

Student + Praksisveileder = Læring

*En kvalitativ studie om studentenes opplevelse av
praksisveilederes påvirkning på egen læring i praksis.*

EMILIE HOLMAN ELVEBRÅTEN

VEILEDER

Jorunn Gjedrem

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Master

SAMMENDRAG

Denne oppgaven skildrer sosionomstudenters opplevelse av læring i praksis, og praksisveilederes betydning for deres læring. Fokuset rettes derfor mot studentenes oppfatning, og maler et bilde over hvilke aspekter de tenker har vært essensielle i deres praksisperiode. Oppgavens empiri er basert på to fokusgruppeintervjuer med tre studenter i den ene gruppen og fire studenter i den andre. Disse, totalt syv, studentene har bidratt til å tydeliggjøre hvilke faktorer som er viktige hos praksisveiledere for å fremme studentenes læring i praksis, samt hva som kan fungere som hinder. Hensikten med oppgaven er å belyse nettopp disse aspektene, og for å bidra med viktige funn rundt dette temaet.

Drøftingen av oppgavens empiri og teori viser at praksisveiledere påvirker studentenes læring på ulike måter. Oppgaven viser at praksisveilederes kompetanseområder er av særlig betydning. I tillegg viser funnene noen aspekter som er gjennomgående i studentenes læring. På noen områder får alle studentene utfordret og utviklet seg, mens på andre områder er det kun enkelte studenter som opplever læring.

Studiens fokus på studentenes erfaringer i praksis, kan bidra til å peke på viktige deler ved praksisstudiene, som kanskje ikke hadde kommet frem i en studie av utdanningene eller praksisveilederne. Studiens funn kan bidra til å oppdage noen faktorer studentene mener er viktig for dem i praksis, samt hva som kan bidra til læring og hva som kan hindre læring. Disse oppdagelsene inspirerer forhåpentligvis leseren, slik at vi kan jobbe for å fremme sosionomstudenters læring og utvikling.

Universitetet i Agder, Institutt for sosiologi og sosialt arbeid.

Kristiansand, 2020

FORORD

Innledningsvis ønsker jeg å takke studentene som deltok som informanter til denne oppgaven. Studentene viste stort tillit da de delte både positive og negative personlige erfaringer fra praksisperioden. Dette stilte de opp på, i en allerede hektisk periode, i sluttfasen av egen praksisperiode eller i starten på et nytt skolesemester. De erfaringene de delte med meg, var svært inspirerende til oppgaveskrivingen, og var en stor del av motivasjonen min til å fullføre oppgaven. Jeg håper at studentenes fortellinger kan inspirere andre studenter, veiledere og sosionomutdanninger til å utvikle praksisstudiene, slik at studentenes læring står i fokus.

Videre ønsker jeg å påpeke at det har vært spesielt å skrive masteroppgave under en pandemi. Det har vært utfordrende både for meg, familien og veilederen min. Derfor må jeg rette en stor takk til min mor og søster, Tone og Kalise, som har holdt ut med meg og nærmest fastet i to måneder da jeg okkuperte kjøkkenet for å skrive. I tillegg vil jeg takke veilederen min, Jorunn Gjedrem, for veiledning og tålmodighet gjennom Zoom eller per telefon når nettforbindingen streiket.

En ytterligere takk til mine venninner, Vilde og Christel, som hjalp meg med korrekturlesing av oppgaven. Hjelpen førte til at de siste dagene før innleveringen, ble mye bedre! Helt til sist, vil jeg takke mine medstudenter som har hjulpet meg med å holde motet oppe når de selv også slet med eget arbeid. Dere har hjulpet og inspirert meg gjennom gøyale, faglige og ikke-faglige diskusjoner.

Hilsen

Emilie H. Elvebråten

September 2020, Kristiansand

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	2
FORORD	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
1. INNLEDNING	6
1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	7
1.3 RELEVANS	8
1.4 FORMELT RAMMEVERK	8
2. TEORI	11
2.1 LÆRING I PRAKSIS	11
<i>2.1.1 Mestring</i>	<i>14</i>
<i>2.1.2 Faglig refleksjon</i>	<i>15</i>
<i>2.1.3 Profesjonsidentitet</i>	<i>17</i>
2.2 PRAKSISVEILEDNING	18
<i>2.2.1 Kvalitet</i>	<i>19</i>
<i>2.2.2 Kompetanse og funksjon</i>	<i>21</i>
<i>2.2.3 Fire kompetanser</i>	<i>23</i>
<i>2.2.4 Veilederrelasjon</i>	<i>34</i>
2.3 PÅVIRKNING	37
<i>2.4.1 Relasjonell påvirkning</i>	<i>39</i>
<i>2.4.2 Forventninger</i>	<i>41</i>
3. METODE	43
3.1 KVALITATIV METODE	43
<i>3.1.1 Noen definisjoner</i>	<i>44</i>
<i>3.1.2 Fokusgruppeintervju</i>	<i>45</i>
3.3 INTERVJUPROESSEN	46
<i>3.3.1 Intervjuguide</i>	<i>46</i>
<i>3.3.2 Rekruttering av studenter</i>	<i>47</i>
<i>3.3.3 Valg av intervjuverktøy</i>	<i>48</i>

3.3.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	49
3.4 ETTERARBEID	51
3.4.1 Transkribering	52
3.4.2 Tematisk analyse.....	52
3.4.3 Litteratursøk.....	54
3.4.4 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.....	55
3.5 ETISKE REFLEKSJONER	59
3.5.1 Informert samtykke og Anonymisering.....	59
3.5.2 utfordringer ved analysen og rapportering	61
4. RESULTATER	62
4.1 STUDENTENES OPPLEVELSE AV EGEN LÆRING I PRAKSIS.....	63
4.2 STUDENTENES OPPLEVELSE AV VEILEDNING I PRAKSIS.....	66
4.3 STUDENTENES OPPLEVELSE AV PRAKSISVEILEDERS PÅVIRKNING PÅ EGEN LÆRING	70
4.4 GODE RÅD TIL VEILEDERE	73
5. DRØFTING.....	75
5.1 OPPLEVELSE AV LÆRING	76
<i>Holdninger og yrkesidentitet</i>	76
<i>Mestring</i>	79
<i>Forventninger</i>	82
5.2 PRAKSISVEILEDERENS PÅVIRKNING PÅ LÆRING	88
<i>Struktur</i>	88
<i>Personlig kompetanse</i>	91
<i>Kommunikasjon</i>	93
<i>Konflikt</i>	100
6. AVSLUTNING.....	105
6.1 HOVEDFUNN	105
6.2 STUDIETS BEGRENSNINGER.....	106
6.3. VIDERE FORSKNING.....	107
KILDER.....	108
VEDLEGG	111

1. INNLEDNING

1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING

Bakgrunn for valg av tema for denne studien startet allerede da jeg selv var i praksis på sosionomstudiet. Jeg opplevde at mye av min læring var basert på tilfeldigheter, der jeg selv måtte ta ansvar for å spørre ansatte om å få lov til å følge dem i deres arbeid. I tillegg fortalte medstudenter at de hadde blitt satt til å utføre oppgaver som ikke var relevant for faget, som for eksempel å vaske trapper eller koke kaffe. Disse erfaringene fikk meg til å fundere over om det er noe samtlige studenter lærer i løpet av praksisperioden, eller om studentenes læring i stor grad påvirkes av praksisveilederne og studentene.

Tankeprosessene videre ledet meg til en interesse for å undersøke hva studentene lærer i praksis, samt hvordan praksisveiledere påvirker dette. Samtidig kan det være svært krevende å undersøke praksisveilederes påvirkning, fordi det krever objektive data på påvirkningen. Dette innebærer data som er ikke er påvirket av enkelte studenters og praksisveilederes oppfatning, eller mine antakelser. Jeg valgte derfor å snevre oppgavens tema inn på *studentenes oppfatning* av egne erfaringer i praksis. Studiens problemstilling er:

Hvilken påvirkning har praksisveiledere på studentenes læring?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg valgt å utforme to forskningsspørsmål som bidrar til en grundigere forståelse av praksisveilederes påvirkning:

Hvordan opplever sosionomstudenter egen læring i praksis?

Og hvordan opplever studentene at praksisveilederne påvirker egen læring?

Hensikten bak disse forskningsspørsmålene er at informantene både gir uttrykk for hva de har lært og hvordan de opplever påvirkningen fra praksisveilederen. På denne måten kan det komme frem funn av praksisveilederes påvirkning som ikke informantene selv er bevisst over.

Opgaven avgrenses dermed til studentenes *oppfatning*. Andre synspunkter representeres dermed ikke. Studien sentrerer rundt studentenes oppfatning, teorier om *veiledning*, *læring* og *påvirkning*, samt mine drøftinger omkring dette. Studiens vinkling er ensidig, ettersom praksisveilederne til studentene ikke har gitt uttrykk for sine perspektiv på

situasjonene. Oppgavens funn vil derfor kunne bidra til å øke vår forståelse av studentenes perspektiv, og mine drøftinger knyttet dette. Selv om studentenes opplevelser er nyttige funn, må det understrekes at disse ikke kan bidra til en generalisering for samtlige sosionomstudenter og alle praksisveiledere. Det var totalt syv studenter som bidro til intervjuene, noe som er et snevert utvalg av landets sosionomstudenter.

Hensikten med denne studien er å kunne bidra med nye interessante perspektiv på studentenes læring i praksisperioder. Enkelthistoriene fra studentene kan bidra til økt interesse, opplysning, motivasjon og undring. Alt i alt håper jeg at studien kan bidra til at lesere ønsker å jobbe for at studentenes læring og utvikling i praksis fremmes, slik at også kvaliteten på sosionomutdanningenes øker.

1.2 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED

Det vitenskapsteoretiske ståstedet til forskeren preger oppgaven allerede fra det stadiet der en forsøker å finne ut av hva en vil forske på (Thagaard, 2018). Grunnlaget for valg av metode vil også påvirkes av forskerens vitenskapelige forankring. Samtidig vil metodevalget og datamaterialet kunne påvirke forskerens vitenskapsteoretiske ståsted, fordi forskningen kan føre til at forskeren får nye perspektiver eller forståelser av temaet for oppgaven. «Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og mønstre i datamaterialet» (Thagaard, 2018, s. 33). For å forsikre kvalitet er det avgjørende at forskeren gjennomgår en refleksjon over eget ståsted og hvilken vinkling oppgaven skal ha. Dette er viktig for å vise hvordan forskeren tolker datamaterialet og hvordan forskeren gir datamaterialet mening.

Denne oppgaven har et fenomenologisk vitenskapsteoretisk grunnlag fordi den undersøker 'praksisveileders påvirkning på studentens læring' som et fenomen. I tillegg er det studentenes virkelighet eller forståelse av praksisveiledernes påvirkning som undersøkes. De samlede erfaringene sammen med teorien vil bidra til en bredere forståelse av fenomenet.

1.3 RELEVANS

I 2013 dannet Universitet- og høyskolerådet et prosjekt på oppdrag fra kunnskapsdepartementet for å undersøke *Kvalitet i praksisstudier* i Norge (Høyskolerådet, 2016). I rapporten fra prosjektet kom det blant annet frem at det er behov for metoder for kvalitetssikring av praksisstudier og økt veilederkompetanse på praksisstedene.

I 2019 la NIFU¹ frem en rapport på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, for å samle forskning om «betydning av utdanning, praksis, veiledning og autorisasjonsordninger for økt kvalitet i yrkesutøvelsen i barnevernet» (Wollscheid & Røsdal, 2019, s. 3). I denne rapporten tok de blant annet for seg forskning tilknyttet sosionom- og barnevernspedagogutdanninger, der forfatterne etterspurte mer kunnskap om «veiledning og om hvordan kvalifisering av veiledere virker på kvalitet i barnevernstjenesten» (Wollscheid & Røsdal, 2019, s. 28). I rapporten tar de også for seg en studie fra Nordstrand (2017) hvor de oppdaget at «... innholdet i veiledning og oppgavene som studenten får, gjenspeiler situasjonen og konteksten det aktuelle barnevernkontoret eller den aktuelle institusjonen befinner seg i, noe som innebærer at utkommet av praksisveiledning og praksisopphold vil variere fra student til student» (Wollscheid & Røsdal, 2019, s. 26).

Ut ifra *Kvalitet i praksisstudier* og rapporten fra NIFU ser vi at det er behov for forskning om veiledning, veilederes kompetanses betydning og studenters variasjon i - og kvaliteten på - læringsutbytte fra praksis. Denne studien bidrar ikke til alt dette, men kan likevel si noe om hva studentene opplever av læring og veiledning i praksis. Oppgaven tar også for seg ulike elementer som studentene mener er viktige for å skape mulighet for læring. Denne oppgaven bidrar til å belyse et studentperspektiv på praksisutdanningen i sosialt arbeid.

1.4 FORMELT RAMMEVERK

Praksisstudiet og praksisveiledningen er betinget av rammeplanen for sosionomutdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Rammeplanen

¹ Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

setter standard for ulike krav og rammer for hver enkelt utdanning. «De inneholder mål for hva utdanningene skal kvalifisere til, viser utdanningenes omfang og innhold og gir retningslinjer for vurderingsordninger og arbeids- og studieformer» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 3). Videre er det de enkelte utdanningsinstitusjonene som utarbeider fagplaner for de enkelte studieprogrammene.

Forskrift for nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2005) er den gjeldende forskriften for denne oppgaven og for de intervjuede studentenes praksisutdanning. Den nye forskriften fra 2017 er altså ikke gjeldende, idet den trer først i kraft for studentene som starter på sosionomstudiet høsten 2020 (*Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017*).

Forskrift for rammeplan for sosionomutdanningen (2005) § 3:

Av totalt 180 studiepoeng skal praksisstudier og ferdighetstrening til sammen utgjøre 42 studiepoeng, hvorav minimum 30 studiepoeng skal være i samarbeid med brukere/klienter.

§3 tredje punktum:

Praksisperiodenes form, antall, lengde og plassering i studieforløpet fastsettes av høyskolens styre og inntas i fagplanen. Høyskolens styre utarbeider nærmere retningslinjer og er ansvarlig for tilrettelegging og gjennomføring av praksisstudiene.

Ifølge overnevnte bestemmelser er det tydelig at det er universiteter og høyskoler som har hovedansvaret for praksisstudiene og hvordan disse gjennomføres. Reglene om vurderingen og godkjenningen av studentenes praksisstudier følger av forskriftens § 5. Etter denne bestemmelsen fremgår det at det er utdanningsinstitusjonen som har ansvaret for utarbeidelsen av vurderingskrav, samt at «studenten har krav på vurdering underveis i praksisstudiene» (*Forskrift til rammeplan for sosionom, 2005*).

§5 andre ledd:

Høyskolens styre utformer prosedyrer som til enhver tid sikrer informasjon om vurderingen mellom praksisveileder, student og høyskole.

Det er første, og eneste, gangen begrepet *praksisveileder* (eller veileder) blir brukt i forskriften. Det er således få lovføringer rundt hvordan en praksisveileder skal utføre sin

jobb. Av lovteksten fremgår det at studenten skal vurderes underveis i praksisperioden, prosedyrene til vurderingen utarbeides av utdanningsinstitusjonens styre, og at informasjonen om vurderingsmetoder og kriterier skal bli videreført til praksisveileder, studenten og utdanningen.

De formelle rammene til praksisveiledningen og praksisutdanningen er også bestemt av utdanningsinstitusjonens styre. På nettsiden for praksisinformasjon for veiledere finnes universitetets *Reglement for klientrettet praksis* (Universitetet i Agder, 2019b). Reglementet gir en grundigere beskrivelse av det som kreves av praksisplassen og praksisveilederen. Praksisveilederens rolle beskrives som følgende (*Universitetet i Agder, 2019c*):

- Mulighet til å innvilge sykefravær og permisjonsfravær av praksisstudent. Studentene har obligatorisk fremmøte under hele praksisperioden.
- En viktig rolle under godkjenning eller underkjenning av praksisstudiet til studentene. Vurderingen skal komme frem i en praksisrapport fra praksisveilederen, hvor det skal komme frem hvorvidt praksisstudiet godkjennes eller ikke.
- Plikt til å begrunne eventuell tvil om godkjenning. Når en slik tvil oppstår under praksisperioden, skal praksisveileder ta kontakt med universitetet, som videre skal innkalle til møte mellom praksisveileder, praksisansvarlig fra universitetet og studenten. Studenten skal ha begrunnelsen for tvil om godkjenning, senest åtte dager før møtet. Praksisveileder er ikke med på den endelige avgjørelsen, men informeres i etterkant.

Veilederens formelle rammer følger av *veilederavtalen*². Denne avtalen må undertegnes av alle praksisveiledere for sosionomstudenter i tilknytninger til Universitetet i Agder. I denne avtalen beskrives hva som er universitetets ansvar, og hva som er «praksisplassens/veileders ansvar». Det fremgår blant annet punktvis at veiledere har ansvar for å gjøre studenten kjent med institusjonens arbeidsoppgaver og organisering. I tillegg er praksisveiledere ansvarlige for å «finne egnede arbeidsoppgaver som stimulerer til læring og utvikling» (Universitetet i Agder, 2019a, s. 2). Videre fremgår det at studentene har krav på minimum to timer veiledning per uke, og at studenten skal lage en

² Se vedlegg: *Veilederavtale*.

plan for mål for læring i *samarbeid* med veilederen. Veiledere har også ansvaret for å følge opp studentenes fravær og utføre en skriftlig vurdering av studentene. Disse vurderingene skal gi uttrykk for en anbefaling om en godkjenning eller ikke-godkjenning av studentenes praksis, for deretter å videreformidles til universitetet, som står for den endelige avgjørelsen av godkjenningen.

2. TEORI

Teorikapittelet er delt opp i tre hoveddeler: *Læring i praksis*, *praksisveiledning* og *påvirkning*. Disse tre aspektene er sentrale deler i studiens problemstilling, og er nødvendig for en teoretisk forankret drøfting i kapittel 5. Hoveddelene er også delt inn i flere delkapitler, som har oppstått underveis i studiens arbeidsprosess.

Studentene som ble intervjuet for denne studien har gitt uttrykk for hvordan de opplever egen læring og veiledningsrelasjonens påvirkning. Disse opplevelsene har i noe grad vært med på å forme utvelgelsen av teorien. Det vil si at studentenes uttalelser har bidratt til å rette fokuset mot det relasjonelle og samspillet mellom studentene og praksisveiledere. Læringsprosessene knyttes dermed opp mot samspillet og *relasjonene* mellom veiledere og studentene. Oppgavens læringsteoretiske ståsted baseres derfor på en *sosiokulturell læringsforståelse*, der *kommunikasjon* og *sosial påvirkning* er sentrale temaer. I tillegg belyses teorier om veileders *kompetanse* og *funksjon* for å etablere felles forståelser for veiledningens hensikt og praksisveilederes ansvar og rolle.

2.1 LÆRING I PRAKSIS

«Gode fagfolk vokser ikke på trær – men de vokser» (Skau, 2017, s. 80)

Med andre ord kommer ikke læring i praksis av seg selv. Praksisstudiets hensikt er å bidra til studentenes profesjonelle utvikling (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). I løpet av studiet skal studentene starte viktige prosesser som utvikler og integrerer deres kommende identiteter som sosionomer. For å undersøke hvilken påvirkning praksisveilederrelasjonen har på studentenes læring, er det også essensielt å undersøke hva studentene skal lære i praksis. Dette kapittelet vil dermed undersøke hva

praksisbasert læring handler om, og hvilken *kunnskap* som en kun kan lære gjennom praksis. I tillegg vil vi se på hvordan læring hører sammen med *utvikling* og *mestring*.

Praksisperioden skal være en tid til læring, utforskning og utvikling hos studentene (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Det skal gi studentene mulighet til å møte virkeligheten som den teoretiske kunnskapen er basert på. Praksisen skal bidra til å utvikle studentenes kompetanse til å se sammenhenger, og å finne metoder for å håndtere virkelighetens utfordringer. I tillegg er det en periode der en får mulighet til å utforske, uten å ha hovedansvaret for brukere og klienter.

Studenters læring er en positiv endring av kunnskapsnivået, men kan først kalles læring når endringen er en konsekvens av en erfaring (Helgesen, 2018). Atferdsendring som ikke skyldes erfaring, knyttes heller ikke til læring, som for eksempel endring gjennom sykdom, skade, medisinbruk eller ruspåvirkning. En stor del av det vi lærer skjer ubevisst, og utenfor vår kontroll. Vi utvikler oss kontinuerlig, og lærer av de menneskene vi omgir oss.

I et sosiokulturelt læringssyn er det samspillet mellom deltagere som settes i fokus (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Kommunikasjonen og språket er en viktig del av samspillet. I tillegg er fokuset rettet mot det sosiale og relasjonelle. Læring er dermed både en individuell og sosial prosess. Læring er individuelt fordi det er individet som i stor grad kan styre egen interesse og vilje til å lære. Enkelte stopper der, og sier at læring går én vei - fra ekspert til ulærd (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Et sosiokulturelt læringsperspektiv vil derimot legge vekt på hvordan student og lærer påvirker hverandre i læringsprosessen. Denne gjensidige påvirkningen handler om fysiske og ideologiske faktorer som setter rammer for lærings situasjonen (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Tid, sted og kontekst påvirker også læringsfellesskapet. Vi kan si at studentenes læring er *situert* i praksisøyeblikket. Det innebærer at studentenes læringsmuligheter, og praksisveilederes muligheter for å veilede, er situasjonsbetinget. Dette handler både om ulike begrensninger og muligheter for læring. Det er altså deler i læringsprosessen som fremmer og som hemmer læring.

Til forskjell fra læring gjennom forelesning, så krever læring i praksis at studentene får prøve og øve (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Studentene skal benytte teorien og metodene de har lært på skolen under studiet og se det i sammenheng med de ulike

arbeidsoppgavene i praksis. De praktiske arbeidsoppgavene i sosialt arbeid omhandler både mer og mindre sosiale eller relasjonelle arbeidsoppgaver. Kommunikasjon, veiledning og formidling er viktige deler av praksisarbeidet, som også må øves på. Læring i praksis handler dermed om en utviklingsprosess hos studentene, der de må tilegne seg spesifikke kompetanser som er relevant i sin arbeidspraksis.

Relasjonskompetanse er en nøkkelkvalifikasjon i sosialt arbeid (Killén, 2017). Utvikling av relasjonskompetansen krever veiledning på egne holdninger, reaksjoner og livserfaringer som kan hindre forsvarlig arbeid. Å trenes opp til å bli sosionom krever derfor mye av studentene, fordi de blir utfordret til å reflektere over dyptgående aspekter hos seg selv. Læring i praksis er med andre ord ikke problemfritt. Til og med i situasjoner der læringsmulighetene til studenten er godt strukturerte med tydelige mål og god gjennomføringsplan, der studentene og praksisveilederne er godt motiverte og avklarte, vil studentene møte på problemer i utviklingsprosessen (Killén, 2017, s. 83-88). All forandring og utvikling av forståelser, holdninger og atferd, forutsetter å tre inn i det ukjente og gi fra seg tryggheten i det gamle.

