

Fra helsefagarbeider til sykepleier

En kvalitativ studie av studenters og læreres erfaringer med et alternativt bachelorløp

From health care assistants to registered nurses

A qualitative study of students' and teachers' experiences with an alternative curriculum

Vibeke Alvestad

universitetslektor, Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet
vibeka@oslomet.no

Solveig Uppsata

universitetslektor, Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet
suppsata@oslomet.no

Kjersti Sortland

førstelektor, Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet
kjersti.sortland@oslomet.no

Sidsel Tveiten

professor, Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet
stveiten@oslomet.no

Marita Nordhaug

førsteamanuensis, Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet
marita.nordhaug@oslomet.no
 <http://orcid.org/0000-0002-0949-9149>

Sammendrag

Bakgrunn: Behovet for sykepleiere og helsefagarbeidere er stort og økende. I motsetning til helsefagarbeiderutdanningen er søkningen til sykepleierutdanningen god. Høgskolen i Oslo og Akershus (nå OsloMet) gjennomførte en spesialtilpasset studieordning for helsefagarbeidere i sykepleierutdanningen kalt tresemesterordning (TRES). Hensikten var å gjøre videregående opplæring i helse- og sosialfag mer attraktiv og øke rekrutteringen og fullføringsgraden for helsefagarbeidere ved å tydeliggjøre overgangsordninger og karriereveier til høyere utdanning. TRES i sykepleie er ikke gjennomført tidligere. Denne studien undersøker TRES-studentenes og lærernes erfaringer med ordningen.

Metode: Studien har et kvalitativt, eksplorativt og deskriptivt design med fokusgruppediskusjon som datainnsamlingsmetode. Analysen er systematisk tekstkondensering og resulterte i tre hovedkategorier: motivasjon, læreforutsetninger og inkludering.

Resultater: TRES-studentene uttrykte motivasjon for studiet, men ifølge studentene og lærerne var studiet utfordrende, med lite individuell oppfølging og tilrettelegging. Organiseringen av TRES innebar mer selvstudier

enn for ordinære studenter første studieår, som medførte en opplevelse av utenforskap. Lærerne erfarte at TRES-studentene hadde gode praktiske ferdigheter, men utfordringer med teoretiske studiekraav.

Konklusjon: Dersom alternative utdanningsveier vurderes, er det viktig med individuell oppfølging og tilrettelegging på bakgrunn av kompetanse. Det er betimelig å stille spørsmålet om TRES er bærekraftig når studietilbudet er ressurskrevende og har stort frafall samtidig som det mangler både helsefagarbeidere og sykepleiere.

Nøkkelord

sykepleierutdanning, fagbrev, kompetanse, høyere utdanning, rekruttering, y-vei

Abstract

Background: The need for registered nurses and healthcare assistants is increasing. In contrast to the education of health care assistants, application rates in nursing are good. The Ministry of Education and Research assigned OsloMet to conduct a variation of “y-veien”, named “tresemesterordning” (TRES), in nursing education. The purpose was to increase enrollment and completion for health care assistants by emphasizing transitional programs and career paths towards higher education. This study examines the TRES students’ and teachers’ experiences with this new and alternative program.

Method: Qualitative, explorative, and descriptive design with focus groups. The systematic text condensation revealed three categories: motivation, prerequisites for learning, and inclusion.

Results: The TRES students were motivated to join this program, but according to students and teachers, the curriculum was challenging due to insufficient follow-up and facilitation. The program assumed a great deal of self-study, which led to students feeling excluded. Teachers observed that the TRES students had good practical skills but faced challenges passing theoretical requirements.

Conclusion: If alternative educational paths are considered, individual facilitation and follow-up based on experience levels are important. We raise questions as to whether TRES was a sustainable degree offering, considering the resources required, the level of dropout, and the shortage of both health care assistants and registered nurses.

Keywords

nursing education, certificate of apprenticeship, competence, higher education, recruitment, the “y-vei”

Innledning

Sykepleie har utviklet seg fra å være et yrke til å bli en profesjonell disiplin kjennetegnet av håndverks- og vitenskapelige fag (Brodtkorb, 2017). Sykepleierutdanningen er treårig, og halvparten av utdanningen foregår i praksis (Direktiv 2013/55, s. 611). Hjelpepleierutdanningen ble opprinnelig opprettet for å avlaste sykepleiere (Østby, 2012), og utdanningsprogrammet gir i dag helsefagarbeiderautorisasjon. Utdanning for helsefagarbeidere er på videregående skolenivå, med to år teoretisk undervisning etterfulgt av to år praksisopplæring i helse- og omsorgssektoren (Helsedirektoratet, 2022).

Samfunnets mangel på sykepleiere og helsefagarbeidere har vært stor over lengre tid, og behovet for arbeidskraft innen helse, pleie og omsorg har økt de siste årene. Særlig er behovet for sykepleiere stort (Myklathun, 2022, s. 8). I motsetning til helsefagarbeiderutdanningen er det imidlertid god søkning til sykepleierutdanningen (Fonn, 2020). Årsaker til misforholdet mellom behovet for og antall utdannede helsearbeidere antas å være stort frafall i videregående opplæring og manglende karrieremuligheter (Meld. St. 13 (2011–2012), s. 55). For å gjøre helsefagarbeiderutdanningen mer attraktiv foreslo Kunnskapsdepartementet i stortingsmeldingen *Utdanning for velferd* forsøk med y-veistilbud for opptak til sykepleierutdanning (Meld. St. 13 (2011–2012), s. 56), noe Stortinget sluttet seg til i 2015 (NOU 2020: 3, s. 142). Y-veien er en forkortelse for «yrkesfaglig vei» og er et tilrettelagt studieprogram for personer med relevant yrkesfaglig utdanning og fagbrev som ikke har generell studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022). Forsøk med y-veien har til hensikt å gjøre videregående opplæring i helse- og sosialfag mer attraktiv samt øke rekrutteringen og fullføringsgraden for helsefagarbeidere ved å tydeliggjøre overgangsordninger og karriereveier til høyere utdanning (Meld. St. 13 (2011–2012), s. 56).

