport;2015-12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, utdanning og forskning. <http://hdl.handle.net/11250/282065>
- Elstad, E., Christophersen, K-A. & Turmo, A. (2020). Nordiske lærerstudenters vurderinger av pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (197-209). Universitetsforlaget.
- Engström, M., Löfmark, A., Vae, K. J., & 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*, 51, 63–67. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.01.009>

- Eriksen, H. L. & Gradovski, M. (2020). Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 8, SA85 - SA111. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.322>
- Fagerli, L. B. & Femdal, I. (2021). Dilemmaer for praksisveiledere ved varsel om fare for ikke bestått praksis. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (89-119). Gyldendal Akademisk.
- Fetscher, E., Kantardjiev, K. & Skeidsvoll, K. J. (2019). *Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis? Del av prosjektet Operasjon praksis 2018-2020* (3-2019). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/fetscher\\_kantardjiev\\_skeidsvoll\\_hva-sier-forskning-rapporter-og-evalueringer-om-kvalitet-i-praksis\\_3-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/fetscher_kantardjiev_skeidsvoll_hva-sier-forskning-rapporter-og-evalueringer-om-kvalitet-i-praksis_3-2019.pdf)
- Finstad, I., Knutstad, U., Havnes, A., & Sagbakken, M. (2022). The paradox of an expected level: The assessment of nursing students during clinical practice - A qualitative study. *Nurse education in practice*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103332>
- Flateland, S., Kristiansen, A. & Söderhamn, U. (2011). Sykepleiestudenters læring – Læring i praksis gjennom deltakelse i refleksjonsgruppe. *Nordisk sygeplejeforskning*, 1(1). <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2011-01-03>
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 36(1), 88-101. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Gregersen, A. G., Hansen, M. T., Brynhildsen, S. E. A., Grøndahl, V. A., & Leonardsen, A. C. (2021). Students' Perspectives on Learning Practical Nursing Skills: A Focus Group Study in Norway. *Nursing research and practice*. <https://doi.org/10.1155/2021/8870394>
- Gudmundsen, A. C. (2022). Towards interprofessional patient care: Health profession students exploring interprofessional collaboration in group meetings in joint clinical placement [Doktorgradsavhandling, UiT – Norges artske universitet]. UiT Munin åpent vitenarkiv. <https://hdl.handle.net/10037/27961>
- Gulbrandsen, T., Myhre, K., Asmyhr, M. & Bjørknes, G. (2018). Seksjonslederens vurdering av praksisstudier for bachelor- og videreutdanningsstudenter i sykepleie: tilrettelegging og gjennomføring av praksisstudier med god kvalitet - en utfordring for seksjonsledere ved et somatisk sykehus. *Nordisk sygeplejeforskning*, 8(1), 75-84. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2018-01-07>

- Halse, K. M., Fonn, M. & Christiansen, B. (2014). Health education and the pedagogical role of the nurse: Nursing students learning in the clinical setting. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(3).  
<https://doi.org/10.5430/jnep.v4n3p30>
- Hansen, S. A. (2015). Praksis - en læringsarena i barnehagelærerutdanningen. I A. M. Valle & J. Sjøvoll (Red.), *Praksis- og profesjonskunnskap i utdanning av barnehagelærere* (54-72). Orkana Forlag.
- Hatlevik I. K. (2012). The theory-practice relationship: reflective skills and theoretical knowledge as key factors in bridging the gap between theory and practice in initial nursing education. *Journal of advanced nursing*, 68(4), 868–877. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05789.x>
- Haugan, G., Aigeltinger, E. & Sørli, V. (2012). Relasjonen til veileder betyr mye for sykepleierstudenter i sykehuspraksis. *Sykepleien Forskning*, 7(2), 152-158.  
<http://dx.doi.org/10.4220/sykepleienf.2012.0083>
- Hauge, H. A., Henriksen, F. T., Lund, A. G., Nærum, B., Hollup, O. & Nordlund, P. (2015). Integrering av teori- og praksisstudier i profesjonsutdanning: Å bli vernepleier med egen arbeidsplass som læringsarena. *Fontene Forskning*, 8(2), 36-48. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.37895.0.3.87b019ecac>
- Hauge, K. W., Bakken, H., Brask, O. D., Gutteberg, A., Malones, B. D., & Ulvund, I. (2019). Are Norwegian mentors failing to fail nursing students?. *Nurse education in practice*, 36, 64–70. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.03.002>
- Hauge, K. W., Brask, O. D., Bachmann, L., Bergum, I. E., Heggdal, W. M., Inderhaug, H., Utheim Grønvik, C. K., & Julnes, 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., Maasø, A. G., Barstad, J., Elde, H. S., Karlsholm, G., Stamnes, A., Skjong, G., Skår, J-R. & Thingnes, E. R. (2015). *Kvalitet og kompetanse i praksisveiledning av studenter i helse- og sosialfag i spesialisthelsetjenesten* (Rapport nr. 1514). Møreforskning.  
[https://www.moreforsk.no/download.aspx?object\\_id=upload\\_images/5D7577B89F4846F6B9A98F99C105BCC4.pdf](https://www.moreforsk.no/download.aspx?object_id=upload_images/5D7577B89F4846F6B9A98F99C105BCC4.pdf)
- Haugen, H. K. & Haugli, K. H. (2016). Betydningen av ekstern praksis i tannteknikerstudiet: [The relevance of internships in the dental technology program]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 76–97.  
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166176>
- Hegge, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring - et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362-374.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>



- Heggen, K., Raaen, F. D. & Thorsen, K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3). <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448779>
- Helberget, L. K., Vasset, F., Frilund, M. L., Teige, B. C. & Molnes, S. I. (2021). A model for guidance and reflection in practice studies for nursing students. *International Journal Educational Research Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100060>
- Helberget, L. K., Aasen, E. M., & Dahlborg, E. (2021). Learning about user participation among nursing students: A qualitative study. *Nurse education today*, 98, 104660. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104660>
- Helgesen, A. K., Gregersen, A. G., & Roos, A. K. (2016). Nurse students' experiences with clinical placement in outpatient unit - a qualitative study. *BMC nursing*, 15, 49. <https://doi.org/10.1186/s12912-016-0167-1>
- 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* (16/2019). NOKUT. [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)
- Hovdhaugen, E., Nesje, K. & Reegård, K. (2021). *Hvordan sikre at sykepleiestudentene oppnår læringsutbytter i praksisstudiene : Jakten på gode eksempler* (NIFU-rapport;2021-1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, utdanning og forskning. <https://hdl.handle.net/11250/2725062>
- Høium, K., Blaaid, L. & Tørris, C. (2020). Erfaringer med et manualbasert verktøy for veiledning avvernepleierstudenter i praksis. *Uniped*, 43(4), 331-343. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-05>
- Ivarjord, L. & Kitzmüller, G. (2019). Veiledning av sykepleiestudenter i klinisk praksis – hva anser sykepleiere som viktig i utøvelsen av veilederrollen?. *Nordisk sykeplejeforskning*, 9(1), 6-19. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-01-02>
- Jansen, A., Olsen, B., Stenseng, T. & Ugelstad, H. (2015). «Dette ville jeg aldri snakket med en student om ellers». Ungdom som medveiledere for barnevernsstudenter i praksis. *Fontene Forskning*, 8(1), 72-85. <http://fonteneforskning.no/forskning/dette-ville-jeg-aldri-snakket-med-en-student-om-ellers-6.19.345857.2d0f1ff35b>
- Johannessen, A. K., Barra, M., Vullum, S., & Werner, A. (2021). Nursing students' evaluation of clinical learning environment and supervision in a Norwegian hospital placement - A questionnaire survey using CLES+T scale. *Nurse education in practice*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103119>
- Johannessen, B., Kaldahl, A.-G., & Skotheim, T. (2018). Refleksjonsøker og trekantsamarbeid i «tur-retur»- praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2618>