Utfordringer knyttet til læring i praksis behøver ikke kun være knyttet til negative følelser (Killén, 2017). Læring kan oppleves som spennende, begeistrende og motiverende, samtidig som det kan gi mestringsfølelse. Likevel er følelser som usikkerhet, angst og motstand også en del av prosessen, og knytter derfor *konfliktfylte følelser* til læringsprosessene hos studentene. En vanlig utfordring i studentenes utviklingsprosess i praksis kan knyttes til deres holdninger og verdier (Killén, 2017). Det er omtrent uunngåelig at studentene ikke kjenner på at deres holdninger utfordres i praksis. I møte med ens egne og andres reaksjoner i stressede situasjoner vil ulike holdninger kunne fremtre. Å utfordres på egne holdninger og verdier er ofte krevende og kan fremkalle ubehag og usikkerhet hos studentene. Hvis studentene opplever at de verdiene og holdningene som kreves på arbeidsplassen motstrider med de holdningene en selv identifiserer seg med, kan dette by på store utfordringer hos studenten. Det er derfor viktig at praksisveiledere prioriterer å veilede studentene gjennom disse opplevelsene.

En vesentlig del av studentenes læring i praksis innebærer en bearbeidelse av følelser og opplevelser knyttet til egne erfaringer (Killén, 2017). Det er derfor viktig at praksisveiledere tilrettelegger muligheter for *bearbeiding*, som kan innebære å sette av sted og tid for veiledning og refleksjon. Samtidig må praksisveiledere passe på at

studenten opplever at hun er i en læresituasjon, ikke en arbeidssituasjon. Dette er helt nødvendig for at studenten ikke skal bli overveldet av følelser og erfaringer, men at de derimot får tid til å bearbeide hver erfaring. Å være tydelig på at studenten ikke er i praksis for å avlaste praksisstedet, er dermed en viktig tilrettelegging for læring (Killén, 2017, s. 146). Studentene trenger makten til å selv kunne regulere erfaringstempoet, slik at inntrykkene ikke tar overhånd.

Studentenes interesse har betydning for deres læring under praksisstudiet. Studentene har makt over egen situasjon, interesse og holdninger, som også innebærer et ansvar (Aasland, 2008). Praksisveiledere er avhengige av studentenes interesse for å lære, for at veiledningen skal være lærerik. Ansvar knyttes vel så mye til studentene, som til veiledere, i veiledningsrelasjonen. Praksisveiledere er helt avhengige av at studentene tar ansvar for egen læring ved å uttrykke egne opplevelser og erfaringer, og ved å bidra i veiledningssamtalene blant annet gjennom refleksjon

2.1.1 MESTRING

At studentene kjenner på mestring i løpet av praksisstudiet er et viktig bidrag til læringsprosessene og opplevelse av kvaliteten på utdanningen (Damsgaard, 2019). Mestring er knyttet til handlinger og følelser ved at mestring både må erfares og oppleves. Mestring kan dermed deles opp i to underkategorier; mestringserfaring og mestringsfølelse.

Læringsmiljøet til studenter er av stor betydning både for deres mestringserfaringer og mestringsfølelsene (Damsgaard, 2019). En viktig faktor som spiller inn på læringsmiljøet er *trygghet*. Studentene må oppleve trygghet over at utfordringene de blir gitt er overkommelige. Dette innebærer imidlertid ikke at de må være trygge på utførelsen av oppgavene, men at de må ha en viss grad av trygget på at de kan evne å utføre det som kreves. Det er dermed en sammenheng mellom utfordringenes krav og den foreliggende muligheten for mestring.

En annen faktor som spiller inn på læringsmiljøet er studentenes kontroll over situasjonen (Damsgaard, 2019). Å ha kontroll over utfordringene kan innebære å forstå hva som kreves og hvorfor det kreves, altså å kunne ha visse forventninger til utfordringen. Studentenes forventninger til prosessen og resultater, spiller derfor en rolle på behov for

støtte og trygghet. Hvis studentene ikke opplever en slik kontroll kan utfordringene oppleves som irrelevant, uoversiktlige eller uoverkommelige. Kontroll over utfordringene vil kunne bidra til en opplevelse av at kravene er relevante og at utfordringene gir mening, som igjen kan øke studentenes motivasjon.

Mestring er ikke alltid knyttet til kun positive følelser (Damsgaard, 2019). Mestringserfaringer kan være svært krevende. Mange opplever mestring som en reise fordi det er en ferd gjennom flere prøvelser og følelser. Ved å fokusere på mestring som en *utviklingsprosess* vil fokuset rettes mot forholdet mellom begynnelsen av utfordringen til overvinnelsen av utfordringen. Studentenes utvikling av ny kompetanse krever et samarbeid mellom skole og studentene. For at studentene skal utvikles vil det være nødvendig med tilbakemeldinger på utført arbeid, slik at studentene kan tilpasse seg og endre handlingsmønstre. Endring er krevende, men med oppfølging og øving er det overkommelig. Videre vil en opplevelse av ny tilegnet kompetanse og overvinnelse av egne negative følelser bidra til mestringsfølelse, som igjen vil kunne bidra til økt selvtillit og tro på egne evner til å mestre nye utfordringer. Mestring kan beskrives som personlige seiere og bidrar ofte til motivasjon (Damsgaard, 2019). Studenter som opplever å lykkes med en utfordring, kan oppleve en økt motivasjon for å lære mer og utvikles videre. Mestring vil dermed bidra til en trygghetsfølelse til utviklingsprosessen. Trygghet er dermed ikke kun et krav for å tørre å begi seg ut på nye utfordringer, men det er også et produkt av mestringsfølelse.

2.1.2 FAGLIG REFLEKSJON

Studentene kan lære kunnskap på flere måter i løpet av praksis, også gjennom refleksjon (Strømfors & Edland-Gryt, 2013, s. 26). Et viktig bidrag til studentenes lærings- og utviklingsprosesser er refleksjon over praksiserfaringer. Studentenes erfaringer i praksis kan inneholde viktige aspekter som kun oppdages ved refleksjon. Refleksjon bør dermed være en selvsagt del av veiledningen.

Et viktig mål for praksisveiledningen er å legge til rette for at studenten kan utvikle evnen til *mentalisering* og refleksjon (Killén, 2017). Mentaliseringsevne handler om vår kompetanse til å forstå egne og andres følelser og oppfatninger, og kompetanse på å uttrykke dette språklig. Veilederes og studenters mentaliseringsevne har stor påvirkning

på kvaliteten på samtalen i veiledningen. Mentaliseringsevne er en grunnleggende kompetanse hos sosionomer for profesjonsutøvelsen (Killén, 2017). Studentenes mentaliseringsevne er derfor også et viktig kriterium i praksisveilederes vurdering av deres praksisferdigheter. Praksisveiledere har dermed også et ansvar for å hjelpe studentene til å styrke sine mentaliseringsevner. En måte å øve på å mentalisere er refleksjon.

Faglig refleksjon handler om fokuserte samtaler som utforsker enkelthendelser og forsøker å oppnå en dypere forståelse av situasjonen (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Studentenes opplevelser og erfaringer i praksis er et viktig grunnlag for refleksjonsprosessen. Å skulle reflektere over hypotetiske scenario kan være vanskelig hvis studenten ikke har noen grunnlag for å forstå hypotesen. Å bruke studentenes egne erfaringer vil bidra til å gjøre refleksjonen konkret og aktuell, og kan derfor være det mest nyttige utgangspunktet for refleksjon i veiledningen.

For å skape en hensiktsmessig refleksjon må det være rom for det. Å skape rom for refleksjon betyr å legge både fysisk og psykisk til rette for en trygg atmosfære (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Fysisk tilretteleggelse handler om å finne en egnet plass for å reflektere. Valg av det fysiske rommet kan spille inn på trygghetsfølelsen til deltakerne. For eksempel bør det være i et rom med lukkede dører, slik at det kun er deltakerne som hører det som blir sagt. I tillegg kan det være fordel å bruke samme rom hver gang, da dette også kan bidra til en trygghetsfølelse. Andre strukturelle faktorer som kan bidra til trygghet under refleksjon er planlegging av møtet. Det bør være faste tidspunkt og helst hver uke. Faste møter kan bidra til å normalisere refleksjonen og gi en trygghetsfølelse. En viktig faktor for å skape trygghet i refleksjonen er at praksisveilederen også bidrar med egne refleksjoner over handlinger, følelser og situasjoner (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). På denne måten kan praksisveiledere vise både hvordan en refleksjon utføres rent praktisk, eller hva det handler om, og samtidig vise tillit til studentene ved å dele av sine egne opplevelser. Når delingen er gjensidig, vil det kunne oppleves tryggere å dele tanker.

Praksisveilederes kompetanse til å reflektere, påvirker kvaliteten til refleksjonen. Kompetanse til å reflektere handler om å være åpen om egen kunnskap og eget arbeid, samt evne til å tåle usikkerhet og konflikt (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Både studenter og praksisveiledere kan oppleve den andres innspill som et personlig angrep. I

slike tilfeller kan en få behov for å forsvare seg eller unngå det konfliktfulle. Å innta en slik forsvarsposisjon kan gjøre det vanskelig å se muligheter for videre samtale.

Refleksjon er et viktig bidrag for å fange opp og begrepsfeste det latente (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Det latente handler om underliggende og ubevisste følelser og oppfatning. Når det latente ikke plukkes opp, innebærer det at det kun er det som faktisk blir sagt som blir tema. Studentenes utforskning av det latente er en viktig del av deres læring i praksis for at de skal kunne bearbeide tilknyttede følelser og opplevelser til sine erfaringer. Samtidig er studenters og praksisveilederes interesse for samtalen avgjørende for en hensiktsmessig refleksjon. Hvis refleksjonen virker uinteressant eller unyttig, vil samtalen stanse opp (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Det er derfor viktig at studentene og praksisveiledere er klar over refleksjonens hensikt, mål og den enkeltes ansvar. Dette kan bidra til å gi en forståelse av refleksjonens nytteverdi og bidra til å motivere.

2.1.3 PROFESJONSIDENTITET

Identitet er alt som hører til, og alt som ikke hører til, selvet. Menneskets opplevelse av seg selv – hvordan en opptrer i sosiale fellesskap, hvordan en opplever seg selv fysisk, kulturell tilhørighet eller egen eksistensielle rolle – setter rammer for egen identitet (Bø, 2005). Identiteten preges dermed også av hvordan en opplever at en *ikke* opptrer i sosiale fellesskap, eller hvordan en *ikke* opplever å være fysisk, og så videre. Selvbildet spiller derfor en essensiell rolle i menneskers identitet. Menneskets selvbilde handler om *selvrefleksivitet* og hvordan en vurderer seg selv som menneske (Bø, 2005). Å vurdere seg selv handler både om å tenke på seg selv som subjekt (sett innenfra) og som objekt (sett utenfra). Vi bruker ulike symboler, som klær og språk, for å forsterke en status. Enten det er for «å snobbe oss oppover eller nedover», kan det bidra til å vise hvem du identifiserer deg med og hvem du ikke vil bli identifisert som (Bø, 2005, s. 52). På denne måten kan vi forstå at selvbildet og identiteten er sosialt konstruert, og dermed også i konstant bevegelse med samfunnet.

Killén (2017, s. 56-58) beskriver praksisperiodene til sosionomstudenter er ment som et bidrag til å utvikle studentene til å oppleve en *tilhørighet* til profesjonen og skape en *yrkesidentitet*. Hun påpeker at utvikling av yrkesidentitet er en lang prosess som bare så vidt starter i praksis. Yrkesidentitet handler om en opplevelse av å høre til en yrkesgruppe,

med følgende ansvar og muligheter. Å være profesjonell handler om en beherskelse av profesjonens rolle og dens funksjoner, mens yrkesidentitet handler om *innlevelsen* i rollen og funksjonene. Yrkesidentitet handler om et *opplevd ansvar* for å bidra til fagets utvikling og nyskaping. De erfaringer som sosionomer gjør av ulike problematiske deler ved deres arbeid kan knyttes til mot til å ta ansvar. Fagfeltet sosialt arbeid handler dermed ofte om mot til å handle for å gi nødvendig hjelp (Killén, 2017). I tillegg beskriver hun hvordan læring og utvikling av yrkesidentitet er en krevende prosess (Killén, 2017). En endring av handlingsmønstre, forståelser og holdninger er en del av læring i praksis. I læringsprosessene, som endringsprosesser, vil en kunne oppleve ulike følelser av stress. Usikkerhet og motstand er dermed vanlige følelser som kan dukke opp i disse prosessene. *Konfliktfulle følelser* er derfor også en del av læringsprosessen. Å bli utfordret på egne følelser, oppfatninger og holdninger angår oss på et svært personlig nivå. Studentenes utvikling av den profesjonelle identitet er ingen enkel affære.

2.2 PRAKSISVEILEDNING

Begrepet veiledning blir definert på flere ulike måter ut ifra hvilket teoretisk perspektiv og fagfelt teoretikeren baserer seg på (Skagen, 2004). Ordet i seg selv gir assosiasjoner til at noen er på vei et sted eller på en reise, og dette er en god metafor for det sentrale i veiledning. «Både veilederen og den som mottar veiledning, er på en indre reise for å lære» (Skagen, 2004, s. 11). Denne reisen handler om å bryte opp med det kjente, og å begi seg ut i det ukjente for å utforske og lære. Hjemreisen handler om å internalisere det som er lært og reflektere over den nye lærdommen. Kari Killén³ har utformet en definisjon av begrepet praksisveiledning. På grunn av definisjonens omfang, ser vi kun på siste delen:

*Faglig veiledning finner sted i nær og fortløpende kontakt med en erfaren utøver. Denne bærer også det endelige ansvaret for kvaliteten av de av institusjonens ytelser som gis av studenten. Til faglig veiledning hører å **skape** en trygg læresituasjon, å **formidle** relevante kunnskaper, **stimulere** systematisk*

³ «Kari Killén er sosionom, dr.philos. og forsker emeritus ved NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring)» (Gyldendal Akademisk, 2020).

*observasjon og reflekterende tenkning, og **klargjøre** slike følelser og holdninger som studentens lærebehov og karakteren av arbeidsoppgavene tilsier.*

Killén, (2017, s. 20-21).

I tillegg til denne delen poengterer hun at praksisveiledning er en *utviklings-* og *læreprosess* for å lære det metodiske arbeidet, holdninger og verdier, og å utvikle yrkesidentitet (Killén, 2017). Utviklingsprosessen fordrer et *samarbeid* mellom studentene og veiledere, som begge parter tar aktivt del i og er bidragsyttere. Videre påpekes studentenes begrensede muligheter for erfaring, men at praksisveiledningen gjerne skal gå ut fra de erfaringene som studentene gjør seg. Definisjonen tydeliggjør det endelige ansvaret hos praksisveilederen, som knyttes både til arbeidet studenten utfører men også til tilrettelegging og utførelse av veiledningen. Praksisveilederrollen er dermed kompleks, med et betydelig ansvar for studentene, og en rolle med flere ulike funksjoner.

2.2.1 KVALITET

Begrepet *kvalitet* kan beskrives som forførende fordi det assosieres med noe som vi foretrekker og noe vi strekker oss etter (Ulvestad, 2012, s. 39). Samtidig er ikke kvalitet konstant eller objektivt, og endres over tid. Kvalitet knyttes til noe som er av verdi og våre verdier er bundet til person, tid og sted. Oppfatningen av kvalitet varierer dermed for ulike profesjoner, samfunnsgrupper og individuelle oppfatninger. For å måle veiledningens kvalitet må vi søke etter hvem og hva som kan si noe om kvalitet.

Nordstrand og Skjefstad (2019) peker på at det tidligere en stor ære å bli spurt om å være praksisveileder for en student. Dette var i en tid hvor det var langt under halvparten så mange sosionomstudenter under utdanning, som det er i dag, og dermed også færre som ble spurt til å være veiledere. Før tusenårsskiftet var det utdanningsinstitusjonene som tok kontakt med de veilederne som de selv tenkte var skikket til veilederoppgavene. På denne måten hadde utdanningen en form for kontroll over kvaliteten på veiledningen. Denne kontrollen avtok i tråd med økningen av etterspørselen i utdanningen. Etter tusenårsskiftet ble ansvaret for praksisveilederrollen gradvis flyttet fra utdanningsinstitusjonen til praksisstedet. Skolene bestemte da ikke lengre over hvem som skulle veilede, istedet ble denne oppgaven gitt til den enkelte praksisplass. Dette resulterte i at skolene mistet en viss kontroll over kvaliteten på veiledere og veiledningen. Til tross for at utdanningene

tilsynelatende kan ha fått mindre kontroll over personene som tar på seg rollen som praksisveiledere, er det likevel utdanningene som sitter med det endelige ansvaret for veiledningskvaliteten (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning sier at: «Høyskolene har ansvar for at veilederne er kvalifiserte, og at studentene får kyndig veiledning» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 30). Skolen må dermed vurdere veilederes kompetanse og veiledningens kvalitet.

Gunn S. Hutchinson (2005) beskriver også en endring i kvaliteten på arbeidet som utføres i sosialt arbeid. I sosialt arbeid løftes kunnskap og kompetanse frem som svært verdifullt, selv om dette er vanskelig å gjøres konkret og håndfast. Sosialt arbeid som yrkesfelt er ofte preget av konflikt og spenninger. Hva som oppfattes som konflikt endrer seg med tiden, men å arbeide med sårbare mennesker i vanskelige situasjoner er alltid utfordrende. Byråkratiseringen som har akselerert fra slutten av 80-tallet, har bidratt til en ny konfliktfylt arbeidshverdag. Det er flere og kortere tidsfrister, samt flere krav til dokumentering. Lojaliteten til byråkratiet og kollegaer står opp imot de som skal ha hjelpen. Dette går ut over kvaliteten på det sosiale arbeidet.

Veiledning kan forstås som en etisk handling (Aasland, 2008). Handlingens etikk aktualiseres når en skal vurdere om den er god eller dårlig. Kvaliteten i veiledningen kan dermed også kan være en etisk vurdering. For at veiledning skal fungere må den oppfylle veiledningens hensikt. Veiledningens hensikt er at den skal være nyttig i form av å ivareta og hjelpe den andre. Det er dermed kun studentene som veiledes som kan si noe om veiledningen faktisk hjelper. Når vi undersøker veiledningskvalitet kan vi ofte ende opp med å klassifisere veiledningen som *god* eller *dårlig*. Likevel er veiledningskvalitet ofte ikke er så svart-hvitt. Veiledningen kan også oppfattes som *helt grei*. Ofte er det enklere å sette fingeren på hva som er dårlig, enn om veiledningen er *helt grei* (Aasland, 2008). For å undersøke veiledningens kvalitet kan det være nyttig at praksisveiledere og studentene utfører refleksjoner over hva som fungerer og hva som mangler sammen. En slik refleksjon krever både et godt tillitsforhold, slik at det er rom for ærlighet, og at praksisveiledere har kompetanse til å ta imot de tilbakemeldingene som kommer.

2.2.2 KOMPETANSE OG FUNKSJON

Killén (2017) gjør rede for praksisveilederrollens ulike funksjoner. Kort oppsummert handler disse funksjonene blant annet om å *tilrettelegge* for at studentenes læring og utvikling optimaliseres. Dette innebærer *avklaring* av forventninger, roller, ansvar og læringsmål. I tillegg har praksisveiledere en *autoritær* eller *administrativ funksjon*, som handler om ansvaret for å *kontinuerlig vurdere* studentene, både for å kunne tilrettelegge for utvikling men også for å kunne si noe om deres kunnskapsnivå og kompetanse som kommende profesjonelle. Praksisveiledere har også en *hjelpende funksjon* som innebærer blant annet å hjelpe studentene til å bearbeide opplevelser og følelser knyttet praksissituasjonene (Killén, 2017, s. 60-69). Disse ulike funksjonene som knyttes til praksisveilederrollen forutsetter ulike former for kompetanse.

Kompetanse kommer fra latin og betyr sammentreff eller skikkethet (Skau, 2017). I denne oppgaven bruker vi Skau (2017) sin forståelse av begrepet: «Det å være kompetent betyr at man er skikket eller kvalifisert til det man gjør» (Skau, 2017, s. 57). Kompetanse er også kontekstuel, og knyttes til en spesiell funksjon eller oppgave. Det finnes ulike måter å skille kompetansebegrepene, og ofte skilles det mellom *teoretisk* og *praktisk* kunnskap. Ulempen med å skille kunnskap på denne måten er at en overser det personlige aspektet ved kunnskapsformene.

Skau (2017, s. 57-62) har utformet en modell som beskriver profesjonelles kompetanse, *kompetansetrekanten*. Denne modellen er utformet som en likesidet trekant med tre kompetanser knyttet til hver side: *Teoretisk kunnskap*, *Yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*. Denne modellen tydeliggjør at alle tre kunnskapsformene er likeverdige, ved å være like 'store' og at de er viktige i det profesjonelle arbeidet. Hun påpeker også at de ulike kunnskapsformene kan være vanskelige å skille fra hverandre, fordi de er så tett knyttet til hverandre.

Teoretisk kunnskap handler om forskningsbasert kunnskap som vi gjerne kjenner som faktakunnskap (Skau, 2017). Den er upersonlig og er en høyt anerkjent kunnskapsform i akademiske miljøer og i samfunnet generelt. For sosionomer handler dette om kunnskapen som knyttes til fagfeltet sosialt arbeid og omhandler både begreper, modeller, teorier, lover og regler. *Yrkesspesifikke ferdigheter* omfatter de praktiske og profesjonsspesifikke metodene og teknikkene som brukes i yrkesutøvelsen. Denne kunnskapsformen er erfaringsbasert, og kan eksempelvis være praktiske ferdigheter som

å holde et møte, skrive referat, kjøre bil eller koke kaffe. *Personlig kompetanse* handler om hvem vi er, og hvem vi lar andre være i møte med oss (Skau, 2017, s. 60). Vi bygger relasjoner gjennom å bruke oss selv, som middel i møte med mennesker, ved blant annet å vise empati, anerkjennelse og tillit. Den opparbeidede kompetansen på å gjøre nettopp dette, å gi av seg selv på et mellommenneskelig plan, er en del av personlig kompetanse. Denne kunnskapsformen er erfaringsbasert og kan tilegnes gjennom bearbeiding av erfaringer. En kan altså ikke lese seg til personlig kompetanse, men andres tanker og ideer kan likevel være nyttige i utviklingen av den. Personlig kompetanse er ikke yrkesspesifikk, men vi bruker den både i våre profesjonelle og private liv. Den er en viktig del av det sosiale liv og kan alltid utvikles (Skau, 2017, s. 80).

Skau (2017, s. 61) påpeker at personlig kompetanse er særlig viktig i yrker hvor man jobber med mennesker, og at den spiller en rolle for hvor langt en når med den teoretiske og yrkesspesifikke kompetansen. Hun understreker at den er viktig for kvalitetssikringen av yrkesutøvelsen og for å sikre en god tjeneste, «slik at yrkesutøveren tjener andre ikke omvendt» (Skau, 2017, s. 80). I tillegg beskriver hun hvordan personlig kompetanse er unik og *personavhengig*. Teoretisk kunnskap og til dels yrkesspesifikk kunnskap baseres på allmenne og personuavhengige metoder og teorier. Med andre ord eksisterer de uavhengig dem som benytter seg av denne kunnskapen. Personlig kompetanse er derimot unik og er «uløselig knyttet til sin bærer» (Skau, 2017, s. 61). Den deles med andre, men kan ikke overtas på samme måte som teoretisk kunnskap kan fordi den er stert knyttet til *personlige egenskaper og personlighet*. Personlig kompetansen kan ikke alltid gjøres rede for teoretisk, som også gjør at den er vanskeligere å måle.

Skau (2017) presiserer at det er viktig å ikke neglisjere bort noen av kompetanseformene. En skjev vektlegging av kompetansene kan føre til dårligere kvalitet på yrkesutøvelsen. Det er dermed viktig at en ikke har forakt for noen av kompetanseformene, men heller innser at alle 'tre' er verdifulle former for kunnskap. «En fagperson som derimot har utviklet alle de tre sidene av sin kompetanse, kan bruke både hode, hjertet og hendene i sin yrkesutøvelse» (Skau, 2017, s. 68). Dette er bakgrunnen til at hun vektlegger utviklingen av alle formene for profesjonell kompetanse.