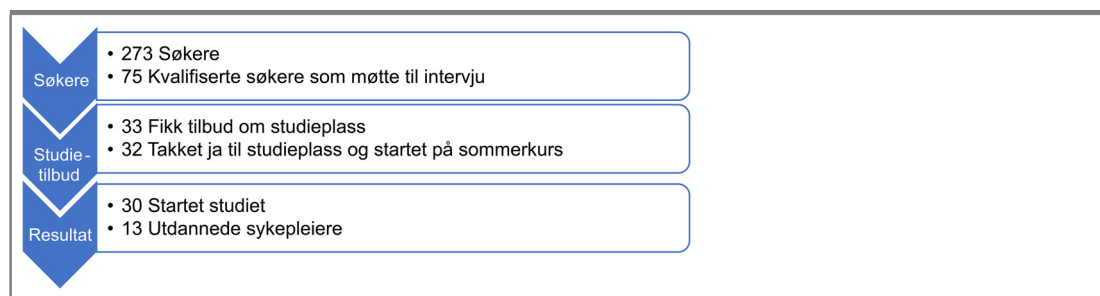
Denne artikkelen omhandler studenters og læreres erfaringer med en alternativ ordning i sykepleierutdanningen.

Tresemesterordning i sykepleierutdanningen ved OsloMet

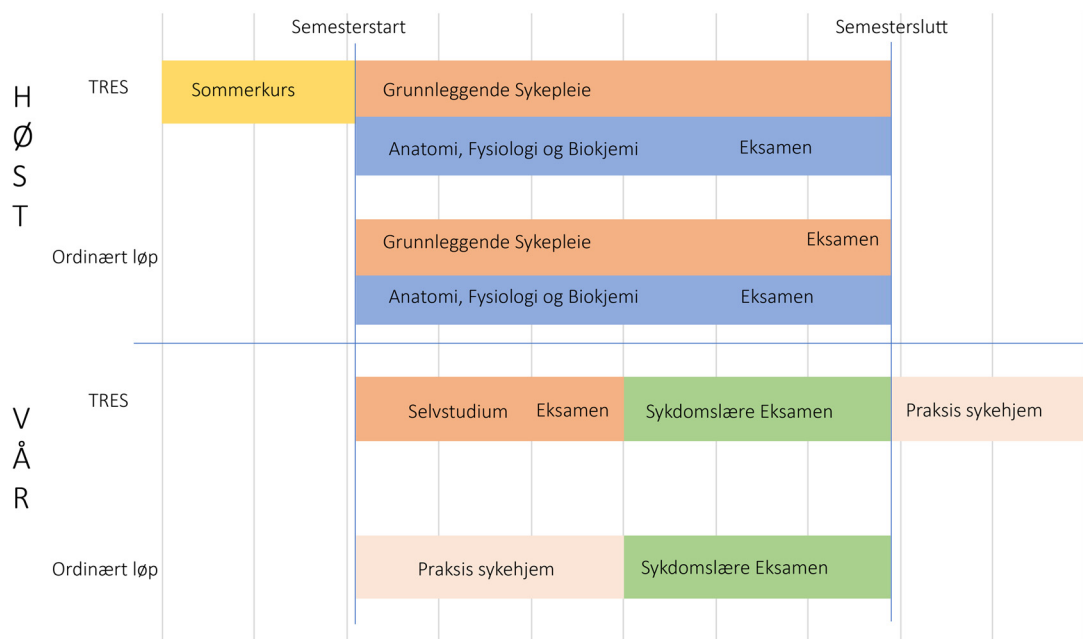
Kunnskapsdepartementet gav Høgskolen i Oslo og Akershus (nå OsloMet) i oppdrag å gjennomføre en variant av y-veien i sykepleierutdanningen (Nordhaug & Sortland, 2020, s. 2) kalt tresemesterordning (TRES) etter mønster fra ingeniørutdanningen, som har lang og god erfaring med tilrettelagte studieprogrammer (NOU 2020: 3, s. 142–143). TRES er en spesialtilpasset studieordning for personer som mangler særkrav for opptak i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Opptakskravene til TRES var bestått Vg1, Vg2 og fagbrev som helsefagarbeider, uten generell studiekompetanse (Nordhaug & Sortland, 2020, s. 2). Opptak ble gjort på bakgrunn av karakterpoeng, motivasjonsbrev og intervju. Hensikten med motivasjonsbrevet var å kartlegge motivasjon for studiet samt teoretisk og praktisk grunnlag for gjennomføring. Motivasjonsbrevet dannede utgangspunkt for intervjuet, som ble gjennomført av tredje- og sisteforfatter. Det var totalt 273 søkere, hvorav 75 var kvalifiserte og møtte til intervju. 33 søkere fikk tilbud om studieplass, og 32 av disse takket ja og startet på sommerkurs i forkant av ordinær semesterstart. Høsten 2017 startet 30 helsefagarbeidere på sykepleierutdanningen som TRES-studenter (Nordhaug, 2018, s. 2).