- Jordal, K., Heggen, K. & Solbrække, K. N. (2015). Exploring the relationship between technology and care: A qualitative study of clinical practice for nursing students. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(2).  
<https://doi.org/10.5430/jnep.v5n2p58>
- Julnes, S. G. & Jensen, K. B. (2016). Mentors' Experience of Nursing Students' Knowledge in Clinical Practice. *Klinisk Sygepleje*, 30(3), 183-195.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2016-03-04>
- Julnes, S. G., Grønvik, C. K. U. & Eines, T. F. (2015). Praksisveilederes opplevelse av et nytt veilednings- og vurderingsverktøy for sykepleierstudenter i praksis – en evalueringsstudie. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 11(1), 122–136.  
<https://doi.org/10.7557/14.3484>
- Kleiveland, B., Natvig, G. K., & Jepsen, R. (2015). Stress, sense of coherence and quality of life among Norwegian nurse students after a period of clinical practice. *PeerJ*, 3, e1286. <https://doi.org/10.7717/peerj.1286>
- Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26–52.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2646>
- Kristensen, D. V. & Flo, J. (2014). Tverrprofesjonell veiledning av helsefagstudenter i praksis. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 11(4), 317-326.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2014-04-04>
- Kulid, M. (2020). «Korleis tenkte du no?» Frå øving til gjennomføring i grunnskulelærerutdanninga. *Uniped*, 43(2), 146-158.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-06>
- Kvilhaugsvik, B. & Rehnsfeldt, A. W. (2019). Interprofessional learning for nursing students in practice periods: problems to overcome and possibilities for uniprofessional campuses. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(2), 478-486. <https://doi.org/10.1111/scs.12648>
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturgjennomgang* (NIFU-rapport;2014-16). Nordisk institutt for studier av innovasjon, utdanning og forskning. <http://hdl.handle.net/11250/280127>
- Langøren, E. & Magnus, E. (2020). 'I have something to contribute to working life' – students with disabilities showcasing employability while on practical placement. *Journal of Education and Work*, 33(4).  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1767766>
- Langørgen, E., Kermit, P. & Magnus, E. (2020). Gatekeeping in professional higher education in Norway: ambivalence among academic staff and placement supervisors towards students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 616-630.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1476599>



- Laugaland, K., Kaldestad, K., Espeland, E., McCormack, B., Akerjordet, K., & Aase, I. (2021). Nursing students' experience with clinical placement in nursing homes: a focus group study. *BMC nursing*, 20(1), 159. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00690-4>
- Leonardsen, A. L., Brynhildsen, S. E., Hansen, M. T., & Grøndahl, V. A. (2021). Nursing supervisors' perspectives on student preparedness before clinical placements- a focus group study. *PloS one*, 16(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252483>
- Leonardsen, A-C., Brynhildsen, S., Hansen, M.T. & Grøndahl, V. A. (2021). Supervising students in a complex nursing practice- a focus group study in Norway. *BMC Nursing*, 20. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00693-1>
- Lindeflaten, K. & Christiansen, B. (2019). Praksisveilederes utfordringer med å vurdere sykepleierstudenter i spesialisthelsetjenesten. I B. Christiansen, K. T. Jensen & K. Larsen (Red.), *Vurdering av kompetanse i praksisstudier - En vitenskapelig antologi* (129-145). Gyldendal Akademisk.
- Lockertsen, Ø., Løvhaug, L., Davik, N. K., Bølgen, B. R., Færden, A., & Skarstein, S. (2023). Second-year undergraduate nursing students' experiences with clinical simulation training in mental health clinical practice: A focus group study. *Nurse education in practice*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103534>
- Lode, B. & Fosse, T. (2012). Mer praksis i lærerutdanning - utprøving av nye praksisformer. I M. Johnsen-Høines & H. Alrø (Red.), *Læringssamtalen i matematikkfagets praksis - Bok I* (143-151). Caspar Forlag.
- Lunde, S. A. E., & Røthing, M. (2021). Sjukepleiestudentar lærer å kommunisere med born i alternativ praksis - Barnehagar og bamsesjukehus som praksisarena. *Uniped*, 44(4). <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-05>
- Löfmark, A., Thorkildsen, K., Råholm, M. B., & Natvig, G. K. (2012). Nursing students' satisfaction with supervision from preceptors and teachers during clinical practice. *Nurse education in practice*, 12(3), 164–169. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.12.005>
- Mathisen, C., Heyn, L. G., Jacobsen, T. I., Bjørk, I. T., & Hansen, E. H. (2022). The use of practice education facilitators to strengthen the clinical learning environment for nursing students: A realist review. *International journal of nursing studies*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2022.104258>
- Mathisen, P. & Bjørndal, C. (2016). Tablets as a digital tool in supervision of student teachers' practical training. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(4). <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-04-02>
- Merket, M. & Morud, E. B. (2020). School Adoption 2.0. A New Practice Model for Teacher Education at the Norwegian University of Science and Technology. I