2.2.3 FIRE KOMPETANSER

Skau (2017) sin *kompetansetrekant* anerkjennes i flere⁴ av fagbøkene til sosialt arbeid, og bidrar til å få en bredere forståelse av profesjonell kompetanse. Likevel kan vi dra nytte av å se på mer spesifikke kompetanseområder som er viktige i veiledning av studentene i praksis. Tveiten (2019) har listet opp ulike ferdigheter som spiller inn på veilederkompetansen. Jeg har gruppert disse ferdighetene inn i fire bolker: *kommunikasjonskompetanse*, *relasjonskompetanse*, *struktureringskompetanse* og *kompetanse på konfliktarbeid*. Disse fire bolkene danner grunnlaget for innledning i drøftekapittelet 5.2 *Praksisveilederes påvirkning på læring*.

KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE

Kommunikasjon handler om *formidling* og *lytting* (Tveiten, 2019). I veiledningen er kompetanse til å lytte minst like viktig som formidlingskompetanse. Å aktivt lytte til det som studentene formidler, er noe annet enn å høre det som blir sagt. Det handler om en åpen oppmerksomhet. Vi kommuniserer ikke bare gjennom ord og setninger (lingvistisk kommunikasjon), men også gjennom stemmeleie, volum og intonasjon (paralingvistisk kommunikasjon), og gjennom ansiktsuttrykk, gester og annet kroppsspråk (nonverbal kommunikasjon). *Aktiv lytting* handler om å *vise* oppmerksomhet (Tveiten, 2019). Å uttrykke at en lytter kan gjøres gjennom å stille oppfølgingsspørsmål, gi oppmuntring eller ved bruk av nonverbal kommunikasjon som et bekræftende nikk. På denne måten kan praksisveilederen hjelpe studenten til å finne essensen i sine ønsker, tanker og behov. Dette handler om praksisveilederens kompetanse til å *sentrere*. Sentrering er en form for refleksjon og er en viktig del av veiledningen. Ved å spørre studenten om å konkretisere eller eksemplifisere, kan studenten veiledes til å forstå hvilke tema eller følelser som er underliggende.

Kommunikasjon er mer enn å være oppmerksom. Kompetanse til å føre dialog er også et viktig aspekt. Gode dialoger kan bidra til å skape gode relasjoner og kjemi mellom deltakerne (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Dialogen er hovedmålet i veiledningssamtalen, og er derfor en viktig egenskap å tilegne seg som praksisveileder.

⁴ Se blant annet: Ellingsen (2015), Herberg & Jóhannesdóttir (2018) og Ulvestad og Kärki (2012).

Den gode dialog handler om å utsette seg for den andres virkelighet, slik at det mellommenneskelige kan blomstre (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Å utsette seg for den andres virkelighet krever at en er klar over at den andres perspektiv og oppfatning er sann og virkelig. Et slikt perspektiv legger vekt på at våre opplevelser alltid er ensidige, og at det ofte finnes flere opplevelser av samme situasjon. Ved å verdsette den andres perspektiv vil en kunne utforske det mellommenneskelige i situasjonen, noe som kan oppleves frigjørende og anerkjennende (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Det motsatte vil være å forsøke å finne ut hvem som har et mest korrekt bilde av situasjonen, og dermed påtvinge den andre sitt perspektiv.

Ettersom vi ikke kan la være å kommunisere er det særlig viktig at profesjonelle er bevisste over hva de kommuniserer (Skau, 2017). Manglende bevissthet kan ofte være den største hindringen, og ofte kan det være mottakeren av budskapet vårt som gjør at vi blir forstått, ikke vår egen kompetanse. Skau (2017) påpeker at hvis vi ikke er bevisgjort egen kommunikativ kompetanse vil andres forståelse av oss baseres på tilfeldigheter. For eksempel andres kompetanse og velvilje. Hun mener dette er uheldig i yrkesutøvelsen, og at de profesjonelle ikke kan tillate seg å stole på hellet. Hun påpeker også at en kan komme til å forveksle det å være «sosial» med å være god til å kommunisere. «Fordi kommunikativ kompetanse er så betydningsfull, bør man som profesjonsutøver ikke ha et lettvint forhold til seg selv som et kommuniserende vesen» (Skau, 2017, s. 82) God kommunikativ kompetanse kommer ikke automatisk, og krever en forpliktende innsats for å styrkes. God kommunikasjon er ekte og entydig, og fordrer at ord og handlinger samsvarer (Skau, 2017). Dette handler om at våre holdninger og oppfatninger ofte sier mer enn vi tror. Hvis vi uttrykker holdninger gjennom kroppsspråket som ikke samstemmer med det vi sier, så vil handlingene ofte være mer overbevisende enn det uttalte (Skau, 2017, s. 90). God kommunikasjon fordrer en viss ærlighet. Her kommer vår *personlig kompetanse* til syne. Når vi kommuniserer blir også deler av den vi er synliggjort, og da hjelper det ikke være teoretisk kompetent på sofistikerte samtaleteknikker hvis du ikke viser interesse og bryr deg om den du konverserer med (Skau, 2017, s. 85). Våre holdninger og intensjoner blir avslørt når vi kommuniserer.

Praksisveilederes kompetanse til å formidle er avgjørende for hvordan veiledningen blir tatt imot (Ulvestad, 2012). Fortolkning og resonnering er en vanlig del av en samtale for å lage mening ut av det som er uttalt. Hvis studentene og veiledere bruker begreper som

oppfattes ulikt, kan det føre til forvirring eller ulike forståelser av situasjonen. Begreper reflekterer også egne verdier og holdninger, som kan legge føringer for samtalen og veilederrelasjonen. En viktig kompetanse hos praksisveiledere er å skrittvis arbeide med å forså hva studentene forstår, og lede dem til videre forståelse og oppdagelser (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018).

Kunnskap er makt (Skorstad, 2013). Praksisveilederens merkunnskap kan ha påvirkning for kommunikasjonen i veiledningen (Tveiten, 2019, s. 54). Praksisveilederens definisjonsmakt knyttet til situasjoner i praksis, handler om at de har en større kunnskap knyttet til praksisarbeidet, og derfor en autoritet knyttet til sin ekspertise. Hvis den som blir veiledet har tillit til veilederens ekspertise, kan en slik ekspertise resultere i større gjennomslagskraft i det som blir sagt. De som veiledes er ikke alltid klar over at de påvirkes i veiledningen (Tveiten, 2019, s. 54). Veilederens kompetanse på å veilede og kommunisere innebærer en makt med medfølgende ansvar. Ansvarer handler både om å møte den som blir veiledet med respekt, og ivareta den veiledete slik at veiledningen er god. Praksisveiledere sitter med en autoritet til å kunne mer eller mindre bestemme rammene for praksisveiledningen (Tveiten, 2019). Mange praksisveiledere vil først rådføre seg med studentene om hva de ønsker selv. Likevel er det praksisveiledere som har størst makt til å bestemme hvordan veiledningen foregår.

Tilbakemeldinger

Formidling av tilbakemelding og konstruktiv kritikk er en viktig ferdighet hos praksisveiledere (Killén, 2017). Kunnskapsformidling er en metode for å gi tilbakemelding på. Her benyttes påstandskunnskap som forklaringsmetode for å øke mottakerens forståelse og korrigere eventuell atferd. For eksempel ved å vise til lover og regler som fordrer en viss handling i en situasjon. Noen kritiserer bruk av kunnskapsformidling som metode for tilbakemelding fordi det kan oppleves som upersonlig og autoritær, særlig ved tilbakemelding på oppførsel eller holdninger (Killén, 2017). Refleksjon kan være et hensiktsmessig kommunikasjonsverktøy for å formidle tilbakemeldinger om studentenes holdninger og verdier. Slik kan en lede studenten selv til å forstå ønskede verdier og holdninger.

En kan gi tilbakemeldinger på positiv og negativ atferd (Kopperud, 2019). Å gi negative tilbakemeldinger kan fort oppfattes som mer nødvendig eller nyttig fordi dette gir rom for utvikling og læring. Av og til kan en gi positive tilbakemeldinger i form av ros for å jevne ut balansen mellom positive og negative tilbakemeldinger. Dette kan være en felle. Når positive og negative tilbakemeldinger kombineres kan vi fort fokusere på de negative tilbakemeldingene og overse viktige læringsaspekter ved de positive tilbakemeldingene. Det kan derfor være nyttig å separere disse to formene for tilbakemeldinger. Positive tilbakemeldinger kan bidra til vel så mye læring og utvikling så lenge en har fokus på å lære av tilbakemeldingene (Kopperud, 2019). Særlig i Norge er vi dårlige på å ta imot direkte ros og reagerer med former for motstand. For at en skal kunne lære og utvikles av positive tilbakemeldinger er det helt nødvendig at denne motstanden overvinnes.

Tilbakemelding kan også kalles feedback, men feedback blir ofte forstått som mer enn tilbakemelding (Tveiten, 2019). Feedback kan sammenlignes med reaksjon, hvor man gir den andre informasjon om hvordan den andre virker på oss. Dette kan gjøres både verbalt og non-verbalt. Feedback i veiledning bør gis og mottas på en hensiktsmessig måte. Dette innebærer at en er bevisst over det en kommuniserer. Dette krever trening, og er en fin ting å trene på i veiledningssamtalene. Tidspunkt og timing for feedback er viktig (Tveiten, 2019). Det kan være enklere å ta imot feedback når det kommer av eget ønske. Hvis feedback kommer på uventede tidspunkt eller når mottakeren ikke er klar, vil informasjonen kunne misoppfatte informasjonen. Hvis en ikke forstår feedbacken, kan det være lurt å be personen om å utdype det som blir sagt i stedet for å gå i forsvar. Når en gir feedback er det viktig å være bevisst på hva en vil oppnå med budskapet (Tveiten, 2019). Dette vil kunne hjelpe til med formulering av informasjonen og luke vekk unødvendigheter. Det er viktig å være konkret og eksemplifisere for å gjøre informasjonen så lett forståelig som mulig. På denne måten kan en bidra til læring og utvikling, noe som bør være hensikten med feedbacken.

Veiledersamtalen

Veiledersamtalen har et mål om å utvikle faglige ferdigheter og holdninger hos studentene (Killén, 2017). Praksisveiledere har hovedansvaret for samtalen og ansvar for å finne ut av hva studentene selv ønsker å bli veiledet på. Veiledningssamtalen retter derfor fokus

på veileders ansvar og kompetanse. Praksisveiledere må også ha en kompetanse knyttet til det å finne ut av hvilken veiledning som studenten ønsker eller som er mest passende i situasjonen. En slik kompetanse på vurdering av situasjonen kan være krevende, og det kan fungere som et samarbeid mellom studentene og praksisveiledere.

Å klargjøre studentenes forventninger er en viktig del av de første veiledersamtalene (Killén, 2017). Noen studenter er klar over sine forventninger, mens andre trenger hjelp med å finne ut av hva de forventer. Disse forventningene kan være åpne og positive, eller avventende og skeptiske. Studentene kan ha gledet seg, gruet seg, eller begge deler. Disse følelsene kan også knyttes til forventninger om at praksis for eksempel blir lærerikt, vanskelig eller skummelt. Videre kan veiledere undersøke hva som kan oppleves som særlig lærerikt, vanskelig eller skummelt. En slik undersøkelse av hva følelsene hos studentene bunner i kan bidra til å synliggjøre hvilke forventninger studentene har til praksisperioden. Studentene kan også bære en form for skuffelse eller likegyldighet hvis hun ikke har fått den praksisplassen som var ønsket. Killén (2017) påpeker at hvis følelsene kommer frem i samtalen, uansett positiv eller negativ holdning, vil det være en mulighet for å gjøre noe med dem. Kommer de derimot ikke frem i veiledningssamtalen, vil de kunne stå i veien for en god læringsprosess.

Veiledersamtalens innhold er styrt av det som er aktuelt hos studenten (Killén, 2017). Det kan handle om å øke studentenes trygghet, fokus på å utvikle forståelser og ferdigheter eller en direkte påvirkning av studentenes handling, som å gi råd eller instruks. Praksisveilederes kompetanse til å vurdere det aktuelle hos studenten er spiller derfor inn på kvaliteten i veiledningssamtalene. Refleksjon kan være et nyttig redskap for å undersøke det aktuelle hos studenten (Strømfors & Edland-Gryt, 2013, s. 274). Under refleksjon kan det komme frem styrker og svakheter hos studentene. En økt bevissthet over egen kompetanse og kunnskap er i seg selv en viktig del av praksisrefleksjonen. Ved å gjøre studentene bevisste over kunnskapen de besitter vil kunne bidra til å gjøre jobben meningsfull.

Veiledersamtalene kan i stor grad påvirkes av den makten som eksisterer og utøves i veilederrelasjonene (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Faktorer som kjønn, alder, etnisk bakgrunn, tidligere erfaringer og sosial gruppe er med på å påvirke deltakernes maktforhold. Andre forhold som påvirker makten i veilederrelasjonen er hvor mye veilederen og studenten er i kontakt med hverandre. En veileder som er mindre i kontakt

med studenten, vil være mer bundet til den formelle rollen som veileder, og mindre som en kollega eller venn. Den formelle makten som knyttes til mandatet som praksisveileder, vil dermed kunne være mer fremtredende i veiledningssamtalene. Om praksisveiledere og studentene har en nær knyttet veilederrelasjon, vil den formelle makten kunne oppleves som svekket. Maktforholdet er likevel ikke borte, men omgjort til mer subtile former i relasjonen.

For at studentene skal kunne dra læring av erfaringene i praksis må erfaringene bearbeides (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Bearbeiding av erfaringer kan skje gjennom bruk av refleksjon i veiledersamtalen. Læring i praksis skjer ikke av seg selv, og læringsprosessene kan være psykisk belastende fordi det innebærer verdibaserte valg, som utfordrer egne holdninger og handlinger. Praksisveilederes kommunikasjons- og refleksjonskompetanse er derfor viktige bidrag i studentenes bearbeiding av erfaringer, og læring i praksis.

RELASJONSKOMPETANSE

Praksisveilederes kompetanse på relasjonsbygging er en helt essensiell del av veilederkompetansen, og har stor betydning for kvaliteten på veiledningen (Tveiten, 2019). Denne kompetansen er en del av Skau (2017) sin: *personlig kompetanse* (se kapittel 2.2.2). En viktig del av relasjonsbyggingen er å ta hensyn til at studentene går gjennom ulike faser i sine utviklings- og læringsprosesser (Tveiten, 2019). Det tar tid å bygge gode og trygge relasjoner, derfor er det viktig å legge opp til en *bli-kjent fase* i oppstarten av praksisperioden. På denne måten bygges relasjonen på et så naturlig grunnlag som mulig. Startfasen av praksis er en periode der studentene kan være ekstra usikre i møte med nye mennesker, roller og arbeidsoppgaver (Tveiten, 2019). Det er derfor viktig at praksisveiledere møter studentene på disse følelsene.

Praksisveiledere skal være en støttespiller studentene har tillit til (Killén, 2017). Denne funksjonen er en svært viktig del av veilederrollen for at studentene skal få utbytte av sine praksiserfaringer. Studenter som ikke opplever sine praksisveiledere som støtte vil ikke søke veiledning og hjelp til drøfting hos veilederne, som igjen vil gå ut over læringsutbyttet. Forholdet mellom veiledere og studentene må være overveiende positivt for at studentene skal kunne identifisere seg med praksisveilederne (Killén, 2017, s. 107).

Dette er et viktig element i relasjonskompetansen, og handler om praksisveilederes kompetanse på å skape et positivt forhold. Killén (2017) peker på at praksisveilederes aksept og forståelse overfor studentenes holdninger og oppfatninger, og utfordringer i læreprosessen vil kunne bidra til et positivt forhold i veilederrelasjonen. Hun påpeker at dette ikke nødvendigvis handler om å ha det hyggelig, men at det handler om en respekt for studentens atferd slik at studenten kan gi uttrykk for indre motstand og konflikthulle følelser. Samtidig påpeker hun at til tross for et tilsynelatende positivt forhold, vil alle møte på konflikter i veilederrelasjonen. Hun begrunner dette med de hierarkiske utdanningssystemene, og at de fleste veiledere derfor kan oppleves kritiske eller autoritære av studentene. Hun vektlegger derfor praksisveilederes kompetanse til å ikke reagere med motstand eller komme i forsvar når studentene uttrykker aggresjon eller ambivalente følelser knyttet til praksisveilederne. Likevel vil studentene kunne oppleve utvikling og læring av slike situasjoner, hvis praksisveiledere klarer å reflektere og snakke om det uten motagresjon (Killén, 2017, s. 107-111).

Relasjonskompetansen handler også om å være bevisst sin makt som veileder. Praksisveiledere har en makt knyttet sin rolle, som også er nødvendig for å kunne fungere hensiktsmessig. Vi kan forstå denne makten som positiv makt, eller godartet. Grimen (2009) deler opp makt i godartet og ondartet. Godartet er positiv makt som er nødvendig for at profesjonelle kan gjøre det arbeidet de skal. Ondartet makt beskrives for den makten som gjør oss sårbare og utsatt for fare. Grensen mellom ondartet og godartet makt er ikke alltid så tydelig, fordi vi kan oppleve makten som både og. Eksempelvis vil makten en sosialarbeider sitter på i møte med brukere være godartet og nødvendig for at samarbeidet og hjelpen skal fungere, samtidig så blir brukeren satt i en sårbar situasjon.

Videre redegjørelse for veilederrelasjonen kommer i kapittel 2.2.4 *Veilederrelasjon*.

STRUKTURERINGSKOMPETANSE

Praksisveilederes kompetanse til å strukturere og planlegge veiledningen har stor betydning for dens kvalitet (Killén, 2017). Strukturering handler blant annet om å planlegge, kartlegge og avklare langsiktige og kortsiktige mål, ansvarsområder, roller og ønsker. Studentenes praksisperioder er svært korte hvis du sammenligner de med de kompliserte arbeidsoppgavene og det store ansvaret disse medbringer. Det er derfor

særdeles viktig at praksis planlegges godt, slik at en får kartlagt en prioritering av læringserfaringer.

Veilederkontrakten er et strukturelt krav til veiledningen (Tveiten, 2019). Veilederkontrakten er et verktøy for å strukturere og tydeliggjøre praksisveilederes og studentenes ansvar for veiledningen. Killén (2017, s. 152) kaller denne veilederkontrakten for en samarbeidskontrakt⁵, og påpeker at den ikke behøver være uforanderlig men kan være dynamisk og *utvikles underveis* i praksis. Samarbeidskontrakten skal bidra med å avklare plikter og roller, og skape en felles forståelse av praksisperiodens innhold og mål. På dette stadiet får også praksisveiledere mulighet til å tydeliggjøre at studentens læring og utvikling er det primære. All avklaring og planlegging kan bidra til en trygghetsfølelse både hos studentene og veiledere (Killén, 2017).

Videre kan det å holde seg til veiledningens planlagte tidsramme være et nyttig struktureringstiltak. Faste møtetidspunkt vil kunne bidra til veiledningens forutsigbarhet og kvalitet (Tveiten, 2019). På den måten vil også studentene og praksisveiledere kunne planlegge andre gjøremål i tidsrommene før og etter veiledningen.

Jo tidligere avklaringen av forventninger og ønsker kommer frem, desto tidligere kan praksisveiledere og studentene planlegge for oppnåelse av læringsmålene (Killén, 2017). Veiledningssamtalene vil dermed bestå både av refleksjoner over forventninger, ønsker og behov, samt kunnskapsformidling av praksisplassens muligheter for praksiserfaringer. Avklaringen er en svært viktig del av startfasen i studentenes praksisperiode, fordi det vil bidra til at studentene kan få en mer realistisk tilnærming i sine forventninger og tanker til tiden i praksis. I tillegg bidrar det til å redusere studentenes usikkerhet. Regelmessighet og hyppighet av veiledningen spiller også en essensiell rolle i studentenes utbytte av sine erfaringer, der ukentlig veiledersamtaler bør være en selvfølge (Killén, 2017). Både studentene og praksisveiledere må forberede seg til veiledningssamtalen. Forberedelsen er en viktig del av læringen og setter i gang læringsprosesser før en kommer til

⁵ Studentene som ble intervjuet for denne studien kaller samarbeidskontrakt (eller veilederkontrakt) for *læreavtale*. Avtalen som tegnes mellom universitetet og praksisveilederne kalles for *veilederavtale*, og er dermed ikke det samme som Tveiten (2019) kaller veilederkontrakt.

veiledningen. Studenten bør også gjøre sine forberedelser skriftlig slik at dette kan sendes tidnok til praksisveilederne så de kan få god nok tid til egen forberedelse.

Strukturering handler også om prioritering (Killén, 2017). Praksisveiledere har et ansvar for å strukturere hverdagen til studentene slik at de får oppleve de mest aktuelle og læringsrike erfaringene som de har mulighet til. Dette innebærer en prioritering av hvilke erfaringer som er nyttige og som studentene selv er interesserte i å oppleve. Tidligere hadde man en oppfatning av at jo flere erfaringer, desto mer læring. Nå vet vi at dette ikke stemmer, og at dette heller kan være overveldende og gi følelse av lite kontroll og stress. Bearbeidelse og refleksjon over erfaringer er en viktig del av lære- og utviklingsprosessene. Praksisveiledere skal derfor bistå til å strukturere hverdagen til studentene slik at de opplever nok erfaringer, men ikke mer enn at det er rom for å lære.

Et annet viktig perspektiv er at praksisveiledere ikke har uendelig med tid eller krefter å bruke på studentene. «Det må jo tross alt være grenser for hvor mye tid og krefter jeg kan bruke på hver enkelt veisøker» (Aasland, 2008, s. 19). Utsagnet viser hvordan praksisveiledere også har behov og begrensninger. Praksisveiledere har ikke all verdens med tid eller krefter, og møter selvfølgelig også på egne begrensninger i møte med studentene.

Praksisveilederen kan ha en allerede travel hverdag i sitt arbeid uten det ekstra ansvaret som veileder (Skau, 2012). I mange felt innen sosialt arbeid jobber man med sårbare mennesker som behøver en kontinuitet av menneskene som hjelper. Hyppig utskifting av ansatte kan være skadelig for noen av brukerne av tjenesten. Det kan derfor være nødvendig at veilederen fortsetter med arbeidsmengden som den allerede hadde før veiledningen. En annen faktor som gjør at det kan være vanskelig å minske arbeidsmengden til praksisveilederen er at det kan være svært tidkrevende for andre ansatte å sette seg inn i nye saker, for eksempel i barnevernet. I slike situasjoner kan det være krevende å strukturere arbeidsoppgavene slik at det også er rom for veiledning.

Ulvestad (2012) stiller et kritisk blikk på arbeidsmengden praksisveiledere skal forholde seg til. Praksisveiledere skal ikke bare holde seg oppdatert på ny forskning knyttet til feltet og til utdanningen. I tillegg skal de forholde seg til alle de utfordringene som studentene møter knyttet til utdanningsmessige, utviklingsmessige og arbeidsmessige forhold. Sist og kanskje viktigst, skal veiledere passe på at alle klientenes ønsker, behov

og rettigheter blir ivaretatt. Han lufter derfor tanken om at det kanskje burde vært ansatt egne praksisveiledere på praksisplassene (Ulvestad, 2012, s. 39).