Tabell 1. Søkeprosess, studietilbud og resultat av TRES



Organiseringen av TRES besto av sommerkurs i norsk og matematikk samt en utvidet periode for gjennomføring av emner i første studieår (Nordhaug & Sortland, 2020, s. 2). Den utvidede perioden for TRES-studentene besto av syv uker selvstudier på samme tid som de ordinære studentene gjennomførte praksisstudier i sykehjem. TRES-studentene gjennomførte tilsvarende praksisstudier sommeren mellom første- og andre studieår (Nordhaug, 2018, s. 11), se figur 1. TRES-studentene ble innlemmet i studiegrupper sammen med ordinære studenter ved semesterstart i 2017. Lærerne kjente kun til hvem som var TRES-studenter i første studieår. TRES innebar ikke særskilt oppfølging eller tilrettelegging ut over de nevnte forlengede periodene.



Figur 1. Oversikt over organiseringen av første studieår

Frafall blant TRES-studenter var 47 % etter første studieår, og etter normert tid var frafallet 59 % (Nordhaug & Sortland, 2020, s. 2). Ved samme studiested var frafallet fra sykepleierutdanningen etter normert tid 21 % i perioden 2012–2017 (Nedregård & Abrahamsen, 2018, s. 7).

Tidligere forskning

Vi har ikke lyktes å finne studier på y-veistilbud i helsefaglige utdanninger. Forskning som foreligger på y-veistilbud, er knyttet til ingeniørutdanning. En studie viser at individuell oppfølging og fritak fra emner på bakgrunn av kompetanse bidro til motivasjon, stor arbeidsinnsats, gode resultater og høy fullføringsgrad samt at studentene var ettertraktet på arbeidsmarkedet (Aakre & Hagen, 2011, s. 16).

Lund (2015, s. 373–378) viser i sin evalueringsstudie at y-veistudentene hadde høyere gjennomsnittsalder, viste større motivasjon og høyere karaktersnitt sammenlignet med ordinære studenter. Studien viser at lærernes kjennskap til strategier og y-veien samt individuell tilrettelegging ut ifra studentens forkunnskap var avgjørende for læring.

I en studie om sammenhengen mellom inntakskvalitet og frafall ved profesjonsutdanninger fant Nedregård og Abrahamsen (2018, s. 45–61) at gode forkunnskaper, høyere alder, målbevissthet, motivasjon, interesse for faget, muligheter for egen faglig utvikling og videre karriere er sentrale faktorer for å redusere studiefrfall, mens undervisningsformer og læringsmiljø har liten betydning. Aurlien et al. (2019, s. 133–134) sin studie viser at økt sosial integrasjon med faglig ansatte, opplevelse av forpliktelse og klare mål med utdanningen samt høyere karaktersnitt på studiet reduserer sannsynligheten for frafall. Studieprogresjon har stor betydning for frafall, og det er vesentlig mindre frafall blant studenter som ikke må ta opp igjen fag fra første studieår (Aurlien et al., 2019, s. 134).

Abrahamsen et al. (2020, s. 298) viser i sin studie at motivasjon for studieinnsats henger sammen med konstruktive tilbakemeldinger fra faglig ansatte og studentaktiv læring. I en studie av sykepleiestudenters erfaringer med studentsamarbeid fremkom det at dette gir inspirasjon og fremmer motivasjon for læring (Jacobsen, 2018, s. 308). Schneider og Preckel

(2017, s. 565) fant i sin studie at studentprestasjoner henger sammen med sosial interaksjon, og at det som skal læres, oppleves som meningsfullt.

Hensikt, formål og problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke TRES-studentenes erfaringer med TRES samt lærernes erfaringer med veiledning og vurdering av TRES-studenter.

Formålet med studien er å skape grunnlag for vurdering av om TRES er en hensiktsmessig og bærekraftig ordning i sykepleierutdanningen og i andre profesjonsutdanninger. Studien kan også bidra med verdifull informasjon om hvilke endringer som bør gjøres dersom lignende modeller skal utprøves.

Forskningsspørsmålet er: «Hvilke erfaringer har studenter og lærere med gjennomføringen av TRES?»

Teoretisk referanseramme

I det følgende presenteres teoretiske perspektiver som anses som sentrale for å diskutere studiens resultater, henholdsvis motivasjonsteori og sosiokulturell læringsteori.

I en oversiktsartikkel av motivasjonsbegrepet skriver Ryan og Deci (2000, s. 54) at motivasjon både handler om grad og om orientering. Grad handler om hvor mye motivasjon en person har, mens orienteringen handler om underliggende holdninger, fokus og mål (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Det vanligste skillet i orientering er mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om å gjøre noe fordi det er iboende interessant eller hyggelig, mens ytre motivasjon er instrumentelt og handler om å gjøre noe fordi det fører til et resultat adskilt fra selve handlingen. Indre motivasjon knyttes til behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet, og i læring ses det i sammenheng med kreativitet og kvalitet. Ytre motivasjon assosieres ifølge Ryan og Deci (2000, s. 65) med press og kontroll, noe som kan gi lavere interesse og fullføring. Siden mange utdanningsaktiviteter ikke er designet til å være interessante i seg selv, er det ofte en utfordring å motivere studenter til verdsetting og selvregulering av utdanningsaktiviteter (Ryan & Deci, 2000, s. 59). Selvbestemmelse er også viktig for ytre motivasjon, og ifølge Ryan og Deci (2000, s. 60) er internalisering og integrering av verdier og derigjennom regulering av adferd sentrale forutsetninger for selvbestemmelse og økt motivasjon. Sosiale kontekster som støtter opplevelsen av kompetanse, autonomi og tilhørighet, er sentralt både for å opprettholde indre motivasjon og for prosessen med ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 65).