- M. Janssen & T. Wiedenhorn (Red.), *School adoption in teacher education. Increasing pre-service teachers' responsibility during practice* (35-56). Waxmann Verlag.
- Myhre K. (2011). Exchange students crossing language boundaries in clinical nursing practice. *International nursing review*, 58(4), 428–433. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2011.00904.x>
- Mæhre, K. S. & Storli, S. L. (2011). Refleksjonsgrupper for sykepleierstudenter i klinisk praksis- en læringsarena for dannelse mellom teori - og praksisfelt. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 7(1). <https://hdl.handle.net/10037/4057>
- Mæland, M. K., Tingvatn, B. S., Rykkje, L., & Drageset, S. (2021). Nursing Education: Students' Narratives of Moral Distress in Clinical Practice. *Nursing reports*, 11(2), 291–300. <https://doi.org/10.3390/nursrep11020028>
- Nautvik, K. T. & Røykenes, K. (2020). «Nei, det nytter ikke å fortelle meg det, jeg må oppleve det selv...» Sykepleierstudenters opplevelse av deltagelse i prosjekt om legemiddelhåndtering under praksisstudiet. *Uniped*, 43(1), 58-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-01-06>
- Nordhagen, S. S., Kydland, A. G., Solbakken, F-M., Rustad, I., Høvik, M. H. & Struksnes, S. (2021). Elektronisk studentvurdering i praksisstudier. Fremmer det kvalitet og effektivitet?. *Uniped*, 44(1), 75-89. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-01-07>
- Nordhaug, M. (2018). Veilederens dobbeltrolle: etiske aspekter i praksisveiledning. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (202-214). Fagbokforlaget.
- Nordstrand, M. & Skjefstad, N. S. (2019). Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge? Om parallellveiledning av bachelorstudenter i praksis. *Fontene forskning*, 12(2), 46-58. <https://hdl.handle.net/11250/2677738>
- Nordstrand, M. (2017). Practice supervisors' perceptions of social work students and their placements - an exploratory study in the Norwegian context. *Social Work Education*, 36(5). <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1279137>
- Nyhagen, R., & Strøm, A. (2016). Postgraduate students' perceptions of high-quality precepting in critical care nursing. *Nurse education in practice*, 21, 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.09.002>
- Næsheim-Bjørvik, G., Helgevold, N. & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557-573. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641487>
- Olsen, K. B. & Knudsen, L-B. (2015). «Også det å se pasienten oppe i alt dette» – En studie av sykepleierstudenters erfaringer med å lære sykepleie i praksisstudier på sykehus. *Nordisk sygeplejeforskning*, 5(4). <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2015-04-02>

- Onstad, R. F., Nordhaug, M., Iversen, A., Skommesvik, S., Haukland, M., Uppsata, S. & Tveiten, S. Kvalitet i praksisveiledning - en vedvarende utfordring? Erfaringer fra praksisveiledere. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (86-104). Fagbokforlaget.
- Ottesen, E. S., Ellingsen, I. T. & Willumsen, E. (2020). Social work bachelor students' knowledge awareness during field practice: students' perspectives. *Journal of Comparative Social Work*, 1.  
<https://doi.org/10.31265/jcsw.v15.i1.284>
- Pajchel, K., Jegstad, K. M., Eklund, G., Aalbergsjø, S. G. & Sollid P. Ø. (2021). The role of school placement within research-based teacher education—through the eyes of science mentors. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 193-205.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933416>
- Pedersen, K. R. & Tingvoll, W-A. (2019). Lederes forventninger til nyutdannede sykepleiere fordrer samarbeid med utdanningen. *Geriatrisk sykepleie*, 1, 22-29.  
<https://hdl.handle.net/10037/16867>
- Ravik, M. & Bjørk, I. T. (2022). Registered Nurses' Supervision of Nursing Students During Practical Skill Learning: A Qualitative Exploratory Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 699-713.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910560>
- Røkholt, G., Davidsen, L-S., Johnsen, H. N. & Dihle, A. (2020). Studenterfaringer med veiledning og læring knyttet til deltagelse i et kvalitetsforbedringsprosjekt på sykehus med kunnskapsbasert praksis som arbeidsform, -en beskrivende og utforskende studie . *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 16(1), 17. <https://doi.org/10.7557/14.5171>
- Raaen, F. D. & Thorsen, K. E. (2019). The impact of school leadership on placement schools as learning arenas for teacher education. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 161-174.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355483>
- Sadowink, A. R., Aasen, W. & Jevtic, A. V. (2019). Norwegian and Croatian Students of Undergraduate Kindergarten Teacher Education Programs on Their Professional Development and Conditions for It. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), 8-21.  
<http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.071302>
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K-A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5).  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902>
- Sandvik, L. V., solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K-A. (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes.

- Professional Development in Education*, 46(3), 424-439.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623286>
- Skisland, A., Flateland, S., Tønsberg, A. & Söderhamn, U. (2018). Praksisveiledning av minoritetsspråklige sykepleierstudenter krever mer tid og tilrettelegging. *Sykepleien Forskning*, 13. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2018.73021>
- Skøien, A. K. (2012). "Den gode lærings situasjonen" - studentperspektiv på læring i praksis. *Fysioterapeuten*, (6).  
[https://www.fysioterapeuten.no/files/archive/593/5528/version/3/file/Fagartikkel\\_2\\_0612\\_599333.pdf](https://www.fysioterapeuten.no/files/archive/593/5528/version/3/file/Fagartikkel_2_0612_599333.pdf)
- Skaalvik, M. W., Normann, H. K., & Henriksen, N. (2011). Clinical learning environment and supervision: experiences of Norwegian nursing students - a questionnaire survey. *Journal of clinical nursing*, 20(15-16), 2294-2304.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03727.x>
- Solomon, Y., Eriksen, E., Smestad, B., Rodal, C. & Bjerke, A. H. (2017). Prospective teachers navigating intersecting communities of practice: early school placement. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20, 141-158.  
<https://doi.org/10.1007/s10857-015-9327-6>
- Solstad, A. G. (2014). Praksisopplæring i lærerutdanning: en vei til profesjonell yrkesutøvelse? I Rønbeck, A. E. & Germeten, S. (Red.), *Å bli lærer – Danning og profesjonsutvikling*. Akademika Forlag.
- Standal, Ø. F., & Moen, K. M. (2017). Praksis i kroppsøvingslærer- og idrettsutdanningar: 3 utfordringar for framtidig fagutvikling. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3).  
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.562>
- Strand, K. S. & Nondal, K-M. (2012). Sykepleierstudenters utvikling av selvstendighet i praksisstudier organisert som studentdrevet team. *Vård i Norden*, 106(4), 4-8. <http://hdl.handle.net/11250/99013>
- Struksnes, S., Engelién, R. I., Bogsti, W. B., Moen, Ö. L., Nordhagen, S. S., Solvik, E., & Arvidsson, B. (2012). Nurses' conceptions of how an alternative supervision model influences their competence in assessment of nursing students in clinical practice. *Nurse education in practice*, 12(2), 83-88.  
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.07.009>
- Thingnes, E. R. & Sitter, B. (2018). Vilkår for praksisveiledning av radiografstudenter. *Hold Pusten*, 5, 16-22.  
<http://hdl.handle.net/11250/2584976>
- Thorsen, K. E. (2016). Practice Teachers' Role in Teacher Education – Individual Practices across Educational Curricula. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 179-192.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2417>
- Torheim, H. I., Hammer, R., Skagøy, B., Remen Nesje, I., Pettersen, J. & Dahlborg Lyckhage, E. (2021). Kan en felles læringsarena gi sykepleiestudenter økt