KONFLIKTARBEID

Konflikter kan opptre som skjulte eller synlige, enkle eller kompliserte, og de kan være destruktive eller konstruktive (Skau, 2017, s. 104). Konflikter kan være produktive eller ødeleggende. Skau deler opp konflikter i to grunnsyn, der de enten kan være *statiske/konserverende* eller *dynamiske/endringsorienterte*. Hun beskriver den førstnevnte med et fokus på å bevare det bestående, og at det bygger på kontroll, stabilitet og forutsigbarhet. Med dette perspektivet oppfattes konflikter som nedbrytende og farlige, noe man helst bør unngå – enten ved å forhindre at konflikten oppstår eller ved å undertrykke den når den dukker opp (Skau, 2017, s. 105). Et *dynamisk/endringsorientert* syn på konflikter ser derimot på konflikt som en del av det fruktbare livet. Der det er liv, skjer det endring, og ved endring kommer konflikt. Dette grunnsynet ser derfor på konflikt som en nødvendig og naturlig del i vekst og utvikling (Skau, 2017).

Ulikheter som *oppleves* som problematiske kan føre til konflikt (Tveiten, 2019). Tveiten (2019) legger vekt på at *opplevelse* er et sentralt aspekt i konflikter og ved konfliktarbeid. Hun beskriver at hvis studentene opplever at verdier, oppfatninger, meninger eller preferanser er for ulike kan dette være med på å skape konflikt. Hun legger også til at en ubalanse i makt, som oppleves som problematisk, kan skape konflikt. For eksempel hvis praksisveilederen er for dominerende i valg av studentens arbeidsoppgaver. Dette kan oppleves problematisk både på grunn av veilederens dominans, og på grunn av studentens avhengighet av praksisveilederen (Tveiten, 2019). Denne avhengigheten handler blant annet om at studentene er tett knyttet til praksisveilederne, ettersom det er de som skal vurdere studentenes arbeidskompetanse.

Med endring følger ofte konflikt (Skau, 2017, s. 105). Veiledningsarbeidet som endringsarbeid, kan være konfliktfylt. Særlig hvis det er snakk om ulike forståelser av viktige holdninger og verdier. En kan for eksempel ikke ha diskriminerende holdninger i sosialt arbeid. Slike holdninger må jobbes med for å forstå foreliggende årsaker til disse holdningene, og for å utvide forståelsen av menneskers verdi. Svært få liker konflikter, og derfor vil vi som oftest forsøke å unngå konfliktene (Skau, 2017, s. 102). Noen jobber

hardere enn andre for å unngå konflikter, og det kan nesten bli som et spill, der en jobber hardt for å vise hvem en egentlig er og føler. Av og til kan det være fornuftig å unngå konflikt, mens andre ganger er det helt nødvendig å stoppe opp ved det problematiske. Dette handler om veilederes vurderingsevne av situasjonene og studentene.

Enighet som ikke er ektefølt kan kalles for falsk fred eller tvungen fred (Skau, 2017, s. 107). En falsk fred kan være en praksisveileder som velger å undertrykke sine følelser for å unngå en tilsynelatende unødvendig konflikt. Tvungen fred er enighet skapt gjennom undertrykkelse, for eksempel ved veilederen bestemmer at «sånn gjør vi det her. Ingen diskusjon.» Veilederrelasjoner som bygges på falsk enighet kan oppleves som overfladiske eller tamme. Deltakerne kan også føle på en likegyldighet, som vil kunne bidra til en følelse av verdiløs relasjon. Ergo, er ikke falsk eller tvungen enighet gode bidragsytere for en produktiv veilederrelasjon (Skau, 2017)

Konflikt er ikke nødvendigvis noe negativt (Skau, 2017, s. 111). Det er metodene som benyttes for å forsøke å løse konfliktene som avgjør hvor skadelig en konflikt er. Det kan derfor være nyttig å skille mellom konstruktiv og destruktiv konflikt, som omhandler hvorvidt utfallet bringer mest nytte eller skade. Hvorvidt en konflikt er konstruktiv eller destruktiv bestemmes ikke ut ifra innholdet i konflikten, men hvordan vi arbeider med den. Konstruktiv håndtering av konflikter tar hensyn til konflikten kontekst, og undertrykker egne behov for selvhevdelse, konfrontasjon og andre strategier som bidrar til å skade samtalen (Skau, 2017, s. 110-115).

Konflikter kan bidra til økt forståelse både hos veiledere og studenter, samt bidra til utvikling av arbeidsplassens yrkesutøvelse (Ulvestad, 2012). «Tvilten bør være en velkommen gjest i veiledningsrommet» (Ulvestad, 2012, s. 36). Enhver tvil vil være en potensiell mulighet for refleksjon og vekst. Å hjelpe studentene til å forstå kompleksitet og grunnlagene for handling, vil kunne bidra til at studenten utvikler en egen profesjonell identitet.

Samtidig er det ikke alltid det hjelper å fokusere på det konfliktfylte fordi det kan føre til økt motstand fra studentene (Killén, 2017). Grunner til motstand kan for eksempel være rollekonflikter, uoppfylte forventninger, eller mangel på tillit og mistenksomhet. Vi kan dele opp motstand i *åpen* og *tildekket*. *Åpen* motstand er motstand uttrykket som en opposisjon mot praksisveilederen, der studentene gir direkte uttrykk for sine opplevelser.

Tildekket motstand kan komme til uttrykk indirekte ved å 'glemme' avtaler eller komme for sent til veiledningssamtaler. I situasjoner der praksisveiledere møter motstand kan et fokus på selve motstanden og grunnlaget for dette, øke studentenes motstand (Killén, 2017). Dersom motstanden fra studentene foregår over lengre tid vil deres profesjonelle utvikling bremses. Et fokus på konkrete praksiserfaringer kan bidra til å flytte fokus fra det konfliktfylte over til det saklige.

Skau (2017) argumenterer for at invitasjon til konflikt er en vurderingssak. Av og til kan konflikter være svært nyttig, mens andre ganger bør konflikter unngås. Det konfliktarbeidet vi utfører har store konsekvenser, både for dem vi omgås, og oss selv (Skau, 2017, s. 124). Vurderingen av konflikten og konfliktarbeidet handler om en *situasjonsvurdering* over ulike konsekvenser. Likevel advarer hun mot å unngå konflikt fordi en selv opplever å ikke ha god nok kompetanse på konfliktarbeid. Hun påpeker at kompetansen økes gjennom erfaring, og at en må kunne tillate seg å gjøre feil i denne læreprosessen. I tillegg kan det over tid være vel så skadelig å unngå konflikt som å forsøke å løse dem. Hun skriver at konflikter som overses eller unngås, vil kunne forsterke et følelsesmessig trykk og bli større enn den behøver å være (Skau, 2017, s. 114). Det vil derfor være nyttig å ha et bevisst endringsorientert og disiplinert forhold til konflikter, slik at konflikter kan bidra til utvikling og ikke ødeleggelse. Skau (2017) argumenterer derfor for at de aller fleste kan dra nytte av å utvikle sine handlingsrepertoar for konflikter.

2.2.4 VEILEDERRELASJON

Killén (2017) argumenterer for at relasjonskompetansen er den aller viktigste kompetansen til profesjonelle som er i arbeid med personer med sammensatte sosiale problemer. Hun skriver at relasjonskompetanse handler om kompetanse til å kunne sette seg inn i den andres situasjon, og å møte den andre med *åpenhet* og *respekt*. I tillegg peker hun på mentaliseringsevnen som en viktig del av relasjonskompetansen. Idet den avgjør hvorvidt en kan se seg selv og den andre ut ifra ulike perspektiv. Videre beskriver hun at praksisveilederes relasjonskompetanse er viktig for å hjelpe studentene til å bevisstgjøres egne holdninger, handlinger og erfaringer (Killén, 2017). Studentene kan ha livserfaringer som trigges frem ved samtale eller møte med klienter. Slike hendelser kan få frem følelser eller handlingsmønstre som ikke er hensiktsmessige i situasjonen. Praksisveiledere kan dermed være med på å hjelpe studenten i slike situasjoner og senere

reflektere over hva dette handlet om. Samtidig behøver det ikke være egenerfarte opplevelser som trigger situasjoner (Killén, 2017). Møter med klientenes problemer kan skape en følelse av utilstrekkelighet, samt andre negative følelser. I slike situasjoner er det viktig at praksisveilederne veileder studentene til å bearbeide disse følelsene. Kompetanse til å forstå den andre, og å kunne bidra med følelsesmessig hjelp er derfor en viktig kompetanse hos praksisveiledere.

TILLIT OG TRYGGHET

For at studentene skal kunne veiledes må det ligge et tillitsgrunnlag ligge i bunnen av relasjonene mellom studenter og praksisveiledere (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Dette er nødvendig for å skape trygghet og rom for *ærlighet*. Et annet ord for tillit kan være å stole på. «Å stole på noen er å handle med få forholdsregler» (Grimen, 2009, s. 19). Dette handler om å overgi en kontroll. Motsatt vil være å forsikre seg eller kontrollere alt motparten sier og gjør, som indikerer lav tillit eller et dårlig tillitsforhold. Ettersom en må overgi kontroll, velger man å ikke bruke makten man råder over. Vi kan derfor forstå at alle tillitsforhold er tett knyttet opp til maktaspektet.

Studentenes tillit til den hjelpen praksisveilederen kan bidra med, er en helt essensiell tillit for veiledningsrelasjonen (Skorstad, 2013). Å ha tillitt til at en blir lyttet til, får nødvendig informasjon, samt at veiledningen som gis er relevant og rettferdig bygger en viktig *trygghet* i veiledningsrelasjonen. For at studenten skal be om veiledning og hjelp, må hun ha tillit til at hjelpen faktisk er nyttig, og hjelper.

Et annet viktig aspekt ved tillit er at det som tillitsgiveren gir er noe som er av stor *betydning*. Hvis det en gir ikke har noen betydning, krever det ikke tillit (Grimen, 2009). For eksempel hvis du skal kjøpe noe på dagligvarebutikken, og den som sitter i kassen spør om du vil ha pose, så vil dette for de fleste ikke kreve noe tillit å svare på (med mindre du er en anerkjent miljøforkjemper). Motsatt vil noen samtaler føles som svært private og krever større tillit hos den du gir tilliten til, fordi en gjør seg selv sårbar. En kan beskytte seg fra maktmisbruk i liten eller stor grad, men stor grad av beskyttelse koster mye ressurser hos den enkelte (Grimen, 2009, s. 28). Samtidig kan det være uaktsomt å ikke ha visse forholdsregler i den profesjonelle sfære.

Sosionomers *personlige kompetanse* er viktig for å øke tilliten til arbeidet som utføres. Skau (2017) påpeker at profesjonelles *relasjonsetiske bevissthet* er en del av deres personlige kompetanse. Dette handler blant annet om å være oppmerksom på at det arbeidet som utøves ikke oppleves krenkende eller skadelig for den som utsettes for yrkesutøvelsen. Til tross for at de færreste ønsker å krenke andre, kan deres manglende bevissthet resultere i krenkende handlinger. I slike situasjoner vil tilliten til den profesjonelle brått rives ned (Skau, 2017, s. 35-36). Videre beskriver hun at profesjonelle som bærer stolthet i sine metoder og yrkesutøvelse, og som har stor tro på sin «egen teknisk-vitenskapelig kompetanse», står i særlig fare for å krenke andre. I slike tilfeller kan det oppstå en profesjonell maktarroganse, som gjør yrkesutøveren blind for egne mangler og feilsteg. Et viktig fokus for profesjonelle er derfor å beholde en grunnleggende tanke om at en aldri blir ferdig utlært, og at tilbakemeldinger fra andre er viktige bidrag for å sikre kvaliteten på egen yrkesutøvelse.

Når studentene skal arbeide med deres personlig kompetanse må det foreligge *trygge rammer* i veilederforholdet (Skau, 2017). Studentenes utvikling av personlig kompetanse krever blant annet refleksjoner rundt egne handlinger, holdninger og verdier (Skau, 2017, s. 153). For å sikre at dette skjer må studentene utfordres til å åpent utrykke sine oppfatninger og holdninger. Dette krever at veiledere har kompetanse på å møte studentene *der de er* og skape trygge rammer. Praksisveiledere må derfor bli kjent med dem, uten å utrykke fordommer eller å moralisere.

ANERKJENNELSE

Axel Honneth er en tysk filosof som er kjent for sine teorier om anerkjennelse, og er naturlig å trekke frem i et kapittel som dette. Honneth sine teorier bærer preg av et intersubjektivt perspektiv, der anerkjennelse er noe som foregår gjensidig i sosiale relasjoner (Honneth i Strand, 2019). Han peker på at menneskets selvbevissthet er intersubjektiv, og eksisterer kun i relasjoner til andre mennesker. Med andre ord så skapes mitt virkelighetsbilde av hvem jeg er, i møtet med deg og dine reaksjoner på meg. Dette kan vi kalle en *perspektivvertakelse* fra den ene til den andre. I møte med andre «skapes et begjær etter å bli sett, forstått og bekreftet som selvstendig individ» (Honneth i Strand, 2019, s. 10) Dette uttrykker begjær for anerkjennelse. Anerkjennelse er grunnleggende for

menneskers utvikling av selvrespekt, selvtillit og selvaktelse, og handler om en følelsesmessig oppmerksomhet (Honneth i Strand, 2019). Motsatt av å anerkjenne mennesker, er å *tingliggjøre* dem. Dette handler om når en betrakter mennesker som et objekt og fratar dem sin menneskelighet (Honneth, 2019). Vi kan fort tenke at det handler om en instrumentalisering av mennesker, men Honneth deler mellom instrumentalisering og tingliggjøring. Mens *tingliggjøring* handler om å fullstendig frata all menneskelighet, handler *instrumentalisering* om en benyttelse av menneskers egenskaper til sin egen fordel. Instrumentalisering innebærer altså former for anerkjennelse, ved bemerkningen av de menneskelige egenskapene.

Anerkjennelse av andre handler om å legge merke til ulike aspekter hos den andre, enten det handler om å anerkjenne menneskers følelser eller ressurser. (De Jong, Berg & Ystanes, 2005). Å gi ros er en form for anerkjennelse. Studentene i praksis kan ha livs- eller arbeidserfaringer og personlige kvaliteter som er nyttige i det profesjonelle arbeidet. Praksisveilederes anerkjennelse av studentenes kvaliteter kan bidra til å styrke studentenes selvaktelse, og profesjonelle identitet. Samtidig er det viktig at rosen ikke gis kun for å være hyggelig, men er *realitetsbasert*. Ros bør være et resultat av en samtale eller handling slik at anerkjennelsen oppleves ekte og relevant.

Respekt er en annen type anerkjennelse. Å respektere hverandres ulikheter er en viktig faktor i veilederrelasjonen (Ellingsen & Skjefstad, 2015). For at en skal kunne dele av sine oppfatninger, må det ligge en grunnleggende respekt i bunn. Ved en grunnleggende respekt er det også rom for å være annerledes. På den annen side vil en krenkelse av et menneske, for eksempel ved å være respektløs, oppleves som nedverdiggende. Andre eksempler på krenkelse av menneskers anerkjennelse er stigmatisering, diskriminering og ignorering (Ellingsen & Skjefstad, 2015).

2.3 PÅVIRKNING

Begrepet påvirkning kan vi dele opp i to ord *på* og *virke*. Snur vi om på det kan vi forstå at påvirkning handler om å *virke på* noen eller noe. Olav Johansen (2017, s. 33) definerer påvirkning ved å si at det er «aktiviteter for å virke på andres tanker, holdninger og handlinger». Med en slik definisjon kan vi forstå at det er en handling eller aksjon, som skaper en reaksjon hos den eller de påvirkede. Begrepene påvirkning og innflytelse

brukes ofte om hverandre. Likevel argumenterer Johansen (2017) for at det er ulike assosiasjoner av begrepene, og viser til en undersøkelse han utførte på sine studenters oppfatning av begrepet *påvirkning*. Der kom det frem at *påvirkning* ble assosiert med noe negativt, mens begrepet *innflytelse* ble oppfattet som et mer positivt ladet ord. Til tross for denne forskjellen vil begrepene *påvirkning* og *innflytelse* brukes med samme betydning i denne oppgaven.

Påvirkning kan også sammenlignes med begrepet *pregning* (Bø, 2005). Ofte blir også disse begrepene forstått som det samme, der å bli preget handler om å bære preg av en form for påvirkning eller pregning. En bruker gjerne begrepet *pregning* når det er snakk om en tydelig påvirkning hos et menneske (Bø, 2005). For eksempel «Josef bærer preg av å komme fra et velstående hjem fra vestkanten av Oslo», eller «Josef er preget av å vokse opp i uroligheter, og av å måtte flykte fra landet sitt». Til tross for eventuelle ulike assosiasjoner av begrepene, vil jeg også benytte disse begrepene med samme betydning i denne oppgaven.

Vi påvirker og påvirkes konstant (Bø, 2005). Enten det er av våre omgivelser eller menneskene vi omgås. Menneskets evne til å påvirke og å bli påvirket er et krav for at vi skal kunne fungere sosialt. Vi endrer atferd etter de vi er med, både nær familie, venner, bekjente og ukjente. Et eksempel: Du går inn på en lesesal hvor det sitter to andre ukjente studenter. Omgivelsene på lesesalen påvirker deg umiddelbart til å både bevege deg og oppføre deg slik at du lager minst mulig lyd som kan oppleves forstyrrende. Kanskje du til og med bruker 20 sekunder ekstra på å få fiklet opp en halspastill fra Doc-posen, for å knitre minst mulig. Studentene bestemmer seg så for å gå, og du sitter plutselig alene på lesesalen. I det sekundet de er ute av rommet endres dine og andres forventninger til hvordan du kan oppføre deg i rommet. Du kan knitre så mye du vil med halspastillposen. Du kan ta den telefonsamtalen du ikke fikk tid til å ta i går. Kanskje til og med slippe ut en liten promp?

Føyelighet, lydighet og konformitet er begreper som henger sammen med påvirkning. *Konformitet* er den mest brukte fagtermen, og kan defineres som «dypsittende og varige personlighetsendringer – i holdninger, handlinger og væremåte i retning av fellesverdier – som skyldes påvirkning av andre, ofte i form av forventnings- og gruppepress» (Bø, 2005, s. 92-93). Konformitetspress er dermed en påvirkning i form av sosial kontroll, der en føler et press på å handle på en måte som er innenfor normen og som gjør at en blir

likt. Konformitet knyttet til internaliserte normer merkes ofte ikke fordi en velger frivillig å handle etter et sett normer som er blitt en del av egen identitet (Bø, 2005). På denne måten føles konformiteten naturlig og rett.

2.4.1 RELASJONELL PÅVIRKNING

I alle sosiale relasjoner er det gjensidige påvirkningsforhold (Bø, 2005). En relasjon handler om tilknytningen eller forbindelsen du har til et annet menneske (Aubert, 2020). På denne måten kan vi forstå at vi har relasjoner til både mennesker vi føler oss nært knyttet til, og til mennesker som vi kun møter av og til. Ofte merker vi ikke at vi blir påvirket av de relasjonene vi har, med mindre vi blir påvirket i stor grad.

Vi kan gjenkjenne relasjonens påvirkning hvis vi opplever at relasjonen har en positiv eller negativ innvirkning på en selv (Bø, 2005). Du kjenner kanskje igjen utsagn som: ‘jeg blir så stresset når jeg er sammen med henne’, ‘jeg blir alltid i så godt humør når jeg er sammen med deg’ eller ‘han er alltid så negativ’. Disse utsagnene tydeliggjør hvordan vi blir påvirket i hverandres nærvær. Noen har en positiv innvirkning på en, og vi kan oppleve å ha fått en energiboost og ny giv, mens andre personer kan vi oppleve som energitappende. En kan jo lure på hvorfor det er slik at noen personer er det enklere å være med enn andre?

Leon Festinger (1954) er en av flere som tar fatt i dette spørsmålet. Han er kjent for teorien om sosial sammenligning (*Social Comparison Theory*), som beskriver hvordan det menneskelige behovet for å bli likt resulterer i at vi foretrekker relasjoner som gir oss anerkjennelse for våre meninger og talenter (Leon Festinger i Bø, 2005). Å oppleve at en står alene med sine meninger og er unormal er en stor påkjenning og vil etterhvert kunne føre til tap av selvrespekt og selvbilde. Vi velger derfor å tilbringe tid sammen med de som får oss til å føle oss bra.

Vi har jo uttrykket ‘like barn leker best’. Likevel er det ikke alltid vi kan velge hvem vi ‘leker’ med. I en veiledersituasjon er det ikke alltid en veileder kan velge hvilken student hun får. Studenten har heller ikke alltid så mye å si i den saken. Dette kan dermed medføre

at 'leken' ikke blir så god med det første. *Balanseteorien* av Newcomb⁶ beskriver også hvordan vi foretrekker å være med likesinnede, fordi vi foretrekker å være i balanse (Bø, 2005). Eksempler på situasjoner som påvirker til ubalanse i sinnstilstanden er krysspress og ambivalens. Krysspress oppstår når en opplever press eller påvirkninger fra flere hold som kan være like gode eller like vonde. For eksempel ved stortingsvalg så kan det være to ulike partier som kjemper for ulike saker, som begge oppleves som viktige for deg. Ambivalens er derimot når en opplever motstridende følelser, eksempelvis kan en student oppleve det som trygt og godt at en praksisveileder tar styringen i møte med brukere. Samtidig kan studenten kjenne på et behov for å ville prøve selv og at praksisveilederen skal la henne slippe til. En slik ubalanse vil gi studenten behov for å gjenopprette balansen ved å kvitte seg med de ambivalente følelsene. Dette kan utføres ved å ta opp de ambivalente følelsene med praksisveilederen eller ved å justere egne meninger, slik at balansen gjenoprettes.

Den relasjonelle påvirkningen uttrykkes dermed gjennom våre føyninger, justeringer og reaksjoner. Et eksperiment utført av Dennis Regan, tydeliggjør vår føyelighet til de menneskene vi omgås (Regan i Bø, 2005). Kort fortalt så er vi mer føyelige til de menneskene som vi skylder noe, enten vi liker menneskene eller ikke. Hvis noen gjør oss noe godt, gir en gave eller hjelpende handling, så vil vi oftere føle oss forpliktet til å gjengjelde dette uavhengig hvordan vi opplever denne personen. Eksperimentet støtter sosiologiens *bytteteori*, som vektlegger mennesket som rasjonelt handlende ut ifra egne motiver og egen vinning (Bø, 2005). Teorien belyser 'bytting' som en maktbruk, der det foreligger stor makt i det å utføre gode gjerninger for andre. Den altruistiske tankegangen finnes dermed ikke, og begrunnes i at mennesket i 'bunn og grunn' gjør handlinger for å føle seg vell.

Et eksempel på hvordan vi regulerer oss gjennom sosiale påvirkninger, er ved å se på selvinnsikten. Selvinnsikt handler om et innsyn i selvet, opplevd utenifra, og er en evne til å legge merke til og å forstå hvordan andre opplever møtet med meg (Kvalsund & Roald, 2019). For å kunne forstå hvordan andre opplever meg, må en være i kontakt med 'andre' og ha en evne til å metallisere. Forholdet mellom selvinnsikten og identiteten utgjør hvorvidt en person opplever å være den en er utad, sammenlignet med den en

⁶ *Balanseteorien* av Theodore Newcomb (1961, i *The acquaintance process*), gjengitt av Inge Bø (2005, s. 202).

opplever å være innad. Hvis en ofte opplever å ofte bli misforstått av andre eller at de opplever at jeg er noe jeg selv ikke gjenkjenner, kan det skape stor uro og misnøye. I ekstrem grad knyttes dette til psykiske lidelser som schizofreni.