Et sosiokulturelt læringsperspektiv gjennom dialog og praksisfellesskap var sentralt i programplanen for TRES-studentene. I utdanningen var arbeidsformer som studiegrupper, seminarer, ferdighetstrening og praksisstudier en betydelig del av studiet. Samarbeid og refleksjon i et studentfellesskap ble vektlagt for å integrere teoretisk og praktisk kunnskap (HiOA, 2017). Sosiokulturelt læringsperspektiv har sin bakgrunn i Vygotskys utviklingspsykologiske arbeider og vektlegger betydningen av at læring foregår sosialt og kulturelt ved at mennesker konstant er i utvikling ved at vi tar til oss og deler erfaringer som gjøres om til læring (Säljö, 2016, s. 122). Säljö (2016, s. 108) påpeker at et viktig utgangspunkt i dette læringssynet er at menneskers fysiske, intellektuelle og sosiale evner ikke bare avgjøres av biologi, men også ved at vi kan utvikle og bruke språk og begreper og redskaper i handlinger. Et sosiokulturelt læringsperspektiv kan ses i sammenheng med sosialkonstruktivisme, hvor læring foregår gjennom samspill og samhandling (Säljö, 2016, s. 123).

Sykepleiekompetanse krever integrering av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse for å håndtere komplekse pasientsituasjoner i alle deler av helsetjenesten. I praktiske situasjoner, gjennom refleksjon og analyse av egen fagkunnskap, utvikles erfaringskunnskap (HiOA, 2017). Ifølge den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen Dewey skjer læring i et samspill med andre gjennom aktivitet ved å utforske, undersøke problemstillinger og bruke sanser. Deweys perspektiv på undervisning og læring er pragmatisk, der hovedtanken er at det som læres, må være relevant, engasjerende og ha nytteverdi for den som skal lære. Opplevelse av sammenheng mellom undervisning og erfaringer vil bidra til forståelse, dannelse og videre personlig vekst. Teoretisk (intellektuell) og praktisk (manuell) kunnskap må ses i sammenheng i menneskelige handlinger (Säljö, 2016, s. 82–97).

Design og metode

Studien har et kvalitativt, eksplorativt og deskriptivt design med diskusjoner i fokusgrupper. Fokusgrupper ble brukt for å skape interaksjon og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179–180) mellom deltakerne over erfaringene med ordningen.

Utvalg og respondenter

Deltakerne var TRES-studenter og lærere med TRES-studenter i sine studiegrupper i første studieår. Alle studenter som ble tatt opp i TRES, ble invitert til å delta i fokusgrupper, men kun semesterregistrerte studenter takket ja. Fokusgruppe 1 og 2 besto av ni TRES-studenter, mens fokusgruppe 3 besto av fire lærere. Intervjuer og diskusjoner i fokusgruppe 1, 2 og 3 ble gjennomført etter første studieår. Fokusgruppe 4 besto av sju TRES-studenter og ble gjennomført etter andre studieår. Etter tredje studieår var det kun to TRES-studenter som ønsket å delta i ny fokusgruppediskusjon. Vi hadde dermed for få deltakere til å gjennomføre en fokusgruppediskusjon etter tredje studieår. Rekrutteringen av TRES-studenter foregikk ved at første- og sisteforfatter informerte muntlig om studien etter felles forelesning og deretter en oppfølging via e-post. Lærerne ble rekruttert via e-post fra sisteforfatter.

Datainnsamling

Fokusgruppediskusjonene ble gjennomført på campus av første-, andre- og sisteforfatter og varte i ca. 90 minutter. Det ble gjort lydopptak som ble transkribert fortløpende av sisteforfatter. Det transkriberte datamaterialet var på totalt 151 sider med linjeavstand 1,15. Intervjuguiden ble utviklet i felleskap av forfatterne basert på læringsutbyttebeskrivelser, arbeidskrav og læringsaktiviteter i emnene. Temaene i studentenes intervjuguide var motivasjon, forventninger og erfaringer med ulike emner. I lærernes intervjuguide var temaene forventninger og erfaringer med veiledning og vurdering av TRES-studenter i løpet av første studieår.

En forsker var moderator i hver fokusgruppediskusjon, og to forskere var observatører som noterte hovedmomenter og oppsummerte til slutt. Førsteforfatter var involvert som lærer i første og andre studieår og observatør i studentenes fokusgrupper. Andreforfatter var ikke involvert som lærer, men observatør i alle fokusgruppene. Tredjeforfatter var studieleder og involvert i organiseringen av TRES-studiet og deltok ikke i datainnsamlingen. Fjerdeforfatter var ikke involvert som lærer, men moderator for lærernes fokusgrupper. Sisteforfatter var lærer i første studieår og moderator for fokusgruppediskusjonen med studentene.

Analyse

Analysen er inspirert av Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering. Alle forfatterne har deltatt i hele analyseprosessen. Først dannet vi oss et helhetsinntrykk med foreløpige temaer via gjentatte gjennomlesninger av transkripsjonene. Videre systematiserte vi meningsbærende enheter der temaer ble kodet og kondensert til underkategorier. Vi systematiserte ved å kondensere innholdet og samle på illustrerende gullsitater. Avslutningsvis ble delene satt sammen og rekontekstualisert. Underkategoriene ble abstrahert til tre hovedkategorier: motiverende faktorer, sprikende læreforutsetninger og «innenfor og allikevel utenfor».