- klinisk kompetanse? Om samarbeid mellom sykepleiestudenter, praksisveiledere og lærere i «Det tredje rommet». *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 17(2). <https://doi.org/10.7557/14.5743>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education?. *Education Inquiry*, 2(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>
- Universitets- og høgskolerådet (2010). *Fokus på praksisstudiene i helse- og sosialfagutdanningene* (UHR-rapport). Universitets- og høgskolerådet. [https://www.uhr.no/f/p1/i7e78f23f-3cf7-42df-873e-46b9642b6fbb/kortversjon\\_fokus\\_p\\_praksisstudiene\\_2.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/i7e78f23f-3cf7-42df-873e-46b9642b6fbb/kortversjon_fokus_p_praksisstudiene_2.pdf)
- Universitets- og høgskolerådet (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: Praksisprosjektet* (UHR-rapport). Universitets- og høgskolerådet. [https://www.uhr.no/f/p1/iea62b429-c140-4453-91b0-93502fc2ce81/praksisprosjektet\\_sluttrapport\\_ver2.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iea62b429-c140-4453-91b0-93502fc2ce81/praksisprosjektet_sluttrapport_ver2.pdf)
- Uppsata, S., Iversen, A., Skommervik, S., Nordhaug, Onstad, R. F., Haukland, M. & Tveiten, S. (2018). I en akseptert skvis mellom systemer og idealer? Lederes perspektiv på kvalitet i praksisveiledning. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (121-136). Fagbokforlaget.
- 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>
- Vae, K. J. U., Vae, K. J., Kvalevaag, H. K. & Löfmark, A. (2017). Nursing students' perceptions of peer learning as a learning model in clinical practice and students' learning through peer learning - an evaluation study. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 13(2). <https://doi.org/10.7557/14.4218>
- Vasset, F., Molnes, S. I., Helberget, L., Teige, B. C., & Frilund, M. (2021). A qualitative study of supervisors' experiences with nursing students in practice, a new guidance model. *Nurse education today*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105111>
- Vindegg, J. & Smeby, J-C. (2019). Narrative reasoning and coherent alignment in field placement. *Social Work Education*, 39(3), 302-314. <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1641192>
- Walderhaug, N., Molnes, S. & Vasset, F. (2021). Guidance from practice teachers - A qualitative study of nursing students in practice studies. *International Journal of Education Research Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100026>
- Wangen, M. G., Eilertsen, M-E. B., Askim, T. , Rødahl T. E., Solberg, H. S., & Granbo, R. (2021). Samarbeidet mellom utdanning og praksis i helseprofesjonsstudiene kan styrkes: Erfaringer fra utprøving av

- samarbeidsstillinger. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 17(2).  
<https://doi.org/10.7557/14.5264>
- Worum, K. S. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>
- Wæge, K. & Haugaløkken, O. K. (2013). Research-based and hands-on practical teacher education: an attempt to combine the two. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 235-249. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765195>
- Aamlid, H., & Tveit, B. (2022). Simulation as a joint learning activity in clinical placement-interaction between first-year nursing students and qualified nurses. *Journal of clinical nursing*, 31(1-2), 250-261.  
<https://doi.org/10.1111/jocn.15903>
- Aase, I., Akerjordet, K., Crookes, P., Frøiland, C. T., & Laugaland, K. A. (2022). Exploring the formal assessment discussions in clinical nursing education: An observational study. *BMC nursing*, 21(1), 155.  
<https://doi.org/10.1186/s12912-022-00934-x>
- Aase, I., Hansen, B. S., Aase, K., & Reeves, S. (2016). Interprofessional training for nursing and medical students in Norway: Exploring different professional perspectives. *Journal of interprofessional care*, 30(1), 109-115.  
<https://doi.org/10.3109/13561820.2015.1054478>
- Aasen, W. & Sadonwik, A. R. (2019). Does the New Kindergarten Teacher Education Program in Norway Provide Good Conditions for Professional Kindergarten Teachers?. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3A), 1-7.  
<http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.071301>

## Referanser for det europeiske litteraturmaterialet (del 2)

- Adams, P., Carver, M., & Beck, A. Partnership through placement: Scottish HEI-tutors views on collaboration with schools through the initial teacher education placement experience. *Journal of Education for Teaching*, 16.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2048177>
- Allinson, M. D., Black, P. E., & White, S. J. (2022). Professional Dilemmas Experienced by Pharmacy Graduates in the United Kingdom When Transitioning to Practice. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 86(5), 442-449. <Go to ISI>://WOS:000898840100007
- Bahar, Z., Cengiz, B., Cal, A., & Acil, D. (2022). The Effect of Graduates' Opinions and Experiences on Home Care Practices in Undergraduate Education on Postgraduate Nursing Interventions: A Qualitative Study. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 30(2), 133-139.  
<https://doi.org/10.54614/fnjn.2022.20178>



- Bakker, E. J. M., Roelofs, P., Kox, J., Miedema, H. S., Francke, A. L., van der Beek, A. J., & Boot, C. R. L. (2021). Psychosocial work characteristics associated with distress and intention to leave nursing education among students; A one-year follow-up study. *Nurse Education Today*, *101*, 8.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104853>
- Bakker, E. J. M., Verhaegh, K. J., Kox, J., van der Beek, A. J., Boot, C. R. L., Roelofs, P., & Francke, A. L. (2019). Late dropout from nursing education: An interview study of nursing students' experiences and reasons. *Nurse Education in Practice*, *39*, 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.005>
- Beltran-Velasco, A. I., Ruisoto-Palomera, P., Bellido-Esteban, A., Garcia-Mateos, M., & Clemente-Suarez, V. J. (2019). Analysis of Psychophysiological Stress Response in Higher Education Students Undergoing Clinical Practice Evaluation. *Journal of Medical Systems*, *43*(3), 7.  
<https://doi.org/10.1007/s10916-019-1187-7>
- Bivall, A. C., Gustavsson, M., & Falk, A. L. (2021). Conditions for collaboration between higher education and healthcare providers organising clinical placements. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, *11*(4), 798-810.  
<https://doi.org/10.1108/heswbl-09-2020-0201>
- Carey, M. C., Chick, A., Kent, B., & Latour, J. M. (2018). An exploration of peer-assisted learning in undergraduate nursing students in paediatric clinical settings: An ethnographic study. *Nurse Education Today*, *65*, 212-217.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.014>
- Cleary-Holdforth, J., & Leufer, T. (2020). Senior Nursing Students' Perceptions of Their Readiness for Oral Medication Administration Prior to Final Year Internship A Quantitative Descriptive Pilot Study. *Dimensions of Critical Care Nursing*, *39*(1), 23-32. <https://doi.org/10.1097/dcc.0000000000000401>
- Conroy, D., Benaton, T., Babicova, I., & Eate, E. (2022). Investigating Secondary Trauma in Student Placements: An Exploratory Study. *British Journal of Social Work*, *52*(7), 4280-4298. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac052>
- Dellavalle, M., & Rocca, V. (2020). Experimenting with professional innovation through practice learning Sperimentare l'innovazione professionale attraverso il tirocinio. *European Journal of Social Work*, *23*(2), 303-314.  
<https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1513396>
- Dobrowolska, B., Visintini, C., Pokorna, A., Nascimento, C., Ferrao, S., Ziakova, K., Solgajova, A., Rybarova, L., Machul, M., Gorizza, G. L., & Palese, A. (2020). Exploring the meaning of night shift placement in nursing education: A European multicentre qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, *112*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103687>
- Dobrowolska, B., Zec, A., Tosoratti, J., Machul, M., Pokorna, A., Nascimento, C., Ferrao, S., Ziakova, K., Solgajova, A., Rybarova, L., Achil, I., & Palese, A. (2020).