Vår komplekse forståelse av identitet og hvem vi er, blir ofte ikke aktualisert før noen andre forteller oss hvem de opplever at vi er (Kvalsund & Roald, 2019). En kollega kan for eksempel si at hun var 'overrasket' over å høre at du spiller trombone i et korps. En slik påpekning kan vekke spørsmål, som 'hvorfors er det overraskende' eller 'hvorfors bryter dette med den oppfatningen du hadde av meg?'. Å benytte fenomenet selvinnsikt, som et eksempel på relasjonell påvirkning, er interessant fordi vi enkelt kan gjenkjenne situasjoner der andres reaksjoner preger oss i større eller mindre grad. I tillegg kan vi kjenne igjen følelsen av å være én person i møtet med noen, eksempelvis kollegaer, og en annen i møte med korpsvennene.

2.4.2 FORVENTNINGER

Våre forventninger handler om en forestilling om hva som skal til å skjje (Helgesen, 2018). Fra en tidlig alder lærer vi å ha forventinger til hverandre. For eksempel vil et barn som gråter og erfarer at foreldre kommer når han gjør dette, etterhvert ha en naturlig forventning at det samme vil skjje ved senere anledninger. Oppdragelsen baseres på å lære opp barna til å oppføre seg etter foreldrenes og samfunnets forventninger.

«I enhver samhandling fins det svake eller sterke strømminger av forventninger, makt, kontroll og sanksjoner» (Bø, 2005). Forventningene våre sier noe om vår standard for hva som er normalt og unormalt. Overraskende sosial atferd, er avvik fra normalen. Vi kan dermed se sammenheng med våre forventninger, og våre behov for å ha kontroll og skape mening. Når vi opplever uforventet atferd har vi behov for å skape mening, og forklare det opplevde. Eksempelvis om du møter en eldre mann på butikken, som helt plutselig begynner å hyl-gråte og rope etter mamma, vil du få et behov for å lete etter tegn som kan forklare situasjonen for deg. Deretter ser du at han har på seg gummistøvler, selv om det er strålende sol. Da kan dette være nok tegn til at du forklarer situasjonen med at dette er en mann som er psykisk syk, kanskje dement. Uavhengig om dette er sant eller ikke, kan det være nok for å skape mening i en unormal og uforventet situasjon.

Våre forventninger er både en nødvendighet for samfunnet, men kan også bidra med å opprettholde sosial ulikhet og stigmatisering av ulike samfunnsgrupper og mennesker (Helgesen, 2018). Våre forventninger kan ikke bare opprettholde, men også bidra til å forårsake atferd hos mennesker. *Selvoppfyllende profeti* er et eksempel på dette. Utrykket blir brukt for å beskrive situasjoner der menneskers forestilling om en person eller gruppe over tid, utløser dette visse forventninger til atferd. Disse forventningene skaper dermed et press på hvordan personen skal oppføre seg, som påvirker personen til å gjøre som forventet. Etter en tid kan disse påvirkningene bli en del av menneskets identitet og oppfatning av seg selv. På den måten kan andres forventninger påvirke mennesker til å endre seg til å oppfylle forventningene, noe de i utgangspunktet ikke hadde gjort (Helgesen, 2018).

Rosenthal-effekten handler om hvordan teorien om selvoppfyllende profeti kan bidra til å øke studenters prestasjon på skolen (Helgesen, 2018). Robert Rosenthal og Leonore Jacobson utførte et forsøk på hvorvidt rykter om studenter påvirker hvordan studentene gjør det på skolen. De satt ut et rykte om at en gruppe studenter var svært dyktige. Forsøket viste at lærerens oppfatning av at de var svært dyktige, økte også lærerens forventning til studentene. Lærerens forventninger til studentenes prestasjon påvirket studentene til å få bedre resultater. Studentene fikk dermed forventninger og strekke seg etter, ikke noen som trykket dem ned.

I praksis vil for høye forventninger til studentene virke mot sin hensikt. Dersom ønskene og interessene til de personene som forventningene rettes mot har lavere ambisjonsnivå eller motivasjon enn det forventningene tilsier, vil forventningene ha vanskeligere for å få gjennomslag (Strømfors & Edland-Gryt, 2013).

Studentenes forventninger til praksis kan ha stor betydning for samarbeidet mellom studentene og praksisveilederne (Killén, 2017). Studentene kan ha ulike forventninger til praksis basert på de oppfatningene de har av praksisstedet og de ansatte. Praksisplassens rykter i samfunnet kan bidra til å skape holdninger og forventninger hos studentene. I tillegg kan studentene oppleve å bli skuffet over den praksisplassen som de blir tildelt. En prioritering av å sette ord på hverandres forventninger til praksis, er en viktig del av veiledningsarbeidet i startfasen av praksisperioden.

Praksissjokk er et begrep som kan brukes om sjokket som kan oppstå hos studentene av erfaringer i praksis (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Sosialt arbeids virkelighet kan oppleves dramatisk og vanskelig. Oppdagelsen av komplekse sosiale problemer, kan oppleves sjokkerende. Å forberede studentene på arbeidets realitet kan bidra til at sjokket minskes eller ikke oppleves så vanskelig.

‘Å ha makt over noen’ vil si å inneha en mulighet til å påvirke noen til å gjøre noe de ellers ikke ville gjort (Bø, 2005). Maktutøvelse er dermed en form for påvirkning. Du har kanskje hørt uttrykket ‘kunnskap er makt’? Kunnskap og informasjon er makt, fordi det kan bli brukt som middel for å påvirke andres atferd (Halvorsen, Stjernø & Øverbye, 2019). Eksempel på dette er satsingen som ble satt inn for å få folk til å slutte å røyke. Røykeloven, informasjon på røykpakker, og flygeblader var tiltak fra blant annet helsedirektoratet for å passe på at alle som røykte ikke kunne unngå å forstå at den handlingen er skadelig for kroppen.

3. METODE

Gjennom intervjuer samlet jeg fortellinger fra praksis. Kunsten blir dernest, som Silverman beskrev det: «å best og ærligst mulig benytte disse dataene slik at det kan dannes en form for teori om det sosiale livet» (Silverman, 2016, s. 63), som praksisstudent i sosialt arbeid.

I dette kapitlet vil jeg forklare veien til valg av vitenskapelige metoder. Deretter vil jeg beskrive fremgangsmåten for innhenting av data, og hvilken begrunnelse jeg har for valg for denne fremgangsmåten. Til slutt vil jeg beskrive etterarbeidet for det metodiske arbeidet og etiske vurderinger knyttet til hele prosessen.

3.1 KVALITATIV METODE

Proessen som ledet til valg av metode startet da jeg skulle finne ut av hvordan jeg ville vinkle oppgaven. Jeg visste at jeg måtte velge ulike metoder ut ifra om jeg ønsket å undersøke holdninger, fenomen, studenters diskurs eller veilederes diskurs, eller observere relasjoner mellom veiledere og studenter, og så videre. Mulighetene var mange,

og etter litt tid fant jeg ut av at jeg ønsket å undersøke *studenters oppfatning av praksisveileders påvirkning*. Dermed kunne jeg starte å eliminere metoder som ikke ville fange opp dette aspektet.

Jeg hadde et ønske om å fange opp erfaringer som studentene selv mente påvirket læringen. Et slikt tema kan ha underliggende årsakssammenhenger, som ikke nødvendigvis blir oppdaget av seg selv. Ergo kunne metoder som undersøker i dybden være beleilig. Et kvalitativt forskningsdesign var derfor et naturlig og godt valg for denne oppgaven.

En følge av at jeg ønsket å intervjuer i dybden, var at jeg ville velge en metode som intervjuet et fåtall av studenter fremfor store kvantum. Da åpnet muligheten seg for å holde seg til å kun benytte studenter fra Universitetet i Agder. En slik løsning vil være både tidsbesparende og mer økonomisk for meg som forsker.

3.1.1. NOEN DEFINISJONER

Valg av begrep for de ulike rollene i intervjuene sier noe om hvordan jeg oppfatter min rolle som forsker og hvordan jeg oppfatter de jeg skal intervjuer (Ryen, 2002). Begreper som informanter, respondenter og subjekter er vanlige begreper å benytte for den som blir intervjuet. De ulike begrepene kan signalisere ulikt. Å benytte begrepet *respondent* kan signalisere at det er den som intervjuer som har den aktive rollen, og tydeliggjør at det er intervjueren som sitter med makt over samtalen. Velger man å bruke ordet *subjekt* i stedet, kan man tydeliggjøre at den som blir intervjuet går fra å være et objekt til et subjekt, og dermed bryter litt med de hierarkiske strukturene. Begrepet *informant* viser derimot til at personen sitter på viktig informasjon. En informant kan dermed kanskje oppfattes som en med litt mer makt over samtalen.

Til tross for at dette er vanlige begreper å bruke, så har jeg valgt å kalle de jeg intervjuer for studenter eller studentene ved UiA. Dette valget har jeg tatt på grunnlag av at eksemplene og resultatene skal bli mer konkrete. Ved å bytte ut begrepet *informantene* med *studentene*, vil dette kunne bidra med å tydeliggjøre hvem utsagnene kommer fra. Videre i metodekapitlet og i oppgaven generelt vil jeg derfor benytte begrepet *student* så langt det er hensiktsmessig. Begrepet *informant* vil jeg benytte der jeg beskriver generell teori som ikke kan knyttes til intervjuene mine.

3.1.2 FOKUSGRUPPEINTERVJU

Fokusgruppeintervju er en intervjutype som faller under kategorien dybdeintervjuer. Dybdeintervjuer benyttes for å undersøke individers «meninger, holdninger og erfaringer» (Tjora, 2017, s. 114). Vi kan derfor forstå dette som en fenomenologisk-basert metode. For å undersøke studentenes perspektiv på praksistilværelsen er det viktig å benytte en metode som legger til rette for å kunne dele egne opplevelser. Et veldig strukturert intervju kan begrense studentene til kun å holde seg til spørsmålet. Informasjon som da fremtrer som mindre relevant for det aktuelle spørsmålet, kan senere åpenbare seg til å være svært viktige data for oppdagelsen av nye funn. En intervjuform med mindre struktur var derfor viktig for å fange opp det jeg på forhånd ikke visste at jeg trengte av informasjon.

Alternativene for valg av metode sto mellom å velge fokuserte intervjuer, som Tjora (2017) beskriver som semi-strukturerte enkeltintervju eller fokusgruppeintervjuer. Valget falt på fokusgruppeintervju, ettersom jeg selv har erfart at det er enklere å komme på eksempler og erfaringer hvis jeg får samtale om det med flere personer. Det særegne med fokusgruppeintervju er at forskeren eller moderatoren gir gruppen et tema eller et spørsmål som gruppen skal diskutere sammen (Tjora, 2017). Forskeren har minst mulig påvirkning på samtalen, og gruppen kan lede samtalen i viktige sidespor.

Faren ved så lite struktur er at jeg ikke får høre alle studentenes synspunkter på samme spørsmål. Samtidig ville jeg ha mulighet til å styre samtalen såpass mye at jeg kunne stoppe opp ved viktige aspekter, og undersøke om de andre i gruppen oppfattet det likt eller ulikt. Jeg ønsket meg litt mer struktur enn de fokusgruppeintervjuene som blir beskrevet i metodebøkene til Tjora (2017), Ryen (2002) og Kvale & Brinkmann (2009).

En annen faktor som gjorde at mine fokusgruppeintervjuer skilte seg ut er at jeg ønsket relativt små grupper. Årsaken til dette var at jeg ikke ville at intervjuene skulle være for lange, både for min og informantenes del. Det ville også være lavere terskel å være med på et intervju som ikke varte for lenge. For at jeg likevel skulle få tid til å innhente informasjon fra hver enkelt student rundt hvert essensielle spørsmål/tema, så ønsket jeg grupper på 3-5 studenter.

Før jeg startet intervjuprosessen søkte jeg om godkjenning av forskningsprosjektet fra NSD⁷. Den skriftlige godkjenningen er vedlagt i slutten av studien. Tilsvarende gjelder for den andre godkjenningen fra NSD, ettersom jeg måtte be om utsettelse av dato for prosjektslutt.

3.3 INTERVJUPROSESSEN

3.3.1 INTERVJUGUIDE

En intervjuguide er et skriv med en plan på hvordan man skal gjennomføre intervjuet. Denne kan utformes ulikt, og avhenger av intervjuformen og personlig preferanse (Tjora, 2017). Ettersom intervjuet burde ha en planlagt oppvarming eller introduksjonsdel, en hoveddel og en avslutning, burde også intervjuguiden beskrive en lignende form. Til tross for at jeg ville at intervjuene skulle være semi-strukturerte og dermed ikke helt planlagt, foretrakk jeg fullstendige spørsmål. Begrunnelsen for dette er at jeg av erfaring har en tendens til å glemme nøyaktig hvilken formulering jeg var ute etter, og ønsket å forsikre meg om at jeg etterspurte nøyaktig det jeg på forhånd hadde tenkt.

Jeg brukte mye tid på å utforme en intervjuguide som kunne både være åpen nok for å samle inn informasjon som jeg ikke visste at jeg trengte, men samtidig var spesifikk nok til at jeg holdt samtalen til oppgavens tematikk. I tillegg jobbet jeg med intervjuguiden i en tid da jeg var usikker på oppgavens problemstilling og dens formulering. Ettersom jeg visste at jeg ville undersøke 'studenters oppfatning av veilederens påvirkning i praksis', hadde jeg en viss anelse om hvilke spørsmål som kunne være nyttig i intervjuguiden. Likevel var jeg usikker på om jeg skulle bruke ordet *påvirkning* eller *makt*. Hvis jeg brukte begrepet *makt* måtte jeg kanskje bruke litt tid på å definere hva makt er, slik at det ikke bare ble assosiert med noe negativt, men heller noe som både studenter og veiledere besitter, og at makt kan vært positivt.

Jeg endte opp med å utforme en intervjuguide som holdt fokuset rettet mot studentenes læring i praksis og hvordan praksisveilederne deres påvirket dette forholdet og hvilke

⁷ NSD: Norsk Senter for Forskningsdata. NSD jobber for å behandle personopplysninger og sikre personvern i forskningsprosjekter. I tillegg er de et «arkiv og senter for forskningsdata» (Norsk Senter for Forskningsdata, 2020).

forhold som påvirket mest. Likevel hadde jeg lyst til å undersøke maktaspektet i veilederrelasjonen, og valgte å ha med et spørsmål om studentenes oppfatning av egen og praksisveileders makt i praksis. Dette resulterte i interessante refleksjoner og data. Til tross for dette valgte jeg å ta bort dette spørsmålet i intervju nummer to (se tabell 1.0).

Grunnen til at jeg valgte å ikke stille dette spørsmålet i *intervju 2* var fordi at påvirkningen kom tydelig nok frem uten dette. I tillegg hadde jeg begynt å forstå hvor vidt maktbegrepet er. Jeg ønsket også å dra frem andre påvirkningsaspekter enn makt, og derfor ante det meg at makt var for omfattende begrep for den studien jeg ønsket å gjøre. I tillegg var det tydelig at studentene i det første intervjuet ikke koblet makt og påvirkning på samme måte som jeg gjorde. Tankene som studentene delte, beskrev en oppfatning av at makt gjerne er negativt og tydelig. For at jeg skulle fått studentene til å forstå hva jeg var ute etter av informasjon, hadde jeg måtte brukt mye mer tid på å informere om ulike typer makt og hvordan dette er viktig for alle typer relasjoner og interaksjoner. Dette bestemte jeg meg for å ikke bruke tid på, ettersom det var mange andre faktorer ved påvirkning enn makt som var relevant data for studiens drøfting og funn.

3.3.2 REKRUTTERING AV STUDENTER

Det viktigste i rekrutteringsprosessen for utvalg av informanter i kvalitative intervjuer er at de man velger kan reflektere og uttale seg om det aktuelle tema (Tjora, 2017). Et slikt utvalg kan vi kalle *strategisk* og er *ikke tilfeldig* utvalgt, som i en kvantitativ spørreundersøkelse som dekker landets befolkning.

For å velge den rette metoden for å skaffe seg informanter benyttet jeg først en *eliminering metode* for å finne ut av hva jeg ikke trengte. I denne prosessen fant jeg ut av at jeg ikke trengte informanter som var fra flere skoler i landet. Ettersom sosialt arbeid som praksisfelt er så stort som det er, så vil studentene kunne ha svært ulike opplevelser selv om de er fra samme universitet. Samtidig er det ikke praksisfeltene jeg skal undersøke, men veilederrelasjonen og veiledningen. Det var derfor heller ikke så viktig at jeg brukte ressurser på å sikre at informantene representerte alle feltene i sosialt arbeid. Ved å benytte meg av studentene som allerede var i praksis i sosialt arbeid på Universitetet i Agder ville jeg også ha noen andre fordeler. For det første jobber veilederen min som foreleser og kontaktlærer for denne klassen. På denne måten kunne

hun hjelpe meg i å komme i kontakt med studentene på en enkel måte. En annen fordel var at jeg tidligere hadde hjulpet til på et seminar for denne klassen og jeg var dermed ikke et ukjent ansikt, som ønsket informanter til intervju.

Jeg møtte på ulike utfordringer i rekrutteringen. Jeg valgte å starte intervjurunden allerede mens de var i praksis. Studentene var derfor spredt rundt om i Agder og vanskelig å få samlet. Argumentet for å starte med intervjuene allerede mens de var i praksis, var at da er praksisfølelsen in mente, med ferske følelser av glede og frustrasjon. Samtidig valgte jeg å legge intervjuet helt i slutten av praksisperioden, slik at opplevelsen av å være student i praksis var godt innarbeidet og ikke en helt ny rolle. En annen utfordring jeg møtte på var studentenes villighet til å bidra som informanter. Gjennom min veileder fikk jeg nemlig mulighet til å ha et femminutters innlegg under et midtveisseminar for denne klassen med 3.års sosionomstudenter. Jeg fikk mulighet til å markedsføre undersøkelsen min. Her fikk jeg god respons både under innlegget og etterpå. Fem studenter kom bort til meg etter seminaret, og sa at de synes at oppgaven er svært interessant og relevant, og at de gjerne ville hjelpe til som respondenter. Vi ble da enige om at min veileder skulle videreformidle min kontaktinformasjon, slik at alle som ønsket å være med kunne kontakte meg.

I etterkant av dette ble det mer krevende enn forventet å få tid og kontaktinformasjon til å samle de som hadde sagt seg villige til å delta. To nøkkelpersoner i klassen, som hadde vist særlig engasjement for temaet til oppgaven, hjalp meg å komme i kontakt med klassens Facebookgruppe. I tillegg hjalp de meg med å få kontakt med de som virket interessert. Til slutt fikk vi samlet en gruppe på fire studenter og en gruppe på tre, som møtte meg til fokusgruppeintervju. En slik type rekruttering av informanter kan vi sammenligne med *snøballmetoden* ettersom jeg skaffet informanter gjennom nøkkelpersoner. Det kalles *snøballmetoden* fordi man via en nøkkelperson eller en førsteinformant, gradvis får tak i flere informanter gjennom deres nettverk (Tjora, 2017).

3.3.3 VALG AV INTERVJUVERKTØY

Av praktiske årsaker valgte jeg å benytte lydopptaker under intervjuet. Jeg var aldri i tvil om at en lydopptaker var nødvendig ettersom jeg var usikker på hva som kom til å være viktige data for oppgaven. Dermed var det nødvendig at jeg hadde verktøy som fanget

opp alt som ble sagt slik at jeg senere kunne eliminere og konkretisere datamaterialet. I tillegg ville jeg være såpass fri fra notering at jeg kunne bidra i samtalen med kommentarer, oppfølgingsspørsmål og oppklare eventuelle uklarheter.

I fokusgruppeintervjuer kan moderatoren bruke *stimulusmaterialer* (avisartikler, videoklipp, eller lignende – også kalt «probes») for å etablere diskusjonene. Moderatoren kan også be deltakerne sette i gang spesielle aktiviteter, for eksempel brainstorming (Tjora, 2017, s. 124). Jeg valgte å benytte meg av tankekart som stimulusmateriale i intervjuene. Dette ble et slags idémyldringsverktøy, som kunne bidra til at studentene fikk satt i gang refleksjonsprosessen. I tillegg er det en fordel at de noterer tankene sine for å ikke glemme viktige erfaringer og opplevelser. En siste viktig fordel er at erfaringene separeres enklere fra hverandre. Å notere tanker kan hindre påvirkning fra andre studentenes tanker og erfaringer. Dette var viktig for oppgaven for å fange opp nyanser og ulike aspekter fra praksis.

Jeg fikk skriftlig samtykke fra samtlige studenter om at jeg kunne ta vare på tankekartene og benytte disse i oppgaven ved behov. Dette har vært nyttig for å oppklare uklarheter i viktige utsagn fra studentene, der lyden er dårlig på lydopptakeren.

3.3.4 GJENNOMFØRING AV FOKUSGRUPPEINTERVJU

Begge intervjuene ble gjennomført på samme måte med det samme strukturelle utgangspunktet. Jeg vil starte med å gjøre rede for det som var likt for begge, og deretter forklare hva som ble ulikt.

Intervjuene startet med at jeg møtte studentene på et booket grupperom på Universitetet i Agder. Dette var det mest praktiske for både studentene og meg. Jeg hadde printet ut et eksempel av informasjonsskriv og samtykkeerklæring til hver student. I tillegg hadde jeg kjøpt inn snacks som kunne hjelpe på eventuell søtsug eller hunger.

Da studentene kom hilste vi, og jeg startet ganske rett på med å forklare hva som kom til å skje. For å forsikre meg om at de var innforstått med alt, leste jeg informasjonsskrivet høyt for dem, slik at de direkte kunne samtykke til at jeg kunne begynne å ta opp lyd. Etter at papirene var signert startet jeg lydopptakeren.

Før hvert spørsmål som ble stilt i plenum fikk studentene 3-5 minutters refleksjon på spørsmålet der de skulle lage et tankekart for hvert spørsmål. Som nevnt i delkapittelet over var dette et planlagt tiltak for at studentene skulle sette i gang en refleksjonsprosess uten å være påvirket av andre medstudenter. På denne måten hadde de sine egne tanker nedskrevet, og dermed også enklere husket hvilke punkter som de selv ville ta opp. Jeg klargjorde på forhånd at studentene ikke var bundet til disse punktene og at de kunne legge til eller trekke fra hvis de fikk noen nye tanker eller endret mening underveis. Etter tankekartprosessen, startet vi samtalen rundt bordet ved at en tilfeldig student leste opp og forklarte hva de hadde tenkt og erfart.

Intensjonen var at det alltid skulle være mulighet for studentene å kunne kommentere hverandres tanker og erfaringer, og jeg hadde oppfordret studentene til at de ikke måtte være redde for digresjoner. I informasjonsskrivet hadde jeg presisert at det var viktig med samtale og at digresjoner kunne være positive bidrag til samtalen og til datainnsamling, og at om digresjonen ble for stor ville jeg styre samtalen inn på temaet igjen. Teoretisk sett visste dermed studentene at de hadde muligheten til å kommentere fritt. Likevel kan det diskuteres om denne muligheten er like stor i praksis. Et eksempel på at muligheten ikke alltid er like stor, var da en student fortalte om noe som var vanskelig i praksis. Da neste student skulle fortelle om sin tilsynelatende positive erfaring, virket det som at den studenten syns det var vanskelig å gå direkte fra en alvorlig stemning i rommet til en glad stemning. Dette var også noe studenten kommenterte, og sa at det var vanskelig å få en naturlig overgang fra det vonde til noe positivt. Svaret til denne studenten ble derfor tydelig nedtonet, og kunne kanskje været annerledes om stemningen i rommet var annerledes.