Forskningsetiske hensyn

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (nå SIKT), referansenummer 60590. Ledere ved utdanningsinstitusjonen gav tillatelse til datainnsamlingen. Samtlige deltakere har gitt frivillig informert samtykke skriftlig og muntlig både ved oppstart og ved avslutning av fokusgruppene. Lydopptaker, informerte samtykkeskriv og kodeark ble oppbevart adskilt i låste safer ved OsloMet. Kun sisteforfatter hadde tilgang til datamaterialet før avidentifiseringen. Lydopptakene ble transkribert og samtidig avidentifisert fortløpende av sisteforfatter.

Presentasjon av resultater

Studentene og lærerne hadde ulike erfaringer hva angår motivasjon, læreforutsetninger og inkludering. Utvalget besto av flere studenter enn lærere, og resultatene er derfor hovedsakelig knyttet til TRES-studentenes erfaringer.

Motiverende faktorer

Mange studenter uttrykte at en motivasjon for å gjennomføre studiet var et ønske om økt kunnskap og kompetanse samt muligheter til mer ansvar i jobb. De opplevde TRES som en unik mulighet til å bli sykepleier uten generell studiekompetanse. Én student sa: «Dette her er vår eneste sjanse . . . Så det var bare å gi bønn gass.»

Flere studenter pekte på betydningen av å ha en tilgjengelig og engasjert lærer. Støtte fra jobb eller tidligere arbeidssted ble også fremhevet som avgjørende for motivasjonen.

Forventninger til seg selv var også noe studentene sa var viktig for motivasjonen. Enkelte sa at de hadde høye forventninger til seg selv og ønsket å prestere maksimalt, mens lærerne erfarte varierende arbeidsinnsats og engasjement hos studentene. Flere studenter fortalte om utfordringer med arbeidskrav og eksamen, og noen hadde utfordringer med å møte til nærverbsppliktige læringsaktiviteter. Flere lærere savnet høyere motivasjon og var usikre på om studentene visste hva de gikk til. Én lærer uttrykte det slik: «Det er jo forskjell på å gå på videregående og gå på universitet.»

Sprikende læreforutsetninger

Studentenes læreforutsetninger varierte. Lærerne opplevde at flere TRES-studenter «briljerte» under ferdighetstrening. Samtidig erfarte de at flere «falt igjennom» på skriftlige arbeidskrav og eksamen. TRES-studenter som vektla praktisk erfaring fremfor teoretisk kunnskap på arbeidskrav og eksamen, fikk resultatet ikke bestått. Én student sa: «Jeg tror

nok at vi tenker dette her kan jeg . . . Men så vet jeg at de vil ikke ha den type svar som er erfaringer . . . »

Lærerne opplevde TRES som ressurskrevende, fordi mange studenter trengte en tettere oppfølging. De fortalte at flere studenter hadde større behov for en tydelig struktur i læreprosessen sammenlignet med ordinære studenter i form av påminnelser som «dette skal leses i morgen», klare beskjeder som «husk boka» og konkrete planer som «dette skal du jobbe med den og den dagen». Flere studenter uttrykte at det var vanskelig å forstå bare ved å lese, men lærte best ved å bli vist, slik at de kunne relatere til tidligere erfaring. Lærerne opplevde at TRES-studentene hadde større begrepsforståelse enn studenter fra ordinært opptak. Når teorien ble knyttet til kjente begreper, som i legemiddelhåndtering, var oppgavene lettere å forstå.

«Innenfor og allikevel utenfor»

Noen studenter påpekte betydningen av helsefagarbeideres kompetanse og det å realisere eget potensial. De ønsket å komme ut av helsefagarbeiderrollen og være sykepleierstudent på lik linje med ordinære studenter. Én student sa: « . . . Det er litt sånn at man bare har lyst til 'se her!'. Slå i bordet når vi er ferdige og bare 'vi klarte det!', selv om vi ikke har en studiekompetanse . . . » Flere studenter kjente på ansvar for å beholde TRES og uttrykte at de kjempet en kamp for flere.

Studentene fremhevet betydningen av det å være en del av det ordinære kullet, «innenfor». Samtidig opplevde de i perioder at de var i en spesialordning, «utenfor». Studentene opplevde at de var inkludert av medstudenter og lærere. Én student sa: «Jeg føler meg som en del av kullet. Det er ingen som på en måte ekskluderer oss . . . » Men de fortalte også at de opplevde seg utenfor fordi studieløpet var organisert annerledes for dem i første studieår, der eksamen og praksisstudier kom på et senere tidspunkt enn for de ordinære studentene, som vist i figur 1. Både lærere og studenter uttrykte at organiseringen medførte et tydelig skille mellom TRES-studenter og ordinære studenter.

Eksamensresultatene fra sommerkurset var ikke klare ved studiestart. TRES-studentene var derfor usikre på om de fikk fortsette, og lærerne opplevde at noen ble «hengende etter». Lærere mente at TRES-studentene « . . . skulle tatt de forberedende kursene og da vært studenter på lik linje med ordinære studenter. Ikke ha de spesialordningene». Studentene opplevde det også som krevende å ha praksisstudier om sommeren. Selv om de var forberedt på og informert om at to somre inngikk i studiet, før opptak, erfarte de det som utfordrende. I tillegg opplevde de at tiden fra undervisning til eksamen i grunnleggende sykepleie var for lang. Fagstoffet var ikke lenger «ferskvare», og det ble mye selvstudium uten oppfølging fra lærer.