- Night shifts as a learning experience among nursing students across Europe: Findings from a cross-sectional survey. *Nurse Education Today*, 90, 9.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104441>
- Farias, L., Brodin, H., & Bergstrom, A. Supervisors of International Occupational Therapy Students on Clinical Placement: Perceived Tensions and Hidden Expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 13.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2006304>
- Fernandez-Garcia, D., Moreno-Latorre, E., Gimenez-Espert, M. D., & Prado-Gasco, V. (2021). Satisfaction with the clinical practice among nursing students using regression models and qualitative comparative analysis. *Nurse Education Today*, 100, 7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104861>
- Foley, S., Paulo, G., & Vassileva, J. (2022). Large differences in education and training of radiographers in Europe and Central Asia: Results from an IAEA coordinated study. *Radiography*, 28(1), 48-54.  
<https://doi.org/10.1016/j.radi.2021.07.016>
- Gonella, S., Brugnolli, A., Terzoni, S., Destrebecq, A., Saiani, L., Zannini, L., Dimonte, V., Canzan, F., Mansutti, I., Palese, A., Grassetti, L., Altini, P., Bevilacqua, A., Dal Ponte, A., De Biasio, L., Fasci, A., Grosso, S., Mantovan, F., Marognolli, O., . . . Sviat, T. (2019). A national study of nursing homes as learning environments according to undergraduate nursing student's perspective. *International Journal of Older People Nursing*, 14(3), 11.  
<https://doi.org/10.1111/opn.12245>
- Gonzalez-Garcia, A., Diez-Fernandez, A., Leino-Kilpi, H., Martinez-Vizcaino, V., & Strandell-Laine, C. (2021). The relationship between clinical placement duration and students' satisfaction with the quality of supervision and learning environment: A mediation analysis. *Nursing & Health Sciences*, 23(3), 688-697. <https://doi.org/10.1111/nhs.12855>
- Gurkova, E., & Zelenikova, R. (2018). Nursing students' perceived stress, coping strategies, health and supervisory approaches in clinical practice: A Slovak and Czech perspective. *Nurse Education Today*, 65, 4-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.023>
- Gusar, I., Backov, K., Tokic, A., Dzelalija, B., & Lovric, R. (2020). Nursing student evaluations on the quality of mentoring support in individual, dual, and group approaches during clinical training: a prospective cohort study. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 37(4), 28-36.  
<https://doi.org/10.37464/2020.374.83>
- Harvey, S., & Uren, C. D. (2019). Collaborative learning: Application of the mentorship model for adult nursing students in the acute placement setting. *Nurse Education Today*, 74, 38-40.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.11.022>



- Hayden, C., Raidan, J., Rees, J., & Oswal, A. (2021). Understanding junior doctors' experiences of teaching on the acute take: a qualitative study. *Bmc Medical Education*, 21(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02815-4>
- Hungerford, C., Blanchard, D., Bragg, S., Coates, A., & Kim, T. (2019). An International Scoping Exercise Examining Practice Experience Hours Completed by Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 58(1), 33-41. <https://doi.org/10.3928/01484834-20190103-06>
- Hunter, E. J., Eades, C. E., & Evans, J. M. M. (2022). Violence experienced by undergraduate nursing students during clinical placements: An online survey at a Scottish University. *Nurse Education in Practice*, 61, 5. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103323>
- Jack, K., Tetley, J., & Chambers, A. (2019). The education of nurses working in care homes for older people: An Appreciative Inquiry. *International Journal of Older People Nursing*, 14(2), 8. <https://doi.org/10.1111/opn.12223>
- Jarvinen, T., Eklof, N., & Salminen, L. (2018). Factors related to nursing students' readiness to enter working life - A scoping literature review. *Nurse Education in Practice*, 29, 191-199. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.01.010>
- Joubert, M. (2021). Social work students' perceptions of their readiness for practice and to practise. *Social Work Education*, 40(6), 695-718. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1749587>
- Kinni, R. L. (2021). Integration of theory and practice in social work education. Analysis of Finnish social work students' field reports. *Social Work Education*, 40(7), 901-914. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1754385>
- Korhonen, H., Tuomikoski, A. M., Oikarainen, A., Kaariainen, M., Elo, S., Kyngas, H., Liikanen, E., & Mikkonen, K. (2019). Culturally and linguistically diverse healthcare students' experiences of the clinical learning environment and mentoring: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 41, 7. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102637>
- Lopez-Entrambasaguas, O. M., Calero-Garcia, M. J., Diaz-Meco-Nino, A. M., & Martinez-Linares, J. M. (2020). Quality Assurance in Nursing Education: A Qualitative Study Involving Students and Newly Graduated Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010240>
- Mantel, C., Kamm, E., & Buschor, C. B. International teaching internships for future teachers: potential and challenges for learning. *Educational Research for Policy and Practice*, 13. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09313-4>
- Manzano-Sanchez, D., Belando-Pedreno, N., & Valero-Valenzuela, A. (2022). Preservice Teachers from Physical Education: Differences between Ireland and Spain in Teaching Personal and Social Responsibility. *Sustainability*, 14(14), 15. <https://doi.org/10.3390/su14148380>

- Martinez-Linares, J. M., Martinez-Yebenes, R., Andujar-Afan, F. A., & Lopez-Entrambasaguas, O. M. (2019). Assessment of Nursing Care and Teaching: A Qualitative Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152774>
- Martinez-Linares, J. M., Parra-Saez, C., Tello-Liebana, C., & Lopez-Entrambasaguas, O. M. (2019). Should We Be Trained to Train? Nursing Students' and Newly Qualified Nurses' Perception on Good Lecturers and Good Clinical Preceptors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 10. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244885>
- Mazalova, L., Gurkova, E., & Sturekova, L. (2022). Nursing students' perceived stress and clinical learning experience. *Nurse Education in Practice*, 64, 8. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103457>
- Mikkonen, K., Utsumi, M., Tuomikoski, A. M., Tomietto, M., Kaucic, B. M., Riklikiene, O., Vizcaya-Moreno, F., Nakaoka, A., Yamakawa, M., Inoue, M., Yayama, S., Perez-Canaveras, R. M., Filej, B., & Kaariainen, M. (2022). Mentoring of nursing students-A comparative study of Japan and five European countries. *Japan Journal of Nursing Science*, 19(2), 13. <https://doi.org/10.1111/jjns.12461>
- Moloney, M., Kingston, L., & Doody, O. (2020). Fourth year nursing students' perceptions of their educational preparation in medication management: An interpretative phenomenological study. *Nurse Education Today*, 92, 7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104512>
- Morrell-Scott, N. (2022). A phenomenological insight into what final year undergraduate student nurses perceive is the role of the Registered Nurse and who they learn this from. *Journal of Research in Nursing*, 27(8), 767-778. <https://doi.org/10.1177/17449871221139112>
- Palese, A., Gnech, D., Pittino, D., Capretta, F., Cossalter, O., Tonet, S., Mori, L. P. D., & Grosso, S. (2019). Non-nursing tasks as experienced by nursing students: Findings from a phenomenological interpretative study. *Nurse Education Today*, 76, 234-241. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.02.005>
- Palou, R. G., Vigue, G. P., Romeu-Labayen, M., & Tort-Nasarre, G. (2022). Analysis of Stigma in Relation to Behaviour and Attitudes towards Mental Health as Influenced by Social Desirability in Nursing Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 12. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063213>
- Pogatsnik, M. (2018). Dual Education: The Win-Win Model of Collaboration between Universities and Industry. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 8(3), 145-152. <https://doi.org/10.3991/ijep.v8i3.8111>
- Prado, E., Gorrotxategi, A. M., Garcia, N. A., & Perez, M. B. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-

- practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice*, 20(6), 790-807. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982>
- Raurell-Torreda, M., Romero-Collado, A., Bonmati-Tomas, A., Olivet-Pujol, J., Baltasar-Bague, A., Sola-Pola, M., & Mateu-Figueras, G. (2018). Objective Structured Clinical Examination: An Assessment Method for Academic-Practice Partnerships. *Clinical Simulation in Nursing*, 19, 8-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2017.11.001>
- Rodrigues, A. L. (2019). The Leadership Process in Teacher Education: A Case Study at the University of Lisbon. *International Journal of Organizational Leadership*, 8(4), 22-37. <https://doi.org/10.33844/ijol.2020.60485>
- Saglam, B. O., Eser, I. S., Ayvaz, S., Cagi, N., Mert, H., & Kucukguclu, O. (2021). Intensive care experiences of intern nurse students: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 107, 7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105098>
- Seller, E. P. (2022). Internships in social entities in the offer of social work in Spain: learning from the practices and their actors. *Social Work Education*, 41(1), 119-137. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1836144>
- Sevens, T., Nightingale, J., & Ali, N. (2022). Degree apprenticeships for the radiography profession; are clinical departments ready? *Radiography*, 28(1), 75-79. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2021.08.001>
- Taylor, K., Orlowski, L., & Strudwick, R. (2019). Perceptions and experiences that may influence consideration of breast imaging as a career option. *Radiography*, 25(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2018.12.007>
- Tennant, S., Murray, M., Gilmour, B., & Brown, L. (2018). Industrial work placement in higher education: A study of civil engineering student engagement. *Industry and Higher Education*, 32(2), 108-118. <https://doi.org/10.1177/0950422218756384>
- Tweedlie, J., & Vincent, S. (2019). Adult student nurses' experiences of encountering perceived child abuse or neglect during their community placement: Implications for nurse education. *Nurse Education Today*, 73, 60-64. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.11.002>
- van Hooft, S. M., Becque, Y. N., Dwarswaard, J., van Staa, A., & Bal, R. (2018). Teaching self-management support in Dutch Bachelor of Nursing education: A mixed methods study of the curriculum. *Nurse Education Today*, 68, 146-152. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.005>
- Veronesi, L., Giudice, L., Agodi, A., Arrigoni, C., Baldovin, T., Barchitta, M., Benedetti, T., Caggiano, G., Cannizzaro, S. G., De Giglio, O., D'Errico, M., Destri, S., Fiorentini, R., Gentile, L., Mannone, A., Mascipinto, S., Mercuric, M., Montagna, M. T., Novati, R., . . . Pasquarella, C. (2018). A multicentre study on epidemiology and prevention of needle stick injuries among students of

- nursing schools. *Annali Di Igiene Medicina Preventiva E Di Comunita*, 30(5), 99-110. <https://doi.org/10.7416/ai.2018.2254>
- Vieira, F., Mourao, S., Andrade, A. I., Cruz, M., Reis-Jorge, J., Leslie, C., Orega, M. I., Pinho, A. S., Silva, E. M., & Simoes, A. R. Primary English teacher education in Portugal: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2132384>
- Vila, R., Aneas, A., Rubio, M. J., & Freixa, M. (2019). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. Moving Away from the Regulatory Approach. *Reice-Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educacion*, 17(2), 107-122. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.006>
- Vuckovic, V., Carlson, E., & Sunnqvist, C. (2021). 'Working as a Real Nurse': Nursing Students' Experiences of a Clinical Education Ward in Psychiatric Care. *Issues in Mental Health Nursing*, 42(11), 1038-1047. <https://doi.org/10.1080/01612840.2021.1929595>
- Vuckovic, V., Karlsson, K., & Sunnqvist, C. (2019). Preceptors' and nursing students' experiences of peer learning in a psychiatric context: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 41, 7. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102627>
- Weurlander, M., Lonn, A., Seeberger, A., Broberger, E., Hult, H., & Wernerson, A. (2018). How do medical and nursing students experience emotional challenges during clinical placements? *International Journal of Medical Education*, 9, 74-82. <https://doi.org/10.5116/ijme.5a88.1f80>

# Vedlegg 1: Begrepsleksikon for leksikal filtrering

Tabell A.1. viser hvilke begreper som ble brukt til å identifisere norske forskning med tema relevant for oppdraget. I selve filtreringen ble alle stavinger, målformvarianter og ordstammer av begrepene brukt, ikke bare variantene slik de framkommer av denne tabellen. Se kapittel 3.2 for flere detaljer om implementeringen.

**Tabell A.1. Begreper brukt i leksikal filtrering**

Overordnet tema	Norske begreper	Engelske begreper
Praksis	klinisk praksis, praksisutplassering, praksis, praksisperiode, praksistrening, praksisopplæring, undervisningspraksis, praksiskvalitet, kvalitetspraksis, praksisveileder, praksisveiledning, praksisrettledning	clinical practice, clinical placement, placement, work placement, practice placement, professional training, practical training, supervised professional training, teaching practice, quality practice, vocational education
Høyere utdanning	høyere utdanning, lavere gradsutdanning, høyskoleutdanning, bachelorgrad	higher education, tertiary education, post-secondary education, undergraduate education, university college education, bachelors degree
Praksisutdanninger	audiograf, barnehagelærer, førskolelærer, barnevern, bioingeniør, ergoterapeut, farmasøyt, fysioterapeut, grunnskolelærer, ingeniørutdanning, lektorutdanning, optiker, optometri, ortopediingeniør, ortopedi-ingeniør, paramedisiner, radiograf, sosionom, sykepleier, tannpleier, tanntekniker, vernepleier	audiographer, kindergarten teacher, preschool teacher, early childhood teacher, child protection education, child welfare education, bioengineer, biomedical laboratory technologist, biomedical laboratory scientist, occupational therapist, pharmacist, physiotherapist, primary school teacher, engineering studies, secondary education teacher, teacher education, optician, optometrist, orthopedic engineer, paramedic educations, radiographer, social worker, nursing, dental nurse training, dental technician, social educator, learning disability nurse