Hvert intervju besto av fire runder med et fokusspørsmål. Etter hver tankekartrunde fikk studentene svare på tur hva de hadde notert ned. I praksis fungerte dette som en samtale der studentene reagerte på hverandres svar med kroppsspråk, kommentarer og spørsmål.

Siste spørsmålet fungerte som en avrundingsdel da studentene skulle komme med tre råd til veiledere. På denne måten gikk vi videre fra å snakke om egne erfaringer til å dele ønsker om hvordan studentene syns praksisveiledere skal tilnærme seg sin rolle. Ettersom dette var et annerledes spørsmål fra de øvrige spørsmålene, ble dette en fin avrundning på intervjuet. Lydopptakeren ble skrudd av da siste student hadde fått delt sitt siste råd og vi hadde klargjort at det ikke var noe mer de hadde på hjertet.

Forskjellene på intervjuene i de store trekkene er ikke betydelige. Riktignok er alle intervjuer unike, og det er mange deler jeg kunne dratt frem som små forskjeller. Men jeg har valgt å trekke frem to av de største forskjellene. Den første forskjellen, og kanskje mest betydelige, var at det første intervjuet var mitt første intervju noensinne. Min usikkerhet rundt rollen kunne dermed ha spilt noe inn. Jeg var ikke særlig nervøs før det første intervjuet, men likevel var det usikkerhet rundt hvordan intervju fungerer i praksis. Videre hadde jeg et behov for at studentene ikke oppleve intervjuet som banalt. Mitt andre intervju ble derfor preget av at jeg visste litt mer om hvordan studentene oppfattet intervjuet. I tillegg oppdaget jeg at spørsmålene ikke fikk fanget opp veiledningen så godt under det første intervjuet. Spørsmålene ble dermed endret før det andre intervjuet (se vedlegg).

Den andre store forskjellen på intervjuene var studentenes sammensetting. Den første intervjurunden besto av fire studenter, mens den andre av tre. Fordelingen av kjønn var også ubalansert, ettersom det ene kjønn var i klart flertall (som også studentenes klasse er preget av). På tross av noen ulikheter viser datamaterialet at svarene som kommer frem er relativt like hvis en setter opp det ene intervjuet mot det andre. Utdypningen av dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

3.4 ETTERARBEID

Innhenting og bearbeiding av data har ofte ikke så rigide skiller som det kan ha i kvantitativ forskning. I denne oppgaven begynte jeg på noe av etterarbeidet imens jeg ventet på å få informanter til det neste intervjuet. I etterarbeid inngår hovedsakelig transkribering av intervjuer, analysering og refleksjon over etikk og om arbeidet er holdbart for oppgavens problemstilling. Det er mye arbeid som kan regnes som etterarbeid, herunder selve utarbeidelsen av oppgaven, men i dette kapitlet skal vi fokusere på transkriberingen, kvalitetssikring av oppgaven, metode for analyse og litteratursøk, samt etiske refleksjoner over utførelsen av intervjuene.

3.4.1 TRANSKRIBERING

Mange velger å bruke transkriberingsprogrammer som hjelpemiddel under transkriberingen. Disse finnes på internettet både fra enkle og gratis til mer avanserte programmer som koster. Siden jeg ikke kjente til noen av disse programmene valgte jeg å utføre transkriberingen manuelt fra lydopptaker til et dokument.

Til tider var det utfordrende å høre hva studentene sa under intervjuet. Grunner til dette kan være eksterne lyder som regn, banking i vegg, dunking i bord (der lydopptakeren lå), mumling, dialekter og feil uttalelse av ord. Ettersom muntlig tale ofte ikke er likt på det skiftlige språket kan transkriberingen ofte være utfordrende (Tjora, 2017, s. 174). Det er enklere å forstå talefeil og andre språklige svakheter når en er tilstedeværende i situasjonen. Et lydopptak fjerner kroppsspråk og andre visuelle ledetråder som kan bidra til å forstå situasjonen. Det var derfor litt utfordrende å skulle skrive det studentene sa, og samtidig forsikre meg om at essensen forble intakt. Transkriberingen vil igjen miste enda flere ledetråder, ettersom man mister tonefall og lyder.

Utover ovennevnte utfordringer var det tidkrevende å transkribere. Samtidig var det et givende arbeid, og det krevde heller ikke så mye refleksjon og ettertanke.

3.4.2 TEMATISK ANALYSE

Analysefasen i kvalitativ metode har som mål å konkretisere datamaterialet, for at lesere kan få økt kunnskap om oppgavens aktuelle tema uten å måtte gå gjennom datamaterialet selv (Tjora, 2017, s. 195). Det er i denne fasen av forskningen som forskeren må ta bruk sin egen intellektuelle kreativitet og kapasitet (Tjora, 2017). Analysefasen er en krevende prosess. Det er flere måter å utføre den på, og dermed kan valg av metode være krevende nok. En del av analyseprosessen er å se på hvorvidt ulik data er relevant for studiens problemstilling. En må også gjøre seg en mening om det er innsamlet tilstrekkelig med data. Under prosessen må det vurderes om oppgavens problemstilling på endres. Alt dette er en svært viktig del av forskningsprosessen, men kan også oppleves som svært krevende.

Tematisk analyse er en fleksibel kvalitativ analysemetode, som søker å identifisere temaer (kategorier) i datamaterialet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Valget falt på denne metoden etter å ha undersøkt flere andre analysemetoder. Flere

analysemetoder avanserer med å benytte dataprogrammer og modeller for å hjelpe forskeren til å finne det de leter etter. Jeg valgte tematisk analyse nettopp på grunn av sitt enkle og fleksible design. Hensikten med denne metoden er at forskeren selv ser temaer, som etterhvert kan vise sammenhenger mellom datamaterialet (Johannessen et al., 2018). Fremgangsmåten er at forskeren går gjennom datamaterialet flere ganger for å få en oversikt, og streker under viktige aspekter. I motsetning til noen andre analysemetoder, starter kategoriseringen allerede ved understrekingen eller markeringen av temaer og nøkkelord i datamaterialet.

Hovedårsaken til at tematisk analyse passer til å behandle datamaterialet i denne oppgaven er at vi allerede vet hva vi skal lete etter. Selv om vi ikke vet de nøyaktige faktorene eller aspektene som studentene legger frem, vet vi at vi skal lete etter aspekter som er med på å påvirke studentenes læring i praksis. En avansert analysemetode, som krever at vi ser på andre faktorer i datamaterialet, vil dermed være unødvendig bruk av resurser.

Lars. E. F. Johannessen et. Al. (2018) skriver at man kan benytte tematisk analyse uten å ta i bruk bestemte teoretiske verktøy, men han påpeker at også i denne metoden, som i all annen forskning, må forskeren «ha et bevisst og avklart forhold til»(Johannessen et al., 2018, s. 281) sine antakelser og valg.

Vi deler tematisk analyse inn i fire faser: *Forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*. *Forberedelsesfasen* handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Ettersom jeg ikke har fått hjelp med verken å holde intervjuer eller transkribering, startet denne forberedelsesdelen allerede under selve intervjuene. Naturligvis er det ikke tilstrekkelig å kun holde et intervju for å bli kjent med innholdet, men jeg får en god oversikt over hva som er blitt sagt og overordnede temaer gjennom utførelsen av intervjuene og transkriberinger etterpå. Jeg tok også notater underveis i transkriberingen for å huske hva jeg tenkte under ulike settinger. Før jeg startet med å markere og finne nøkkelord- og setninger, leste jeg gjennom datamaterialet uten å fokusere for mye på detaljer.

Den andre fasen, *kodingen*, handler om å få litt dypere innsikt i dataene. Ved å gjennomgå intervjuene, markere nøkkelord og viktige setninger, fikk jeg fremhevet viktige poeng hos studentene. Ofte kan kodingen være omfattende og en svært teknisk prosess for å

sortere all relevant data (Johannessen et al., 2018). I tematisk analyse handler kodingen om å utheve ord og uttrykk, gjerne kun med markeringstusj og notater, for å tilrettelegge dataene til å kunne kategoriseres. Som følge av at jeg ønsket å beholde så mye kontekst som mulig, markerte jeg aldri kun ett nøkkelord. For meg var det mest praktiske var å markere nøkkelsetninger og markere eventuelle viktige nøkkelord i margin. På denne måten kunne jeg i den neste fasen enklere kategorisere nøkkelsetningene. Jeg brukte også ulike farger på markeringstusjene for å fremheve ulike tema. Helt til slutt i denne fasen valgte jeg å lage et sammendrag fra hvert av spørsmålene (se *tabell 1.0*, for oversikt over spørsmålene) som ble stilt i de to intervjuene. På denne måten kunne jeg enklere se sammenhenger på tvers av intervjuene i neste fase.

Kategoriseringen handler om å zoome ut igjen fra datamaterialet og trekke paralleller mellom kodene. Ettersom intervjuene hadde like spørsmål, kunne jeg enkelt sammenligne svarene og finne gjennomgående temaer. På denne måten kunne jeg også tydeligere se hva som kom frem som viktigst for studentene. Jeg brukte tid på å dobbeltsjekke med transkriberingen for å konstatere at viktig kontekst var tatt med. I tillegg hadde jeg god hjelp i tankekartene som med konkrete setninger kunne si noe om hva som var viktig for studentene.

Siste fasen av analysen er *rapporteringen*. På dette tidspunktet hadde jeg sett flere temaer og viktige funn i datamaterialet. En av utfordringene ved å referere til temaer og funn var å hente frem sitater som kunne bevise dette. Ufullstendige setninger, avbrytelser og talefeil gjorde at jeg av og til måtte skrive et sammendrag av setningen fremfor å vise til det originale. Likevel jobbet jeg mye med rapportteksten for å få direkte sitater inn i rapporten. I enkelte tilfeller fikk jeg også med dialoger for å få frem viktige aspekter og for å sikre kvaliteten⁸ til oppgaven.

3.4.3 LITTERATURSØK

Både før, under og etter intervjuet jobbet jeg med å hente inn relevant teori til oppgaven. Før jeg startet med intervjurundene visste jeg allerede at teori om veiledning, læring i praksis og rammeverk for veiledning i sosialt arbeid kom til å bli relevant og nødvendig

⁸ *Kvalitet* i oppgaven: refererer til kapittel 3.4.4 om *pålitelighet*.

å ha med. Det medførte at jeg allerede før intervjuene jobbet med å finne gode kilder som kunne danne grunnlaget for teorien til denne oppgaven.

I denne prosessen benyttet jeg biblioteket til UiA sin søkemotor *Oria* for å undersøke begrepene: *veiledning i sosialt arbeid, veilederrollen, læring i praksis, praksisveileder og veilederrelasjon*.

Under intervjurundene begynte jeg å forstå hvilke andre begreper som ville være sentrale for oppgaven og benyttet samme metode for å undersøke begrepene: *tillit, trygghet, makt og anerkjennelse*.

Andre metoder jeg benyttet for å finne relevant litteratur til denne oppgaven var å benytte litteraturlistene til de mest relevante artiklene og bøkene som jeg fant under søkeprosessen som er beskrevet over. Dette var veldig nyttig da jeg kunne både finne primærkilder og nyere forskning på feltet. To særlig benyttede litteraturlister er fra bøkene *Veiledning-mer enn ord* (Tveiten, 2019) og *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018).

3.4.4 GYLDIGHET, PÅLITELIGHET OG GENERALISERBARHET

All forskning krever grader av kvalitetssikring. Metodene og begrepene som skal sikre de ulike formene for kvalitet har lenge vært svært omdiskutert. Etter at kvalitative forskningsmetoder ble populære på 1900-tallet, startet diskusjoner blant annet om hvorvidt forskningen var objektiv og generaliserbar. Dette er klassiske kriterier som er brukt for kvalitet i kvantitativ forskning. Etterhvert ble det utviklet egne former for kvalitetssikring til kvalitative metoder: *troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet*. Det var også disse begrepene som jeg lærte i mine metodefag som de vanligste formene for å kontrollere forskningens kvalitet. Tjora (2017) viser derimot at han er tydelig uenig i at det skal være egne former for kvalitet i kvalitativ og kvantitativ forskning, og sier at: «De norske begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet fungerer utmerket godt som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning» (Tjora, 2017, s. 231). Videre beskriver han hvordan nye begreper vil kunne virke mot sin hensikt. Eksempelvis trekker han frem bruken av ordet 'overførbarhet' i stedet for *generalisering*. Han påstår at dette begrepet ikke er vidt nok, og derfor har en begrensende effekt på kvalitativ forsknings

generaliserbarhet. I tillegg skriver han at å se på generaliserbarhet som kun statistisk generalisering, også er en begrensning av begrepets forstand.

GYLDIGHET

Kort sagt handler gyldighet om forskningen faktisk svarer på forskningsspørsmålene eller problemstillingen (Tjora, 2017). Ettersom jeg har funnet ut viktig teori gjennom empiri kalles dette for en induktiv metode. Dette i seg selv styrker ikke oppgavens gyldighet. Likevel har jeg brukt en metode der jeg først hadde et tema for oppgaven, deretter brukt empirien fra intervjuene til å beskrive hva som er viktig teori for å svare på oppgavens problemstilling. På denne måten har jeg forsikret meg om at svarene som vi finner i denne oppgaven, faktisk er svar på problemstillingen. En slik kobling mellom problemstilling og metodebruk styrker oppgavens gyldighet.

PÅLITELIGHET

Oppgavens pålitelighet knyttes til forskerens engasjement, som videre kan føre til forskerens påvirkning på data og resultater. Et typisk naturalistisk perspektiv vil kun se forskerens objektivitet som kvalitet på oppgaven (Tjora, 2017). Med andre ord så vil et slikt syn kreve at forskeren ikke påvirker data. I senere tid har vi sett at det vil være umulig å sikre at forskeren ikke påvirker kvalitativ forskning. Oppgavens pålitelighet handler derfor om hvordan forskeren reflekterer åpent over hvordan hun har påvirket data og resultatene i oppgaven.

Videre vil jeg trekke frem tre viktige områder som jeg vil redegjøre for å styrke oppgavens pålitelighet. De tre områdene er: *Egen motivasjon* eller engasjement for oppgavens tematikk, min *posisjon som forsker* og relasjon til studentene, samt *analysearbeidet*.

Først vil jeg trekke frem *motivasjonen* min for å skrive om oppgavens tematikk. Jeg var selv praksisstudent i sosialt arbeid for noen år siden og opplevde ulike situasjoner på egen praksisplass som gjorde at jeg forsto at det muligens er løsere krav til en praksisplass enn det jeg først hadde trodd. Når det er sagt vil jeg presisere at jeg alt i alt hadde en veldig lærerik og positiv praksisopplevelse. Jeg hadde derimot medstudenter som fortalte at de

ikke var like fornøyd med sine praksisperioder. En slik erfaring kan kalles for spesialkunnskap. Disse erfaringene fanget min interesse for å undersøke ulike former for å utføre arbeidet som kreves knyttet til en praksisstudent.

Følgelig kan dette betraktes som at jeg har et stort engasjement for oppgavens tematikk. Risikoen med dette er at mine erfaringer og oppfatninger av praksisstudiet kan prege vinklingen av oppgaven, og ikke minst være med på å hente spesifikk informasjon fra studentene. Likevel skriver Tjora (2017) at en forskers motivasjon og spesialkunnskap kan være en helt nødvendig ressurs til forskningen. Min oppgave blir derfor å vise til de metodene jeg har brukt for å få frem flest mulige nyanser og prege minst mulig.

I første rekke vil jeg trekke frem at, *om* jeg så hadde hatt helt spesifikke ensidige oppfatninger av oppgavens tematikk, ville likevel en ensidig oppgave utstråle lav standard og kvalitet. Å jobbe for at oppgaven viser nyanser og gode drøftinger vil derfor være svært viktig for meg som forsker både for å fremme kvalitet i seg selv og for å kunne bidra til å styrke påliteligheten. I tillegg har jeg valgt å utforme problemstillingen slik at oppgaven kan være et verktøy til utdanningen, veiledere og studenter, fremfor en eventuell skjennepreken. Når det er sagt har jeg også jobbet for at studentene skulle fortelle sine erfaringer. Både i informasjonsskrivet de fikk utlevert og før intervjuet, presiserte jeg at det var viktig for oppgaven å få frem alle erfaringer. Jeg ga en klar oppfordring om at de erfaringene og tankene som de valgte å dele var oppriktige og ekte, selv om det måtte motstride med flertallets synspunkt. På denne måten ønsket jeg å sikre at jeg fikk frem både positive og negative erfaringer fra praksis.

En kort redegjørelse for *rekruttering av studenter* til intervjuene mine kan være nødvendig for å styrke oppgavens pålitelighet⁹. I første rekke ønsket jeg minst mulig kontakt med den aktuelle klassen, og sendte derfor ut en invitasjon med informasjonsskriv på Canvas¹⁰ via deres kontaktlærer. Da dette viste seg å være en metode som, tilsynelatende, ikke fanget noen studenters interesse måtte jeg ty til en mer personlig

⁹ I delkapittel 3.3.2 *Rekruttering av studenter*, beskriver jeg ganske grundig hvordan *rekrutteringen* foregikk. I tillegg noen etiske betraktninger angående fordeler og ulemper ved de metodene som er brukt. For å unngå gjentakelse trekkes kun frem de tiltakene jeg gjorde for å forsikre pålitelighet.

¹⁰ *Canvas*: En nettbasert læringsplattform for studenter og lærere, som blant annet brukes på Universitetet i Agder.

henvendelse. Jeg møtte derfor klassen under en av deres forelesninger og fikk tak i noen nøkkelpersoner som hjalp meg å etterhvert skaffe flere studenter.

Scenarioet som kanskje kunne svekket oppgavens pålitelighet mest, hadde vært om jeg kjente studentene godt og selv plukket ut de studentene som jeg visste hadde erfaringer som jeg lette etter¹¹. Om dette hadde vært tilfelle, så vil jeg likevel argumentere for at studentenes erfaringer hadde vært viktige for oppgaven. Studentenes fortellinger kan tas læring av, forutsatt at studentene snakket sant om ekteføyte opplevelser og erfaringer. Med andre ord er det studentenes oppriktighet som sier noe om påliteligheten knyttet til min posisjon til studentene. Den eneste kilden jeg har til å vise at det studentene mener er oppriktig er at utsagnene begrunnes eller at de samstemmer med andre studenters oppfatninger. Jeg har brukt tid på å få med nettopp dette i resultatene.

Bruk av diktafon under intervjuene vil være med på å styrke *analysearbeidets* pålitelighet. Dette var jeg bevisst på fra starten, fordi jeg ønsket å bruke direkte sitater fra studentene i oppgaven. Ved å sitere studentenes utsagn direkte, vil det være med på å tydeliggjøre om min tolkning av det som blir sagt er rett eller gal. Når det er sagt, er det viktig at forskeren redegjør for hvorfor ulike utsagn er valgt og hvorfor ulike utsagn er uteblitt.

Da jeg startet med analysearbeidet var jeg veldig bevisst på å ikke trekke for mange stikkord ut av konteksten. Nettopp fordi konteksten ofte kan være viktig for å forklare stikkordet. Jeg valgte derfor å benytte en analysemetode som ikke hadde så mange ledd av analyse, for å enklere finne tilbake til stikkordets kontekst. En annen forsikring på å beholde kontekst til viktige setninger var at jeg forsøkte å strukturere kapittel 4 (Resultater) slik at jeg kunne beholde samtalen mellom studentene. Ved å strukturere kapittelet etter spørsmål stilt i intervjuene kunne jeg flere ganger vise til dialoger i stedet for enkeltsitater. Dette styrker oppgavens pålitelighet ved å vise «hvordan mening skapes intersubjektivt» (Tjora, 2017, s. 237).

¹¹ Et hypotetisk eksempel. For grundigere beskrivelse av min relasjon til studentene og rekrutteringen, se delkapittel 3.3.2 *Rekruttering av studenter*.

GENERALISERING

Ofte har samfunnsforskning som mål å kunne generaliseres over lignende felt eller situasjoner. Tjora(2017) trekker frem ulike metoder for å kunne generalisere kvalitativ forskning. Felles for disse veiene til generalisering er at det krever en viss tilrettelegging allerede tidlig i forskningsstadiene. Et eksempel på en slik tilrettelegging er valg av metode for rekruttering av informanter. Særlig utfordrende kan det være å generalisere forskning som består av informanter rekruttert ved snøballmetoden. «Nettopp fordi slike utvalg består av folk som av ulike grunner gjør seg tilgjengelige for forskeren, blir det vanskelig å argumentere for moderat generaliserbarhet» (Tjora, 2017, s. 244).

Samtidig skriver han også at i noe forskning er ikke generalisering noe mål (Tjora, 2017). Ettersom jeg har valg å utføre dybdeintervju med et fåtall studenter, vil ikke de syv studentenes utsagn kunne generaliseres til alle praksisstudenter. Dessuten vil metodene jeg brukte for å rekruttere studentene og min relasjon til dem også være grunnlag for å gjøre det vanskelig å generalisere resultater og drøftinger. En slik generalisering var heller ikke et mål for denne forskningen. Likevel vil forskningen kunne være et viktig bidrag til forskning som sammenligner disse funnene med andre og deretter lager mer generaliserbare teorier.

3.5 ETISKE REFLEKSJONER

3.5.1 INFORMERT SAMTYKKE OG ANONYMISERING

I dybdeintervjuer kan det reises etiske spørsmål om hvor 'dypt' det er etisk rett å gå. Som forsker er jeg interessert i å komme litt under huden på studentene slik at jeg får frem viktige essenser, og gjerne spesifikke hendelser som begrunner den generelle følelsen som blir beskrevet. Intervjuet kan dermed ofte komme inn på sensitive områder, som også krever at studenten tør og orker å fortelle dette til en relativt fremmed person. Følsomme temaer setter særlige kriterier for anonymisering, slik at studentene kan føle seg trygget i situasjonen (Tjora, 2017).

I forkant ville jeg forsikre meg om at studentene var innforstått med temaet for intervjuet, og at jeg kom til å bruke det som ble sagt under intervjuet og det som ble skrevet ned på tankekart. For å forsikre meg at dette var forstått leste jeg informasjonsskrivet høyt før vi startet, og fikk de til å gi samtykke til dette ved å signere en samtykkeerklæring. Selv om jeg har forsøkt å gjøre det jeg kan for at studentene forstår hva de sier ja til, kan man ikke vite at samtykket er tilstrekkelig informert. Dette er selvfølgelig også studentens ansvar å gi beskjed om det er noe som ikke er oppfattet eller usikkert. Likevel er det særlig én etisk utfordring med dette jeg vil trekke frem. Under intervjuene kom det frem noen erfaringer fra studenter som både var krevende å fortelle og som viste at noen av studentene hadde hatt en tøff praksisperiode. Her kan det være at disse studentene ikke så for seg å skulle dele så mye informasjon som de gjorde. Under intervjuene var det mange som delte personlige erfaringer både positive og negative, og dette kan bidra med å skape en fortrolighet i gruppen. En slik fortrolighet kan også være med på å katalysere at det føles trygt å dele 'det vonde' oss imellom. Etter intervjuene ga jeg uttrykk for at jeg var takknemlig for at de tok seg tid og var villige til å dele det de gjorde med meg. Jeg ga studentene kontaktinformasjonen min, slik at de kunne kontakte meg hvis de følte at de hadde utlevert seg mer enn de selv var komfortable med. Jeg har ikke blitt kontaktet etter disse intervjuene, og jeg håper at studentene heller sitter igjen med en følelse av å ha bidratt til noe viktig.