Diskusjon

TRES-studentene fortalte om høy motivasjon for studiet og høye forventninger til seg selv. Samtidig fant flere det utfordrende med arbeidskrav og eksamener i første studieår. Lærerne opplevde varierende motivasjon og arbeidsinnsats fra TRES-studentene og stilte seg undrende til om studentene hadde adekvat bakgrunn for det bachelorutdanningen krever. Generell studiekompetanse skal forberede studenter til høyere utdanning (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 84), og Norsk Sykepleierforbund mener generell studiekompetanse er et avgjørende teoretisk grunnlag for å følge forskningsbasert utdanning (Østby, 2013). På den andre siden ønsker Fagforbundet at helsefagarbeiderenes kompetanse skal telle likt

med studiekompetanse for opptak til sykepleierutdanningen (Brun, 2017). Vi anser imidlertid at tidligere praksiserfaringer i form av fagbrev kan være av mindre betydning i sykepleierutdanningen, fordi praksis erfares, læres og reflekteres over underveis i studiet, der teoretisk sykepleiefaglig kunnskap kontinuerlig integreres. Vi stiller oss derfor undrende til om sommerkurs i norsk og matematikk sammen med utvidet tid til egenstudier uten oppfølging kan kompensere for det teoretiske grunnlaget som kreves for å oppnå generell studiekompetanse.

Flere TRES-studenter erfarte at de lærte best ved konkretisering og demonstrasjon relatert til egen praksiserfaring. Dette kan ses i sammenheng med Deweys syn på læring, der tilegnelse av kunnskap skjer gjennom egne erfaringer og aktiv handling (Säljö, 2016, s. 89). Ifølge Abrahamsen et al. (2020, s. 298) er studentaktiv læring av betydning for inspirasjon og motivasjon til læring. Lærerne opplevde at TRES-studentene hadde stor forståelse av begreper og faguttrykk, og hadde derfor en forventning om at TRES-studentene skulle tilegne seg den teoretiske kunnskapen i større grad enn hva resultatene antyder. Aakre og Hagen (2011, s. 13) fant i sin studie at overgangen fra jobb til høyere utdanning var krevende for y-veistudentene det første året, med overvekt av teori og nytt fagstoff. Tilpasninger og tiltak ble iverksatt der studentene opplevde vansker. Studier på y-veien indikerer at kjennskap til studentenes forkunnskaper er av betydning for å imøtekomme ulike behov for læring (Lund, 2015, s. 378; Aakre & Hagen, 2011, s. 8).

TRES-studentene påpekte betydningen av egen kompetanse og potensial til å gjennomføre studiet, men uttrykte samtidig behov for individuell oppfølging. De opplevde seg kompetente ved ferdighetstrening og praksisstudier, og ifølge rapporten etter tredje studieår besto alle TRES-studentene praksisstudier i alle tre studieårene. Rapporten viser imidlertid at TRES-studentene i snitt lå lavere enn studenter på ordinært kull på eksamener i første studieår (Nordhaug & Sortland, 2020, s. 18). Noen studenter forklarte lavere karakter med at de trodde de hadde kunnskapen fra før, og dermed ikke prioriterte eksamensforberedelser. En måte å forstå dette på er at TRES-studentenes erfaringer og praktiske kunnskap som helsefagarbeider fikk prioritet foran ervervelse av ny teoretisk kunnskap. Ifølge Dewey må praktisk og teoretisk kunnskap være i sammenheng for å bidra til forståelse, danning og personlig vekst. Læring skjer når kunnskapen oppleves som nyttig og relevant (Säljö, 2016, s. 89), og det kan tenkes at for TRES-studentene ble noen av de teoretiske emnene for akademiske og lite praksisnære, som gav en opplevelse av mindre nytteverdi. For å prestere i høyere utdanning må det som skal læres, oppleves som meningsfullt (Schneider & Preckel, 2017, s. 565), og noe av forklaringen på de lave karakterene til TRES-studentene kan ligge her.

Aurlien et al. (2019, s. 134) påpeker at forpliktelse og klare mål med studiet samt høyere karaktersnitt reduserer sannsynligheten for frafall i høyere utdanning. Studier av ingeniørutdanningen viser at y-veistudenter har høyere karaktersnitt og gjennomføringsgrad enn ordinære studenter. Økt studiemotivasjon, høyere snittalder og modenhet samt kombinasjonen av teoretisk og tidligere praktisk kunnskap synes å frembringe de gode resultatene i ingeniørutdanningen (Lund, 2015, s. 373–378; Aakre & Hagen, 2011, s. 16). Vi har ikke grunnlag for verken å vurdere eller å sammenligne karakterer, snittalder eller modenhet mellom TRES-studenter og ingeniørstudenter, men TRES-studentene uttalte at motivasjon i liten grad samsvarer med resultatoppnåelse og karakterer for gruppen. En mulig forklaring på divergensen mellom uttalt motivasjon og resultater kan finnes i det Ryan og Deci (2000, s. 65) beskriver som sentralt for opprettholdelsen av indre motivasjon og derigjennom mestring: behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Som en indre motivasjonsfaktor handler kompetanse om følelsen av å være tilstrekkelig kompetent til de oppgavene som skal utføres (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