## Vedlegg 2: Søkestreng for søk etter europeisk forskning i Web of Science

Utført 21. Februar 2023 (N= 1 904)

```
((((TS=("clinical placement*" OR "clinical practice*" OR "period of practical training*" OR placement* OR "practical training*" OR practice OR "practice placement*" OR "professional training*" OR "quality practice*" OR "supervised professional training*" OR "supervision of practical training*" OR "supervision of professional training*" OR "teaching practice*" OR "vocational education*" OR "work placement*" )) AND TS=(bachelor* OR "bachelor's degree*" OR "higher education*" OR "higher-education*" OR "post secondary education*" OR "post-secondary education*" OR "tertiary education*" OR "tertiary-education*" OR "undergraduate education*" OR "undergraduate-education*" OR "university college education*" OR "university-college education*")) AND TS=(Audiograph* OR bioengineering* OR "biomedical laboratory scientist*" OR biomedical laboratory technologist* OR child protection education* OR "child-protection education*" OR "child welfare education*" OR "child-welfare education*" OR "dental nurse training*" OR "dental technician*" OR "early childhood teacher*" OR "early-childhood teacher*" OR "engineering education*" OR "engineering-education*" OR "kindergarten teacher*" OR "learning disability nurse*" OR nurse* OR nursing* OR "occupational therapist*" OR optician* OR optometrist* OR "orthopedic engineer*" OR "orthopedic-engineer*" OR "paramedic education*" OR "paramedic-education*" OR pharmacist* OR physiotherapist* OR "preschool teacher*" OR "primary school teacher*" OR "primary-school teacher*" OR radiograph* OR "secondary education teacher*" OR "secondary-education teacher*" OR "social education*" OR "social-education*" OR "social educator*" OR "social work*" OR "social-work*" OR "social worker*" OR teacher* OR "teacher education*" )) AND CU=("ALBANIA" OR "AUSTRIA" OR "AZERBAIJAN" OR "BELARUS" OR "BELGIUM" OR "BOSNIA HERCEG" OR "BULGARIA" OR "CROATIA" OR "CYPRUS" OR "CZECH REPUBLIC" OR "DENMARK" OR "ENGLAND" OR "ESTONIA" OR "FINLAND" OR "FRANCE" OR "GEORGIA" OR "GERMANY" OR "GREECE" OR "HUNGARY" OR "ICELAND" OR "IRELAND" OR "ITALY" OR "LATVIA" OR "LITHUANIA" OR "LUXEMBOURG" OR "LIECHTENSTEIN" OR "MACEDONIA" OR "MALTA" OR "MOLDOVA" OR "MONACO" OR "MONTENEGRO" OR "NETHERLANDS" OR "NORTH IRELAND" OR "NORTH MACEDONIA" OR "NORWAY" OR "POLAND" OR "PORTUGAL" OR "ROMANIA" OR "RUSSIA" OR "SCOTLAND" OR "SERBIA" OR "SLOVAKIA" OR "SLOVENIA" OR "SPAIN" OR "SWEDEN" OR "SWITZERLAND" OR "TURKEY" OR "UKRAINE" OR "WALES")) AND PY=(2018-2022) and English or Norwegian (Languages) and Article or Review Article or Early Access (Document Types)
```

## Vedlegg 3: Oversikt av den norske forskningslitteraturen

**Fordeling av den norske forskningslitteraturen ut fra publikasjonsår:**



\* Tallene fra 2022 (og 2023) vil ikke være optimale, ettersom oppdaterte data fra Crisitin ikke var tilgjengelig på dato for litteratursøkene (januar 2023). For å imøtekomme dette, har vi gjennomført strategiske litteratursøk. Likevel vil vi ikke kunne dekke forskningspublikasjoner utgitt i 2022 og 2023 like godt ved strategiske søk, som ved systematiske søk.

**Fordeling med hensyn til publikasjonstype (N=123):**

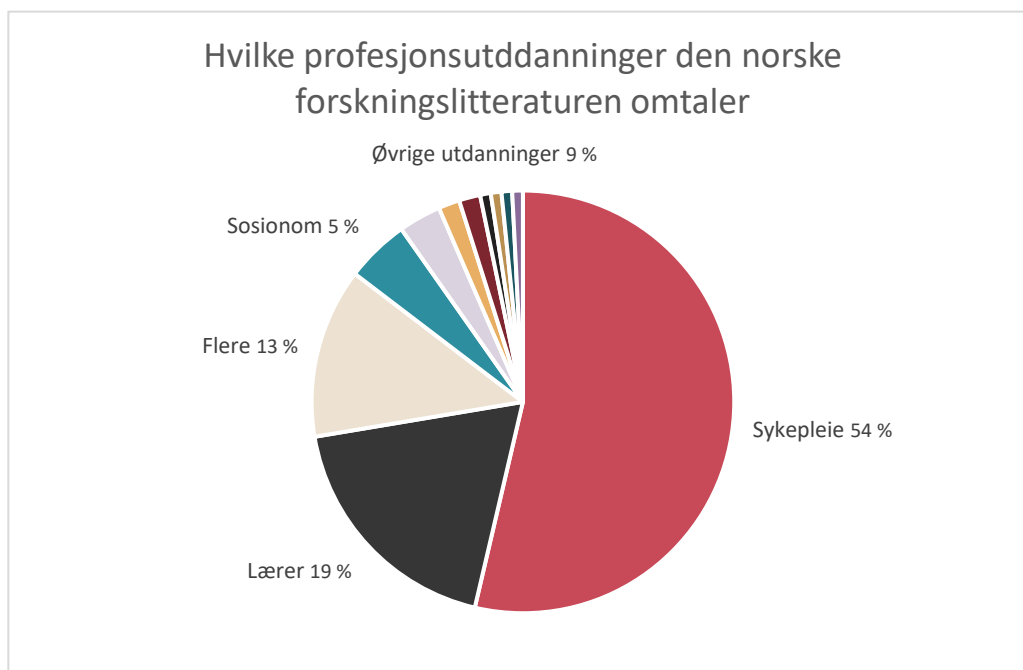
- Artikkel 103 stk.
- Bokkapittel 11 stk.
- Rapport 9 stk.

**Fordeling med hensyn til metode (N=123):**

- Kvalitativ metode 86 stk.
- Kvantitativ metode 21 stk.

- Mixed methods 10 stk.
- Kunnskapsoppsummering 3 stk.
- Teoretisk, deskriptiv 3 stk.