I denne oppgaven har anonymisering vært særlig krevende ettersom det er relativt få studenter som er i praksis i sosialt arbeid på universitetet i Agder. Jeg har derfor måtte ta en avgjørelse, av hensyn til studentene som har vært informanter, om å ikke oppgi praksisplassen de har vært plassert på, eller hvilket kjønn studentene har, med ett unntak. En av informantene hadde sin praksisperiode i utlandet. Etter min mening, var erfaringene som denne studenten hadde hatt så ekstreme at jeg ikke ønsket at de norske praksisplassene knyttet til UiA skulle måtte stå til ansvar for dette. Jeg kontaktet dermed denne studenten og fikk et særskilt samtykke til at jeg fikk presisere i teksten, at hennes erfaringer var fra en praksisplass i utlandet (se vedlegg). For å forsikre meg om at studenten hadde forstått situasjonen hadde vi en samtale per telefon, der jeg også leste opp hvilke sitater jeg hadde tenkt å knytte til utvekslingsoppholdet hennes.

Analysearbeidet ble også utfordrende med tanke på anonymiseringen. Jeg ønsket først å benytte pseudonymer¹² for de ulike studentene. Fordelen ved bruk av pseudonymer er at leserne enklere kan ha en oversikt over hvilke studenter som sier hva, som bidrar til å enklere få oversikt over studentenes praksiserfaringer. For å sikre studentenes anonymitet, har jeg valgt å ikke benytte slike merkelapper på studentene.

Slik jeg ser det kan det være én faktor i resultatkapittelet som kan røpe litt hvilken praksistype studentene har hatt. En student bruker sin turnus som forklaring til et gitt problem. Jeg har valgt å beholde denne informasjonen fordi det er såpass mange studenter som kan ha vært i medlevertturnus¹³, at den informasjonen ikke kan røpe studentens identitet.

En annen utfordring har vært at min veileder til masteroppgaven har vært kontaktlærer til denne klassen. Jeg har derfor måtte utføre en full anonymisering av data før jeg har kunne få hjelp til oppgaven fra min veileder. Dette har også bydd på en utfordring knyttet til sensitive fortellinger fra studenter, der jeg som forsker har følt behov for å rapportere videre til min veileder både for å sikre at disse studentene blir fulgt opp, men også for å forhindre at slike hendelser skjer igjen. Her har jeg måtte motarbeide mine egne behov for å rydde opp, og henvist studentene dette gjelder til hvem de kan ta kontakt med for å få hjelp. På den måten har jeg latt det være opp til studentene å oppsøke hjelp, og så håper jeg denne oppgaven i seg selv kan bidra til opplysning og kanskje noe endring av praksis.

3.5.2 UTFORDRINGER VED ANALYSEN OG RAPPORTERING

Tematisk analyse er, som den selv reklamerer for, en enkel form for analysemetode. «Blant de mange tilnærmingene til kvalitativ analyse kan tematisk analyse sies å være den mest grunnleggende – og studentvennlige» (Johannessen et al., 2018, s. 278). Jeg skal ikke legge skjul på at dette utsagnet også er en av flere grunner¹⁴ til at jeg valgte denne metoden. Likevel vil jeg trekke fram det faktum at siden analysemetoden er relativ 'enkel', så kan det også muligens være enkelt å gå i noen feller. Eksempelvis så er en

¹² *Pseudonym*: En merkelapp eller et fiktivt navn. I denne sammenheng for å anonymisere studentene.

¹³ *Medlevertturnus* er en turnusordning der de ansatte/studenten har vakter som går over flere døgn, og deretter har flere dager sammenhengende fri (Den Norske Akademis Ordbok, 2020).

¹⁴ For flere *grunner* for tematisk analyse, se kapittel 3.4.2 *Tematisk analyse*.

rigid barneoppdragelse som regel rigid for å gjøre det enkelt og minske rom for egentolkning. Det 'vanskelige' i denne forstand kan være for få grenser, og at barnet må sette grenser for seg selv. Jeg vil likevel argumentere for at jeg har fulgt de anbefalingene og 'reglene' som gjelder for denne analysen.

Under rapporteringen opplevde jeg at den største utfordringen var å ikke endre på det som hadde blitt sagt, ikke av personlige behov, men for å få det til å passe inn i en skriftlig rapport. Ulike utsagn var umulig for meg å bruke slik det ble sagt. For å kunne bruke disse utsagnene måtte jeg enten stokke om på ord eller byttet ut enkelte ord. Studentene hadde en tendens til å ikke fullføre setninger. Av og til ga ikke setningene mening uten hele intervjuets kontekst. Naturligvis har jeg ikke mulighet til å gjengi hele intervjuet, så jeg har gjort alt jeg kan for å unngå at utsagnene har blitt tillagt annen mening enn det de hadde opprinnelig.

4. RESULTATER

Dette kapittelet er strukturert etter hovedtemaene (spørsmålene) under intervjuene. Idet temaene glir i hverandre, har det vært utfordrende å skille dem. Spørsmålene skaper likevel en inndeling som blir naturlig å bruke i dette kapitlet for å presentere funnene fra intervjuene.

STUDENTENES BAKGRUNN

Samtlige studenter som ble intervjuet var på ulike praksisplasser. Etersom sosialt arbeid er et såpass bredt felt, vil sosionomstudenter kunne erfare arbeid med rusavhengige, psykiatri, innvandring, institusjoner, barnevern, NAV mfl. Til tross for at dette kan minske oppgavens transparens¹⁵, har jeg tatt en beslutning om at denne informasjonen, samt informasjon om kjønn og alder, ikke følger studentenes utsagn så langt det er mulig.

Det er imidlertid én praksisplass som skiller seg ut. En av informantene har hatt sin praksisperiode i utlandet. Studentene på UiA har mulighet til å gjennomføre sin

¹⁵ Transparens: Et kvalitetskrav som sier noe om hvor synlig valgene knyttet til presentasjonen av forskningen er (Tjora, 2017). Eksempelvis, at det kommer frem hvilken informant som sier hva ved bruk av pseudonymer eller merkelapper. Dette bidrar til at leseren får et overblikk, og kan selv gjøre vurdering om tekstens kvalitet.

praksisperiode som utvekslingsstudent i et annet land. Denne muligheten er det flere studenter som benytter seg av. Dette er nevneverdig fordi det kan foreligge noen ekstra utfordringer knyttet kultur- og strukturforskjeller ved landets sosiale tjenester.

4.1 STUDENTENES OPPLEVELSE AV EGEN LÆRING I PRAKSIS

Svarene fra det første spørsmålet viser at samtlige studenter lærte noe i praksis. Flere av svarene fra studentene var like, mens noen var motstridende. Hva studentene lærte i praksis, kan deles opp i tre kategorier. Den første kategorien er det studentene har *lært om seg selv*. Mange av studentene opplevde at praksis gjorde inntrykk. En student sier at: *«Det å jobbe med mennesker gjør noe med deg. Jeg synes det var veldig vanskelig i starten å høre om det som er vondt, men hvis jeg ikke reagerer på at folk har det dritt vet jeg ikke om jeg hadde klart å være sosionom i så mange år fremover».*

Fem av syv studenter gav uttrykk for at de var blitt kjent med egne holdninger og verdier. En student sa: *«Jeg tror den største læringen var at jeg har lært mer om meg selv ... Jeg har blitt bedre kjent med egne holdninger og verdier, mot ulike samfunnsgrupper, og blitt mer kritisk til egen og andres praksis.»* En annen student sier: *«Jeg har jo lært om holdninger og verdier, og jeg har fått litt sånn 'åja det er egentlig dette jeg mener', i forhold til hvem jeg er og hvem jeg vil være i møte med mennesker».* To av studentene mener de har blitt mer bevisst over egne holdninger og verdier fordi de har vært uenige i arbeidsmetodene som ble brukt, både av praksisveiledere og andre ansatte. *«Jeg vet hvordan jeg ikke skal gjøre, på en måte.»* Da responderte en av de andre studentene: *«Det er jo bra da, eller, det er tung men god læring.»* Studenten svarte tilbake: *«Ja man lærer jo... ja.»*

«Jeg har sett hvilke ressurser jeg har som person». Flere av studentene uttrykker en slik opplevelse på ulike måter. En student så at hun kunne bidra med 'å være seg selv': *«det kunne gjerne være like verdifullt de personlige egenskapene jeg hadde, og at jeg møtte de som den personen jeg var... så ja jeg fikk jo litt mer innblikk på meg selv».* En annen student sier: *«Jeg har lært hvordan jeg kan bruke egen erfaring i arbeidet, men også hvordan det kan være et hinder».*

Den andre kategorien av det studentene har lært i praksis kan vi se på som det *faglige*. Alle studentene beskriver at de har lært noe om hvordan de sosiale tjenestene er strukturert og hvilke konkrete oppgaver som kreves i den profesjonelle hverdagen. Noen studenter har fått lære mer om dette enn andre. En student sa: *«Jeg har lært veldig mye om forskjellige samarbeidspartnere til ungdommene. Vi har vært mye i kontakt med NAV, barnevernet, politi, skole, em ... ja ... så jeg føler jeg har fått veldig bredt utbytte av mange forskjellige hjelpeapparater»*. Andre *faglige* aspekter som studentene har lært er «saksbehandling», hvordan «sosialt arbeid i grupper» fungerer, og mer om «lovverket» knyttet til tjenesten. I tillegg var det flere studenter som fikk delta på ulike kurs som for eksempel COS-veiledningskurs og kuba-kurs (kompetanseutviklingskurs i barnevernet i Agder).

Flere av studentene sier at praksis har hjulpet dem med å trekke paralleller mellom teori og praksis. En student forklarer at studiet hun går på har seminarer om vold i nære relasjoner, og at hun har lest om det flere steder i pensum. Likevel var hun usikker på hvordan dette gjøres i praksis. *«Hvordan skal man liksom prate om dette med en person som har opplevd det?»* Videre forteller hun at praksis har hjulpet henne til å bli mer trygg på dette. *«Jeg har på en måte knekt koden litt kanskje, på hvordan man kan forene teori og praksis på den måten.»*

Noen av studentene har også lært hvordan teori og praksis ikke alltid er samstemt. Et eksempel på dette var da en av studentene fortalte hvor «øyeåpnende» det var å få høre brukernes perspektiv på hvordan de føler det er å bli møtt av «systemene». Studenten forklarer at de lærer visse metoder på skolen om hvordan man skal møte mennesker i systemene, men så stemmer ikke dette med det brukerne selv ønsker. *«Jeg fikk litt sånn kultursjokk på grunn av det, fordi jeg blir jo lært en måte å gjøre det på, og så opplever de (brukerne) det på en helt annen måte»*. Et annet kultursjokk fikk studenten som var på utveksling. Denne studenten opplevde at en ungdom hadde fortalt henne om sin vonde hverdag hjemme. Opplevelsen av hvordan praksisplassen handlet i slike tilfeller ble sjokkerende. *«Ikke bare hadde de en annen sosialkultur, men også en annen arbeidskultur. De hadde en helt annen måte å forholde seg til sånne historier på, og de hadde en helt annen terskel på når vi skulle varsle til barnevernet. Det var noen helt andre prosedyrer enn det jeg hadde blitt lært opp til. Så jeg endte jo opp med å ikke kunne gjøre noe for henne (ungdommen)»*.

Andre *faglige* aspekter som studentene så på som lærerikt var å se hvordan mellommenneskelige egenskaper er minst like viktige som den teoretiske kunnskapen i sosialt arbeid. «På slutten av praksisen skjønte jeg at, greit nok at jeg ikke hadde så mye erfaring, eller lest meg opp på så mange teorier, men jeg så at mine personlige egenskaper kunne være like verdifulle.»

Den siste kategorien til det studentene sa de lærte i praksis handler om *det profesjonelle arbeidet*, og hvordan det var å *selv være i en profesjonell rolle*. Alle studentene sa at de i starten av praksisperioden hadde hovedsakelig en observasjonsrolle. En av studentene likte særlig denne rollen og sa at «*det å få lov til å være med på arbeidstedet og observere, og bare sitte å være en del uten å ha noe ansvar.. det er litt gøy*». Samme student nevnte også at noe av det mest interessante med praksis var å se hvordan godt samarbeid fungerer. «*Det var et veldig godt arbeidsmiljø der jeg var. Så det var veldig godt å være der, og se hvordan de tok vare på hverandre. Hvis det var noen som hadde en litt utfordrende situasjon, kom det flere inn og hjalp, og avlastet personen. Så det å få være en del av arbeidslivet og å lære og samarbeide med andre, er et utbytte jeg sitter igjen med da*».

En annen student syntes også praksisplassens evne til å samarbeide var særlig lærerikt. «*Det har vært veldig nyttig å se hvordan et godt tverrprofesjonelt samarbeid fungerer innad på samme arbeidsplass*». Denne studenten var i praksis et sted der de ansatte hadde mange ulike profesjonelle bakgrunner, og hun poengterer flere ganger hvordan hun så at det både var nyttig for det profesjonelle arbeidet, og for læringen hennes i praksis.

Å delta i samarbeidsmøter som ikke fungerer er også en måte å lære om samarbeid. «*Jeg har sett hvordan ansatte (på praksisplassen) er dårlige på å samarbeide med andre samarbeidspartnere*». Videre beskriver hun hvordan hun opplever at det krangles om hvem som har ansvar for de ulike oppgavene, og at det er en del baksnakking om andre samarbeidspartnere etter møtene. Hun legger til «*nå vet jeg hva jeg ikke skal gjøre, på en måte*.» Etter at dette ble sagt, sa en av de andre studentene at de ble litt nysgjerrige på å høre hva hun mente med det, og hvordan hun da ikke ønsket å jobbe. «*Det handler om hvordan de familiene vi møter blir møtt. Jeg opplevde ofte at folk tok på seg et kostyme i barneverntjenesten*». Videre forklarte hun at de ansatte ble ekstra autoritære i møte med familiene, og ikke var så flinke til å speile menneskene de møtte. Hun opplevde dette som tøft og etisk utfordrende.

Mange av de andre studentene synes også at de har fått kjenne på profesjonens kompleksitet og de daglige etiske utfordringene som kan dukke opp. En student sa: «*Jeg tenkte at ting var litt svart-hvitt, eller at det var litt enklere enn det egentlig er.*» Dette fikk samtykke fra de tre andre i dette intervjuet.

Noen av studentene har fått prøve hvordan de selv er i en profesjonell rolle. «*Ja jeg har jo vært oppfølger selv, for åtte egne ungdommer eller saker da, så jeg har jo fått en veldig god mulighet til å lære på egenhånd, og være selvstendig. På en måte har jeg fått oppleve the real deal da, i stedet for å bare observere, som jeg gjorde i starten da selvfølgelig. Det har vært veldig fint for de (ansatte) har gitt meg veldig mye tillitt til å få muligheten til å lære selv da*». En slik mulighet til å jobbe selvstendig, var det ikke alle studentene som fikk mulighet til.

4.2 STUDENTENES OPPLEVELSE AV VEILEDNING I PRAKSIS

Ettersom utførelsen av praksisveiledningen kan løses på ulike måter, var jeg interessert i å undersøke hvordan studentenes veiledning hadde foregått, rent praktisk. Etter første intervju forsto jeg at det var større variasjon i utførelsen av veiledning, enn jeg først hadde trodd, og så derfor at dette kunne være et viktig aspekt for problemstillingen til denne oppgaven. Jeg bestemte da at det kunne være nyttig å sette det opp som et eget spørsmål under det andre intervjuet.

Under det første spørsmålet i det første intervjuet, kom det frem at en av studentene var særlig opptatt av at hennes forventninger til praksis ikke var blitt møtt. Dermed fikk jeg en god mulighet til å høre mer om dette, og om de andre studentenes forventninger til praksis og veileder. Jeg vil derfor starte dette delkapitlet med å presentere studentenes ulike forventninger til veiledningen.

Da jeg stilte dette spørsmålet var det en student som svarte at hun ikke hadde noen forventninger til praksis. «*Jeg er ikke så god på forventninger. Jeg hadde ikke tenkt så veldig før jeg kom dit egentlig, tror jeg.*» Et slikt svar var ikke overaskende for meg, ettersom jeg har opplevd flere ganger at tidligere medstudenter synes det er vanskelig å vite hva de forventer. Uten å drøfte dette utsagnet, synes jeg likevel det er nevneverdig at samme student sa noen minutter senere, sa at hun trodde at hun fikk gjort mye av det hun

ønsket i praksis fordi hun var tydelig med praksisveilederen helt fra start, om hva hun ønsket og forventet å oppleve i praksis. Dermed foreligger det kanskje flere forventninger hos studentene enn de selv er klar over.

Nesten alle studentene i begge intervjuene sa at de forventet å følge praksisveileder mye i begynnelsen, og at de deretter skulle bli mer og mer selvstendige og få egne saker. Å få lov til å jobbe litt selvstendig virket som en viktig forventning for flere av dem, ettersom det var fire studenter som sa at de ønsket å finne ut av om de var «flinke» til å jobbe med barn og ungdom, eller om dette var en jobb som de kunne tenke «å jobbe i senere». En student trodde at praksis kom til å bli «skikkelig tøft» fordi hun hadde vært i et praksisintervju¹⁶ med ansatte fra praksisplassen. De hadde fortalt henne om hva slags klientell som hun skulle jobbe med, og fortalte henne ulike worst-case scenarioer for å forberede henne på ulike situasjoner som kunne oppstå på den praksisplassen. «*Jeg så for meg at de (brukerne) skulle være skikkelig slemme rett og slett, og at det skulle bli veldig tøft å stå i*». Studenten uttrykket derfor at hun var spent på hva hun skulle møte, og forventet at det skulle bli mye verre enn det det ble.

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål til denne studenten som hadde forberedt seg på at praksis skulle bli veldig tøff, og spurte om hvorfor hun selv trodde at det ikke ble så tøft. Hun svarte: «*Jeg vet ikke. Det kan være fordi jeg var forberedt på så mye verre. At det ikke ble sånn som jeg hadde trodd, da. Og at jeg kanskje bare har funnet gode måter å takle det på.*» Da responderte en av de andre studentene med: «*Jeg vil jo tro at folk er rustet ulikt til å takle slike situasjoner, så det er ikke sikkert at en annen person hadde taklet det like godt.*» Da svarte hun med å si at hun nok var godt rustet fordi at hun ikke har opplevd traumer som kunne blitt trigget i praksis. «*Jeg kjenner veldig på at jeg ikke har noen egne traumer, eller noen egne dårlige erfaringer med noe av det ungdommene har gjort, som sikkert hadde gjort det veldig mye vanskeligere da.*»

Av intervjuene fremgår det at mange av studentene forventet mye «mer veiledning». Utrykket *mer veiledning* var gjentakende, men betød ulike ting i ulike settinger. En student beskriver mer veiledning, som *tid tilbrakt med praksisveilederen*. «*Jeg hadde jo forventninger til at jeg skulle følge veileder mye. At det var hun jeg kom til å ha flest saker*

¹⁶ *Praksisintervju*: Av og til har praksisplassene intervjuer med studentene som har søkt om praksis hos dem, for å se om de tror de er egnet til å ha praksisperioden på denne arbeidsplassen.

med, på en måte ... Men jeg har jo tydeligvis tatt mye feil, fordi jeg har fått beskjed om at det er hele avdelingen som skal stå til ansvar for meg, og at veileder er bare en som skal ha veiledning med meg.»

Etter dette utsagnet var det en annen student som kommenterte: *«Dette må jeg bare slenge meg på og si, at jeg forventet også mye mer veiledning generelt, i forhold til det jeg jobbet med da. Det er satt av to timer i uka til veiledning, men jeg har jobba medlevertturnus¹⁷, så det har på en måte ikke gått opp.»* Denne studenten var ikke alene med å føle på manglende veiledningstimer. Av datamaterialet kommer det frem at det kun er 3 av 7 studenter som beholder de faste veiledningstimene ut praksisperioden. Studenten sa videre: *«Vi har aldri satt av noen konkret tid til veiledningen. Så jeg føler at vi aldri har hatt de dype samtalene om hvordan jeg føler det har gått, eller gitt meg konkrete tilbakemeldinger på så mye ting ... Men jeg har vært sånn tålig fornøyd for jeg har jo hatt mye tid med henne, og kunnet snakke med henne om alt og sånn. Men jeg skulle kanskje ønske at det var mere sånn konkret at nå skal vi sitte ned å prate om hvordan det går.»*

En tredje student responderte på dette med å si: *«Ja den forventningen hadde jeg også litt.»* Hun sier at hun hadde en del veiledning i starten, men at det dabbet litt av etterhvert når hun fikk egne saker. *«Det virket som om veilederen min var litt sånn 'å det går så bra med deg, du trenger ikke veiledning'. Det er jo en kjempefin tillit, men det betyr jo ikke at jeg ikke har spørsmål eller usikkerhet rundt hvordan jeg gjør det. Fordi det ble jo til at jeg på en måte jobbet som en helt vanlig ansatt, hadde egne saker, og strukturerte hele min hverdag selv ... Og som sagt, det var jo den fineste erfaringen jeg gjorde meg i praksis, det å kunne løpe rundt på den måten, men jeg skulle kanskje ønske, eller jeg hadde en forventning til at de skulle være litt mer kritiske på mange måter, og faktisk sjekka hva jeg holdt på med.»* Videre forklarer samme student at hun hadde mange hjelpsomme løpende veiledninger der hun kunne for eksempel drøfte selvmordsfare eller andre alvorlige situasjoner.

Mer veiledning fremgår derfor også som *kontrollerende* eller *ansvarstagende*, ved at veiledere har kontroll på det studenten gjør og tar ansvar for studentenes arbeid. Et annet eksempel på dette er en student som sier: *«Jeg har hatt noen forventninger til hvilket*

¹⁷ Medlevertturnus: er en turnusordning der de ansatte/studenten har vakter som går over flere døgn, og deretter har flere dager sammenhengende fri (Den Norske Akademis Ordbok, 2020).

ansvar veileder skal ta. For eksempel spør de spørsmålene hun lurer på eller har en åpen dialog». Litt senere sier hun at: «Det har vært veldig mangel på struktur ifra veileder sin side på hva man skal gjøre. Jeg tror det har vært veldig dårlig forklart både fra skolen (til praksisplass), men også til oss elever om hva vi kan forvente av veileder generelt». Videre i intervjuet viser studenten at hun er frustrert over at praksisveilederen ikke har tatt mer kontroll over veiledningen. Men i motsetning til studentene over som har manglet veiledningstimer, så mener hun kontroll på selve innholdet i veiledningen. «Misforstå meg rett, jeg har hatt faste veiledninger faktisk. Vi har hatt halvannen time hver torsdag, og halvannen time ad-hoc. Selvfølgelig er det noen som har bortfalt i og med veileder har vært et annet sted, men vi har faktisk hatt faste veiledninger. Og jeg tar skylden for at jeg ikke har hatt så mye forberedelse på hver veiledningstime, for det er det jo faktisk krav om, at vi skal ha en jævla liste på hva vi ønsker å ta opp, men dette synes jeg har vært vanskelig. Når man er helt ny i alt, så skal du stå for det ansvaret å spørre om det du vil lære». De andre studentene sa seg enige i dette. En av de andre studentene responderte med å si: «Det er jo ikke alltid man vet selv hva man trenger veiledning om eller på». «Nei det er akkurat det. Det er litt som å komme til en psykologtime og forvente at du har svarene for deg selv. Du skal jo faktisk bli veiledet. Det er ikke sånn at du skal ha ansvaret for alt i veiledningen. Så jeg synes egentlig at det har, ja, at det rett og slett har vært ræv, om jeg kan si det sånn», svarte studenten.