Det er i de teoretiske arbeidskravene og emnene i første studieår at TRES-studentene opplever utfordringene. Vi ser dette i sammenheng med at det er i første studieår denne gruppen hadde betydelig lengre perioder med egenstudier i teoriemner enn de ordinære studentene. I tillegg var de ordinære studentene i praksisstudier i sykehjem mens TRES-studentene hadde selvstudier. Organiseringen la ikke til rette for opprettholdelse av verken indre eller ytre motivasjon, slik Ryan og Deci (2000, s. 60, 65) beskriver dette. Ryan og Deci (2000, s. 65) peker på betydningen de sosiale kontekstene i for eksempel klasserommene har for opplevelsen av kompetanse, autonomi og tilhørighet, noe som videre er helt sentralt for ytre motivasjon. Det å samarbeide med andre studenter fremmer motivasjon og inspirerer til læring (Jacobsen, 2018, s. 308). Opplevelse av utenforskap og det å tilegne seg fagstoff alene kan ha påvirket studentens opplevelse av trygghet og trivsel, som ifølge Haaland et al. (2020, s. 116) er essensielt for læring. Ifølge Dewey oppnås kunnskaper og ferdigheter gjennom engasjement og samarbeid (Säljö, 2016, s. 122). Sosial interaksjon er av betydning for studentens prestasjoner (Schneider & Preckel, 2017, s. 565), og gjennom refleksjon og samarbeid med andre utvikles personlig kompetanse (Haaland et al., 2020, s. 15). I et sosiokulturelt læringsperspektiv har opplevelse av fellesskap betydning for at læring skal skje (Säljö, 2016, s. 122). Sett i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv, som lå til grunn for utdanningsprogrammet, er det underlig at TRES-studentene i så stor grad ble overlatt til egenstudier uten læringsaktiviteter. Et forslag til forbedring av ordningen er at TRES-studentene følger ordinært studieløp.

I studier av *y*-veien påpekes betydningen av individuell tilrettelegging ut ifra den enkelte students ståsted, tett oppfølging og en tilgjengelig lærer som avgjørende for læring (Lund, 2015, s. 378; Aakre & Hagen, 2011, s. 9). Opplevelse av sosial tilhørighet i studiet påvirker mestringen av studietilværelsen (Lindboe, 2021, s. 77). Ifølge Lyngsnes et al. (2020) henger et godt læringsmiljø og gode resultater sammen, samtidig som en god relasjon mellom lærer og student ses som selve grunnmuren i et godt læringsmiljø. Ifølge Abrahamsen et al. (2020) inspirerer og motiverer konstruktive tilbakemeldinger fra en faglig ansatt til læring. Tett samarbeid med lærer, dialog om både faglige og ikke faglige temaer, er av betydning for å hindre frafall (Aurlien et al., 2019, s. 133). Lund (2015, s. 377) fant også at frafall blant *y*-veistudenter kan skyldes utfordringer med stor grad av selvstudier. Det største frafallet blant TRES-studentene skjedde i løpet av første studieår (47 %), og det er også her de største og mest markante forskjellene i eksamensresultater mellom TRES-studenter og studenter fra ordinært opptak er (Nordhaug & Sortland, 2020, s. 17).

Fra og med andre studieår var det mindre forskjeller i resultater mellom gruppene (Nordhaug & Sortland, 2020, s. 18). Dette samsvarer med Aurlien et al. (2019, s. 134) sin studie, som viser at studenter som består første studieår uten å måtte ta opp igjen fag, har høyere sannsynlighet for å fullføre påbegynt studie. Organiseringen av TRES kan ha bidratt til større frafall blant studenter som hadde behov for struktur og tettere oppfølging av lærer i første studieår. Nedregård og Abrahamsen (2018, s. 45, 61) skriver at både undervisningsformer og læringsmiljø har mindre betydning for frafall sammenlignet med studentenes inntakskvalitet, som forkunnskaper, høyere alder, motivasjon og interesse for faget.

Opplevelsen av å kjempe en kamp på vegne av mange for videreføring av TRES var motiverende for TRES-studentene. Vi ser at TRES-studentene erfarte varierende grad av tilhørighet i kullet, og ifølge Ryan og Deci (2000, s. 65) kan mangel på tilhørighet ha en negativ innvirkning på indre motivasjon. Kanskje er det da slik at ordningen i seg selv og programplanens begrensninger for endringer i første studieår bidro til at TRES-studentene strevde med indre motivasjon og dermed også mestring.

Studiens styrker og svakheter

Det at kun semesterregistrerte TRES-studenter deltok, gjør at vi mangler erfaringene til de som av ulike grunner avsluttet studiet underveis. Vi mangler også erfaringene til studentene etter tredje studieår, da kun 2 av de 13 gjenværende studentene ønsket å delta. En styrke ved studien er at flertallet av lærerne som veiledet TRES-studenter i første studieår, deltok i fokusgruppe. Det er også en styrke at så mange som halvparten av TRES-studentene etter første studieår deltok i fokusgruppediskusjonene.

En mulig svakhet ved metoden er at noen deltagere var mer aktive enn andre, noe som kan ha påvirket diskusjonene. Vi opplevde likevel at fokusgruppediskusjonene gav rike og nyanserte data.

Vi anser det som en styrke at tre av forfatterne hadde kjennskap til studiets organisering og alle studiets emner, selv om dette kan ha påvirket analysen. Det at moderator (sisteforfatter) for fokusgruppediskusjonene med studentene var samme person som deltok i opp-taksintervjuene og også var lærer i første studieår, kan ha påvirket deltakerne. To av forfatterne var ikke direkte involvert i ordningen, og vi anser det som en styrke at det var disse to som gjennomførte fokusgruppediskusjonene med lærerne. Heterogeniteten i forskningsgruppen kan ha bidratt til rikere diskusjoner og nyanser.

Konklusjon

TRES ble innført for å gjøre videregående opplæring mer attraktiv og øke rekrutteringen og fullføringsgraden for helsefagarbeidere ved å tydeliggjøre overgangsordninger og karriereveier til høyere utdanning (Meld. St. 13 (2011–2012), s. 59). I denne studien har vi undersøkt TRES-studentenes og lærernes erfaringer med ordningen. Resultatene viser variasjon hva angår erfaringer og perspektiv på motivasjon, læreforutsetninger og inkludering. Rammene for ordningen er ikke i tråd med hva tidligere forskning peker på som vesentlig for gode resultater og gjennomføringsgrad.