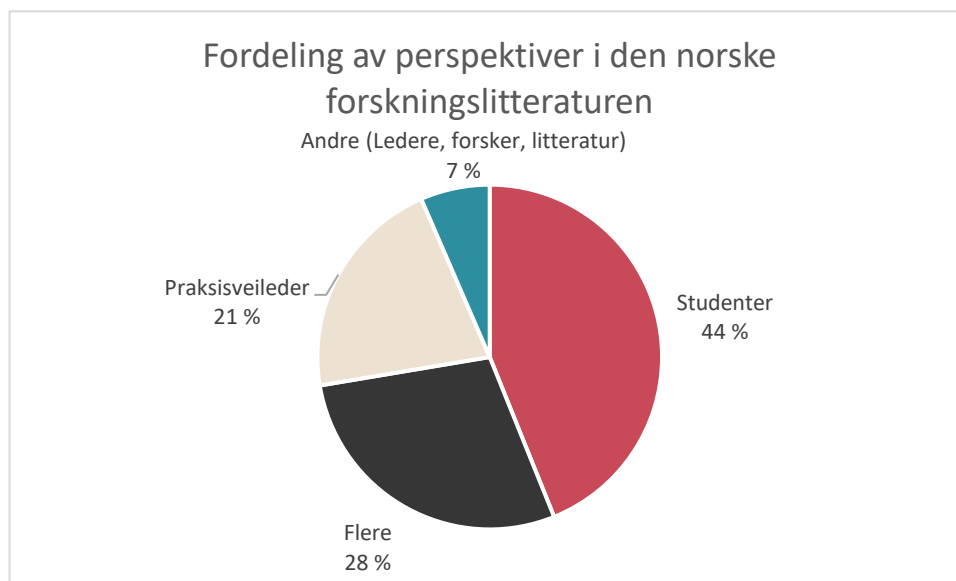
**Fordeling av den norske forskningslitteraturen med hensyn til de ulike profesjonsutdanningene (N=123):**



- Sykepleie 66 stk.
- Grunnskolelærer 23 stk.
- Flere 16 stk.
- Sosionom 6 stk.
- Barnehagelærer 4 stk.
- Ergoterapeut 2 stk.
- Tannpleie- og tekniker 2 stk.
- Barnevernspedagog 1 stk.
- Fysioterapeut 1 stk.
- Radiograf 1 stk.
- Vernepleier 1 stk.



### Fordeling av forskningslitteraturen med hensyn til perspektiv (N=123):



- Studenter 54 stk.
- Flere 35 stk.
- Praksisveileder 26 stk.
- Teoretisk/deskriptivt 5 stk.
- Ledere/praksiskoordinator 3 stk.

## Vedlegg 4: Oversikt av den europeiske forskningslitteraturen

**Fordeling av den europeiske forskningslitteraturen med hensyn til land (N=57):**



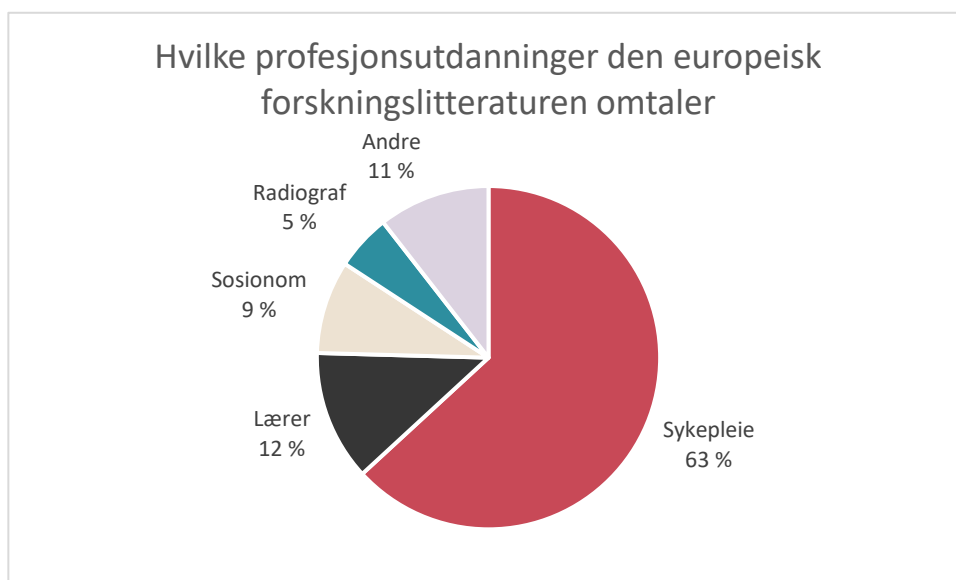
**Fordeling med hensyn til publikasjonsår (N=57):**

- 2018 9 stk.
- 2019 16 stk.
- 2020 7 stk.
- 2021 9 stk.
- 2022 14 stk.
- 2023 2 stk.

### Fordeling med hensyn til metodetilnærming (N=57):

- Kvalitativ metode 29 stk.
- Kvantitativ metode 18 stk.
- Mixed methods 9 stk.
- Kunnskapsoppsummering 1 stk.

### Fordeling av den europeiske forskningslitteraturen med hensyn til de ulike profesjonsutdanningene (N=57):



- Sykepleie 36 stk.
- Lærer 7 stk.
- Sosionom 5 stk.
- Radiograf 3 stk.
- Ingeniør 2 stk.
- Ergoterapeut 1 stk.
- Farmasøyt 1 stk.
- Fysioterapeut 1 stk.
- Flere 1 stk.

### Fordeling av forskningslitteraturen med hensyn til perspektiv (N=57):

- Studenter 38 stk.
- Flere 13 stk.
- Praksisveileder 3 stk.
- Ledere/praksiskoordinator 2 stk.
- Arbeidsgiver 1 stk.
- Underviser (fra lærestedet) 0 stk.

# Tabelloversikt

Tabell 2.1: Antall dager praksis i ulike lærerutdanninger .....	17
Tabell 2.2: Omfang av praksis i ulike helse- og sosialfaglige utdanninger.....	19
Tabell 3.1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier .....	23
Tabell 4.1: Oversikt over kvalitetskategorier i norsk forskning.....	39
Tabell 5.1: Oversikt over kvalitetskategorier i europeisk forskning.....	62
Tabell A.1. Begreper brukt i leksikal filtrering.....	107

# Figuroversikt

Figur 3.1: Fasene i en forenklet systematisk kunnskapsoppsummering .....	22
Figur 3.2: Prosessen for høsting og filtrering av arkiv- og Cristinposter .....	26
Figur 3.3: Fremstilling av søkestrengenes tre hoveddeler .....	27
Figur 3.4: PRISMA-flytdiagram for det norske litteraturmaterialet.....	29
Figur 3.5: PRISMA-flytdiagram for det europeiske litteraturmaterialet .....	30
Figur 4.1: Norsk forskning som omhandler de ulike utdanningene.....	36
Figur 4.2: Hvilke kvalitetsaspekter som vektlegges i norsk forskning.....	40
Figur 4.3: Hva vektlegges i forskningen innenfor de ulike utdanningene.....	41
Figur 4.4: Ulike aktørers vektlegging av kvalitet i praksisperioden.....	43
Figur 5.1: Europeisk forskning som omhandler de ulike utdanningene .....	60
Figur 5.2: Hvilke kvalitetsaspekter som vektlegges i europeisk forskning.....	63
Figur 6.1: Vektlegging av kvalitetsaspekter i norsk og europeisk forskning.....	78

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)