Implikasjoner for utdanning og videre forskning

Dersom alternative utdanningsveier vurderes videreført, er det viktig med individuell oppfølging på bakgrunn av kompetanse. I tillegg bør studenter i spesialtilpasset studieordning i langt større grad inkluderes i ordinært studieløp. Ved egenstudier bør studentene tilbys læringsaktiviteter med individuell oppfølging av lærer.

Med tanke på at frafallet blant TRES-studenter i løpet av tre år var hele 59 % og erfaringene er sprikende, er det betimelig å stille spørsmål om TRES er et bærekraftig studie-tilbud sett i et samfunnsperspektiv, siden det både mangler helsefagarbeidere og sykepleiere. Denne studien har ikke spesifikt undersøkt bakgrunnen for frafallet blant TRES-studentene og har heller ikke undersøkt eventuelle forskjeller mellom TRES-studentene og ordinære studenter når det gjelder frafall eller motivasjon. Det er behov for mer forskning på ulike studiemuligheter for å imøtekomme samfunnets behov for sykepleiere.

Litteratur

Abrahamson, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 43(4), 298–311. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>

- Aurlien, I., Bjørnsrud, K. M., Haugom, E. & Thrane, C. (2019). Betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning. *Uniped*, 42(2), 125–138. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-02>
- Brodtkorb, K. (2017). En sykepleierutdanning for fremtiden. *Sykepleien*. Artikkel e63961. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2017.63961>
- Brun, T. (2017, 2.mars). Du trenger ikke studiekompetanse. Nå kan fagarbeidere søke sykepleier- og barnehagelærerstudier. *Fagbladet*. Hentet 2. mars 2022 fra <https://fagbladet.no/nyheter/na-kan-fagarbeidere-soke-sykepleier-og-barnehagelærerstudier-6.91.439614.4a82053faa>
- Direktiv 2013/55. (2020). *Europaparlamentets- og rådsdirektiv 2013/55/EU av 20. november 2013 om endring av direktiv 2005/36/EF om godkjenning av yrkeskvalifikasjoner og forordning (EU) nr. 1024/2012 om forvaltningssamarbeid gjennom informasjonssystemet for det indre marked («IMI-forordningen»)*. Lovdata. <https://lovdata.no/static/NLX3/32013l0055.pdf>
- Fonn, M. (2020, 24.april). *Flere vil bli sykepleiere: Økning på nesten 6 prosent*. *Sykepleien*. Hentet 24. april 2022 fra <https://sykepleien.no/2020/04/flere-vil-bli-sykepleiere-okning-pa-nesten-6-prosent>
- Helsedirektoratet. (2022, 23. november). *Helsefagarbeider – Norge*. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/autorisasjon-og-spesialistutdanning/autorisasjon-og-lisens?path=9-1-helsefagarbeider-norge>
- HiOA. (2017). *Programplan for bachelorstudium i sykepleie, 2017-2020, studiested Kjeller*. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/SPH/2017/H%C3%98ST>
- Haaland, G., Nilsen, S. E. & Sund, E. H. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex.
- Jacobsen, T.-I. (2018). Sykepleierstudenters samarbeid med medstudenter på campus – til inspirasjon eller til besvær? *Nordisk sykeplejeforskning*, 8(4), 308–318. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2018-04-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 13. desember). *Studier innen tresemesterordning*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/tresemesterordning>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lindboe, E. J. (2021). *Hvilke erfaringer har studenter med First Year Study Environment? – Sett i et folkehelseperspektiv* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA vitenarkiv. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2827534/Elisabeth%20Johnsen%20Lindboe.pdf?sequence=1>
- Lund, Ø. (2015). Y-veien til bachelor i ingeniørfag – Muligheter, dilemma og utfordringer. Fra evaluering av prosjektet Y-veinord. *Uniped* 38(4), 373–380. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-14>
- Lyngsnes, K. M., Rismark, M. & Keeping, D. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 13 (2011–2012). *Utdanning for velferd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Myklathun, K. H. (2022). *NAVs Bedriftsundersøking 2022 – Stor mangel på arbeidskraft* (Rapport 2). Arbeids- og velferdsdirektoratet. <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/analyser-fra-nav/arbeid-og-velferd/arbeid-og-velferd/bedriftsundersokelsen>
- Nedregård, O. & Abrahamsen, B. (2018). *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet*. OsloMet – storbyuniversitetet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3013/Frafall_profesjonsutdanningene_OsloMet.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Nordhaug, M. (2018). *Rapport til Kunnskapsdepartementet: Resultater etter 1. år av tre-terminordningen i sykepleie ved OsloMet – Storbyuniversitetet*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Nordhaug, M. & Sortland, K. (2020). *Rapport til Kunnskapsdepartementet: Resultater etter 3. studieår av tre-terminordningen i sykepleie ved OsloMet – Storbyuniversitetet*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/65a475004027495a8009b359e253b19e/no/pdfs/nou20202020003000dddpdfs.pdf>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1037/bul0000098>
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østby, B. A. (2012, 10.september). *Ny pleiegruppe skaper strid*. Sykepleien. <https://sykepleien.no/2012/09/ny-pleiegruppe-skaper-strid>
- Østby, B. A. (2013, 1.februar). *NSF skeptisk til yrkesfaglig vei*. Sykepleien. <https://sykepleien.no/2013/02/nsf-skeptisk-til-yrkesfaglig-vei>
- Aakre, B. M. & Hagen, S. T. (2011). Fra fagbrev til ingeniør – et didaktisk perspektiv. *Uniped* 4(1), 5–20. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-14>