En student i det andre intervjuet følte også på mye frustrasjon når det kom til veiledningen. Hun sier at praksisveilederen ikke holdt avtalene de satt. Hun beskriver en situasjon der hun den første måneden måtte minne praksisveilederen om veiledningstimene, men ettersom veilederen alltid hadde noe annet som var «viktigere», ble de ofte avlyst. «Og ho var heller ikke noe forberedt på disse veiledningstimene, så jeg fikk nærmest ingenting ut av de. Så etter første måned tror jeg, så bare slutta jeg å minne henne på det, og da ble det ikke noe mer av det». Jeg som intervjuer ble overasket over dette svaret og spurte henne om hun ikke hadde veiledningstime etter den første måneden. Hun svarte: «Nei, og det var veldig lite oppfølging utenom disse veiledningstimene. Så det gikk egentlig mye i at jeg satt alene på praksisstedet. Når sånn skjer så føler man seg selvsagt ikke så prioritert. Jeg følte mest at jeg var en byrde for henne, enn at jeg var til hjelp på noen som helst måte. Hvis jeg spurte henne om hun trengte hjelp så sa ho bare 'nei, nei, nei'. Så ho var ikke så flink i å inkludere meg i arbeidet. Og da ble jeg selvsagt

mer usikker på meg selv. Da endte det opp med at jeg bare satt på pauserommet hele dagen, uten noe å gjøre.»

Dette var en student som har vært på praksis i utlandet. Hun nevnte tidligere i intervjuet at hun synes at det har vært vanskelig på mange måter, og at hun ser at det nok er store forskjeller på hvordan sosialt arbeid utføres i dette landet, og i Norge. Et annet problem for henne var språkbarrieren. Ettersom hun hadde praksis i et land som ikke hadde engelsk som hovedspråk, besto mange av samtalene på arbeidsplassen på et språk hun ikke forsto. For eksempel når de hadde avdelingsmøter, valgte de å snakke landets hovedspråk, noe som gjorde at hun ikke ble inkludert i de oppgavene som skulle hende denne dagen eller andre planer. Likevel sier hun at det ikke var det verste. *«Det var mest det sosiale som gikk inn på meg. For jeg kunne jo ikke delta i samtaler. Jeg kunne komme på jobb og si «good morning», og så var det ingen som svarte meg ... Det var ganske vanskelig, for jeg trenger den sosiale tryggheten for å bli sikker på meg selv, og det merker jeg virkelig at jeg ikke fikk der.»*

4.3 STUDENTENES OPPLEVELSE AV PRAKSISVEILEDERES

PÅVIRKNING PÅ EGEN LÆRING

Etter å ha jobbet med datamaterialet kommer det frem at alle studentene mener at praksisveileder har påvirket deres læring i praksis. Særlig overaskende, for meg, var det å se at alle studentene kommer med eksempler på hvordan praksisveilederen har fremmet deres læring. Selv de studentene som har hatt en dårlig relasjon til sine veiledere mener at de har hjulpet dem til å lære noe. Den ene studenten sier: *«Veilederen min var veldig konfronterende ... og var veldig kjapp til å rette på meg, og gjerne med litt skarp stemme. Så jeg lærte meg veldig hvordan jeg forholder meg til sånne mennesker og sånne situasjoner. Og det tenker jeg jo er gull verdt egentlig ... man kan jo møte på sånne folk hvor som helst».* Hun avslutter med å si at *«man kan lære av alle situasjoner som man er i, enten de er gode eller dårlige, man må bare ha holdninger om å lære».*

En faktor på praksisveilederes påvirkning på studentenes læring, som kan være litt enklere å oppdage, var der praksisveilederne bestemte at studentene skulle handle på en viss måte. Et eksempel på dette er at en student fikk beskjed om å lese gjennom rutinehåndboka til praksisplassen før hun fikk lov til å få andre oppgaver på

praksisplassen. Et annet eksempel er at praksisveilederne har fungert som eksempler på hvordan man utfører arbeidsoppgavene. En student sier at hennes praksisveileder var veldig flink til å la henne følge ulike ansatte for å bli kjent med ulike måter å utføre jobben, slik at hun kunne finne sin egen måte å jobbe på.

En annen student forteller at praksisveilederen lot henne få ganske frie tøyler til å velge hvordan praksisdagene skulle være, og at dette var positivt for hennes læring. Hun sier at allerede fra begynnelsen av praksisperioden var hun sikker på hva hun ønsket å oppleve, og at hun var tydelig om dette til praksisveilederen. *«Jeg har fått lov til å være med mange. Jeg har vært i alle gruppene i tjenesten»*. Hun sier at hennes ønske var å se litt av alt, og at hun også forstår at dette har gått ut over andre deler av det hun kunne gjort og lært. *«Jeg har ikke fått så mange egne saker, men det kommer av eget ønske, siden jeg ønsket å være litt over alt»*. Studenten sier at veilederen har åpnet for denne muligheten ved å la henne få følge andre. *«I stedet for at hun sitter og sier at 'nei, nå skal du følge meg', så har hun vært flink til å spørre de andre (ansatte): 'kan hun være med dere?'»*. Videre sier studenten at hun tror at det er viktig at studentene er tydelige på hva de ønsker, og så er det praksisveiledernes ansvar å oppfylle dette.

Etter at dette utsagnet spurte jeg en av de andre studentene som mente de ikke hadde så gode opplevelser fra praksis, om hun følte at hun kunne være tydelig med sin praksisveileder. Da sa hun: *«Ja, altså, jeg kom inn der og var litt sånn 'jeg vil lære alt!', og da må jo selvfølgelig veileder begrense litt hva jeg kan lære, for det går jo ikke an å lære deg alt. Jeg var veldig ambisiøs, og jeg tror at læreavtalen har bidratt til at jeg kunne sette ned noen punkter på hva jeg faktisk ville få ut av denne praksisperioden.»* Likevel sier hun at det ikke har vært så lett. *«Det har vært vanskelig for meg å være tydelig på hva jeg vil og ikke vil ... Jeg har blitt litt hivd rundt her og der. Og jeg har fått tilbakemeldinger fra andre kollegaer som sier at de opplever at veileder har tatt for lite ansvar, og ikke har vært tydelig nok på hvilket ansvar de skal ta ... Så heldigvis er det ikke bare meg som opplever den frustrasjonen»*. Flere av studentene viste forståelse for denne studenten som ikke hadde følt at hun kunne si tydelig ifra. Flere av studentene påpeker at det ikke alltid er så lett å vite hva man vil eller hva man kan gjøre i praksis. En student sier: *«Jeg tenker jo at det er veileder sitt ansvar å på en måte begynne å grave litt. At den bruker litt mer tid på å finne ut av hva du er på jakt etter og hva du vil»*. En annen student legger til: *«Ja, og si hva de har å tilby og hva de ikke kan tilby»*.

Etterhvert går samtalen videre til at det også handler mye om hvilken person praksisveilederen er. Den ene studenten mener at det var en stor fordel at de hadde et praksisintervju på forhånd, sånn at de kunne se hvem studenten var, og deretter finne en veileder som passet. En annen student legger til «.. for at det skal være en kjemi der, ja.» Da spurte jeg studentene hva de tenkte om kjemi med praksisveilederen, og hvor viktig dette var. Tre av fire studenter svarte at den er veldig viktig, mens den fjerde studenten sa «ja, det tror jeg er viktig». Da spurte jeg om de kunne beskrive hva kjemi er. Svarene jeg fikk var: «Det blir på en måte at det føles lett, og at det er en veldig lav terskel for å kunne prate med de, om bare sånn helt hverdagslige ting ... og at du kan sitte å spise lunsj med de. Da bygger man på en måte en relasjon som gjør at du får tillit til at du kan be de om veiledning på ting.» «Og så handler det nok litt om å være litt sånn fundamentalt enige om hvordan man vil utføre arbeidet på arbeidsplassen.» «Og så er det jo småting som humor, for den hverdagslige relasjonen tror jeg er like viktig som den faglige praksisveilederrelasjonen, og at det føles som å prate med en god kollega». En av studentene svarte da: «Det er nok den jeg har savna. Fordi jeg og veileder har vært nokså ulike ... Veilederen min er en veldig kald type som ikke er så flink på å gi komplimenter eller ros, og det tenker jeg er nødvendig for alle i praksis at man får anerkjennelse for det man gjør. Og jeg har et ekstra behov for det, så det har vært totalt krasj ... en annen faktor som spiller inn på kjemi er det å liksom ikke føle at man kan snakke om alt. Det er veldig ubehagelig når man er så sårbar som du er da.» En annen student sier seg enig og responderer: «Det er like viktig å vite hva du gjør riktig, som å få kommentarer på hva man må endre på liksom.»

I det andre intervjuet kom det også frem at relasjonen til praksisveilederen var viktig for egen læring. «Jeg hadde en veldig god relasjon til min veileder, og selv om vi i starten fikk beskjed om 'ikke bruk veiledningstimen til terapitimer' og sånn, så hadde veiledningen en veldig stor terapeutisk effekt likevel. Bare det å kunne reflektere sammen med noen andre høyt, hadde en veldig god terapeutisk effekt da. Alle de veiledningstimene hadde veldig stort bidrag til hele læringsutbyttet mitt». Utvekslingsstudenten hadde ikke en god relasjon til sin praksisveileder, og sa at det særlig var bristen i kommunikasjonen som hun synes var vanskelig. «Jeg prøvde å ta opp (en vanskelig ting¹⁸) med veileder, men det ble aldri gjort noe for å endre dette. Og så satt jeg meg ned for å ha en mer sånn

¹⁸ Sensurert innhold for å beholde studentens anonymitet.

seriøs samtale med henne, og sa at det her var veldig vanskelig for meg. Men da fikk jeg nærmest en aggressiv respons fra henne. Jeg følte at hun nærmest la skylden på meg for (at situasjonen var som den var²⁰). Så resultatet var jo at jeg fikk egentlig ganske dårlig selvfølelse gjennom hele praksisperioden. Og når man har dårlig selvfølelse så vises det jo, så jeg gjorde ikke en god jobb den siste tiden ... fordi jeg følte meg så ukomfortabel på det praksisstedet».

4.4 GODE RÅD TIL VEILEDERE

Som en siste avsluttende del i begge intervjuene ønsket jeg at studentene skulle gi tre råd til praksisveiledere. På denne måten fikk studentene mulighet til å gjøre det tydelig hva som var viktig aspekter hos en praksisveileder. Alt i alt var det syv studenter som gav tre råd hver. Disse rådene ble gitt punktvis på rundgang. En konsekvens av dette, var at det var mindre dialog rundt de enkelte rådene fra studentene, sammenlignet med tidligere spørsmålsrunder. Totalt sett ble det 21 råd, og disse presenteres nedenfor i kategorier, altså ikke kronologisk slik de ble uttalt (med noen unntak). Jeg har valgt å ta med alle rådene som ble gitt, ettersom ingen er helt identiske.

Et tema som er blitt beskrevet tidligere i resultatkapitlet, er at det er viktig at praksisveiledere er bevisste på sine roller og reflekterer over sine kunnskapsområder. En student gir råd om at det er viktig at veiledere er «*selvbevisst på seg selv og er reflektert over seg selv. Det er et stort krav, for det er ikke alle mennesker som er selvreflekterende, eller som noen gang kommer til å bli det.*» En annen student i samme intervju sier: «*Og være ærlige på egen kunnskap og tilkortkommenhet, over det man ikke kan eller det man ikke får til.*»

Datamaterialet viser også at prioritering av studenten, og å være genuin, er viktige faktorer hos praksisveiledere. «*For det første så må veilederen legge inn den tiden og det arbeidet som kreves for å lage en god relasjon til studenten. At du prioriterer det litt. At du, ja, legger inn det arbeidet som trengs. Hvis du tar på deg rollen som veileder, så ikke gjør det halvhjertet. For man merker jo det med en gang når relasjonen blir sett på som en jobb, og ikke noe man vil*». Samme student sier som sitt tredje råd: «*Ta vare på studenten. Ikke glem hvordan det var å være i praksis selv. For jeg tror at når man får litt erfaring under beltet så glemmer man hvordan det var å være ny og usikker, og å ikke*

vite hva man skal gjøre. For mange studenter er jo veilederen den viktigste kontaktpersonen, så det er jo den de kommer til for å få trøst og trygghet, så ja, pass på at du blir en person som de er glad for at de satt den tilliten til». En student fra det andre intervjuet sa «Skap en relasjon hvor det er rom for og trygghet for studenten til å be om veiledning». Sistnevnte legger også derfor vekt på både det å prioritere studenten, ved å skape eller bygge en relasjon og trygghet.

Aspekter som bygger relasjon kom frem i flere råd. Forståelse, trygghet, anerkjennelse og tillit viste seg å være viktige faktorer i en veilederrelasjon. En student gir dette rådet til veiledere: «Gi og vis anerkjennelse og tillit». Veldig tydelig ble det også i det andre intervjuet, der alle tre studentene hadde et eller flere råd som omhandler medmenneskelige aspekter. «Vis forståelse og anerkjennelse over at studenten bare er student, og i en tidlig fase av læringsprosessen. Jeg tenker det at å vise den forståelsen over at vi er utrygge på oss selv, vi vet ikke hva vi driver med. Mitt andre råd er: Ha åpen kommunikasjon med studenten og vær medmenneskelig. Ja, tørre være sårbar, og tørre å si ifra at man gjorde feil. Vær personlig, liksom, med studenten». En annen student i samme intervju sa at det første rådet var «å vise følelser, tørre bry seg og tørre å være sårbar. Jeg tenker at vi som studenter sitter og er veldig usikre. Da er det er veldig fint å bli møtt av en veileder som også tør være seg selv og å vise følelser». Et annet råd fra samme student var: «Det å vise forståelse og rom overfor studenten, at ja, kanskje det jeg (student) mener ikke er riktig i dette tilfellet, men det er likevel en viktig mening å ha med seg videre». Siste studenten i dette intervjuet sa: «Ikke vær redd for å være personlig. For det er veldig betryggende for den andre personen (studenten) å vite at du er et menneske, og kan gjøre feil. At du har flau historier selv. Det føler jeg vil gjøre det lettere å få en relasjon til de og».

Å skape en relasjon til studenten kan også forstå som å bli kjent med han eller henne. Vi har sett at studentene ønsker en praksisveileder som møter dem på et følelsesmessig plan. Noen råd, som også handler om å kjenne studenten, går mer på det mer praktiske planet. En student sier som sitt første råd: «Ja jeg har skrevet kjenn din student». Studenten ville ikke utype hva hun la i dette, men som råd nummer to sa hun: «Grav etter informasjon om studenten. Hva vil den? Hva ønsker den? Og så videre. Det er studenten sin tid». Den andre av de tre studentene måtte dra litt tidlig fra intervjuet, men skrev rådene på tankekart. Rådene var: «Råd 1: Se verdiene og ressursene i studenten, både faglig og

personlig. Råd 2: Lytt, spør og forsøk å imøtekomme studentens ønsker for læring». Den tredje studenten sa: «Mitt første råd er å se studenten sine ressurser og utfordre de. Mitt andre råd er å få oss til å reflektere mer over styrker og svakheter».

En siste oppfordring, som har tyngde fra fire studenter, var viktigheten over veilederes kompetanse til å gi konkrete tilbakemeldinger. *«Være tydelig og gi konstruktive tilbakemeldinger. Det går kanskje spesielt rundt det praktiske. Hva er det som forventes av studenten, hvordan skal vi utføre de forskjellige oppgavene, hvordan skal vi være i møte med familier for eksempel, og ja være litt tydelige på hva de vil fra oss. Og da gi konstruktive tilbakemeldinger i etterkant. Hva var bra og hva var dårlig?».* En student i samme intervju sa *«være tydelig på hva du mener og er deg selv».* I det andre intervjuet ble det sagt: *«Gi gode, direkte og konstruktive tilbakemeldinger».* Denne studenten fortalte under et tidligere spørsmål i intervjuet at veileder ikke hadde vært flik på å gi konkrete tilbakemeldinger, og hun beskrev at hun heller ble usikker på seg selv som et resultat av dette. En annen student sier seg enig og understreker: *«Og siste rådet, er gi konstruktive tilbakemeldinger».*

5. DRØFTING

Drøftkapittelet er delt opp etter oppgavens problemstilling. Det vil si at den første delen 5.1, drøfter teori og intervjudata tilknyttet det første forskningsspørsmålet: Studentenes *opplevelse av egen læring* i praksis. Funnene som kommer frem i dette kapittelet er relevante fordi de viser hvordan praksisveiledere kan ha bidratt i organiseringen av studentenes praksishverdag. Etersom praksisveiledere tegner en skriftlig avtale med universitetet, der de godtar ansvaret for å organisere studentenes praksis og «finne egnede arbeidsoppgaver som stimulerer til læring og utvikling» (Universitetet i Agder, 2019a, s. 2), kan vi anta at praksisveilederne har hatt påvirkning på det studentene har lært.

Den andre delen 5.2, inneholder drøfting av teori og intervjudata tilknyttet det andre spørsmålet: Studentenes *opplevelser av praksisveilederes påvirkning* på studentenes læring. Kapitlene er delt opp i ulike overskrifter som setter tema for funn og diskusjon. Disse deloverskriftene kommer fra gjennomgående temaer i intervjuene, og tydeliggjør hvilke temaer som studentene opplevde som særlig relevante knyttet sine opplevelser i praksis.

5.1 OPPLEVELSE AV LÆRING

I resultatene ble funn av studentenes opplevelse av egen læring hovedsakelig presentert i kapittel 4.1. Dette delkapittelet ble delt opp i tre kategorier: det de hadde lært om seg selv, det teoretisk faglige de hadde lært, og det de hadde lært knyttet til ulike konkrete arbeidsoppgaver på praksisplassen. Disse erfaringene vil bli drøftet videre i dette kapittelet, men uten å beholde den samme inndelingen.

Inndelingen i dette kapittelet kommer av arbeidet som ble gjort under utformingen av resultatkapittelet, sammen med arbeidet med nyttig teori. Et resultat av dette arbeidet var blant annet at jeg fant at studentenes bevisstgjøring av *holdninger*, og deres utvikling av *yrkesidentitet*, var gjennomgående læringserfaringer som studentene hadde gjort. Jeg fant også at studentenes *mestringsfølelse* er tett knyttet opp til noen læringserfaringer. I tillegg tydet data på at praksisveilederes, så vel som studentenes *forventninger*, spilte inn på studentenes læringsopplevelser og erfaringer. Disse oppdagelsene er benyttet som inndeling i drøftingskapittelet 5.1.

HOLDNINGER OG YRKESIDENTITET

Samtlige studenter som ble intervjuet har gitt uttrykk for å ha lært noe, men at de har hatt en ulik mengde av praksisrelevant erfaring. Erfaringene som studentene har gjort seg er knyttet opp til den institusjonen som de har vært plassert på. Ettersom sosialt arbeid er et bredt yrkesfelt, er det også et bredt spenn på det studentene har erfart i praksis. Læring i praksis er en positiv endring av studentenes kunnskapsnivå, som en konsekvens av erfaringer i praksis (Helgesen, 2018). Mye av denne læringen skjer ubevisst, ettersom studentene er i en konstant utviklingsprosess. Studentene påvirker og påvirkes av alle menneskene de møter i praksis. Vi kan derfor tenke oss at den ubevisste delen av studentenes læring ikke blir plukket opp under intervjuene. Likevel kan det være at de andre studentenes perspektiver, kan ha hatt en positiv påvirkning på hver enkelt students hukommelse og refleksjoner. Gruppeintervjuene kan dermed ha hjulpet studentene til å forstå ulike former for læring som de ikke hadde klart å hente frem i kort et enkeltintervju.

Under intervjuene kommer det frem at samtlige studenter har blitt mer bevisste over egne holdninger og verdier i løpet av praksisperioden. Noen studenter har blitt utfordret på egne holdninger i møte med brukergrupper, mens andre har blitt utfordret i møte med ansatte fra praksisplassen eller i møte med samarbeidspartnere.

«Jeg har jo lært om holdninger og verdier, og jeg har fått litt sånn 'åja det er egentlig dette jeg mener', i forhold til hvem jeg er og hvem jeg vil være i møte med mennesker».

Killén (2017) argumenterer for at studentenes utvikling av egne holdninger og verdier er en utfordrende men viktig del av læringen i praksis. I møte med stressende situasjoner kan et møte med egne eller andres reaksjoner bidra til en bevisstgjøring av egne holdninger. Denne studenten uttrykker at praksis har bidratt til å gjøre henne bevisst på hvilke holdninger som er viktig i møte med andre mennesker. Studenten viser også utvikling i hennes selvrefleksivitet, som har ført til en større bevissthet knyttet hennes identitet. Refleksjonene studenten gjør over hvem hun er, hvem hun ønsker å oppfattes som, og hvorvidt disse to bildene forenes, kalles selvrefleksivitet (Bø, 2005). Studenten erfarte altså en *bevisstgjøring* av holdninger og verdier i praksis. Samtidig tyder eksempelet på at erfaringene bidro til utvikling av hennes *selvrefleksivitet*. En annen student sier:

«Jeg tror den største læringen var at jeg har lært mer om meg selv ... Jeg har blitt bedre kjent med egne holdninger og verdier, mot ulike samfunnsgrupper, og blitt mer kritisk til egen og andres praksis.»

Dette eksempelet likner på det forrige eksempelet, men studenten legger til at hun har blitt *mer kritisk* til egen og andres praksis. Vi kan sammenligne dette med studentenes utvikling av yrkesidentitet. Identitet handler om menneskers oppfatning av seg selv, selvet (Bø, 2005). Den oppfatningen av den du vil være, bør samstemme med den du opplever at andre opplever deg som. Dette handler om egen opptreden i sosiale rom. Ytre faktorer som klesstil og fysikk, kan si noe om hvilken sosial klasse du tilhører, hvilke interesser du har, hvilke interesser du ikke har og så videre. Identitet handler derfor like mye om hvem du ikke vil bli sammenlignet med, eller hvem du ikke er, som hvem du er. Yrkesidentitet handler om en integrering av profesjonaliteten (Killén, 2017). Denne integreringen handler om å bli en del av de rollene og funksjonene som hører til fagfeltet

og profesjonen. Studentenes utvikling av yrkesidentitet handler dermed om en prosess der studentene opplever en tilhørighet og ansvar til sosialt arbeids roller og funksjoner. Når studenten beskriver at hun har blitt mer kritisk til egen og andres praksis, kan vi sammenligne dette med at hun har blitt bevisst noen holdninger som legger føringer for hvordan hun vurderer yrkesutøvelsen. Dermed kan vi se at læring av holdninger i praksis kan bidra til å utvikle studentenes *kritiske sans* til utøvelsen av sosialt arbeid. En annen student uttrykker det slikt:

«Det å jobbe med mennesker gjør noe med deg. Jeg synes det var veldig vanskelig i starten å høre om det som er vondt, men hvis jeg ikke reagerer på at folk har det dritt vet jeg ikke om jeg hadde klart å være sosionom i så mange år fremover».

Dette eksempelet bekrefter påstanden fra Killén (2017), om at læring og utvikling av yrkesidentitet er utfordrende prosess. Utviklingsprosessen handler om å oppdage og integrere et ansvar for å hjelpe sårbare mennesker. Dette ansvaret handler om et mot til å handle for å gi nødvendig hjelp. Studenten uttrykker å oppleve *ansvar* knyttet til å reagere på mennesker som er i en vanskelig situasjon. Hva slags reaksjon dette handler om er ikke godt å si. Vi kan tolke det på to måter. Enten har hun et behov for å få uttrykt følelsene sine. Eller så opplever hun at en del av hjelperrollen handler om å uttrykke følelsene sine, slik at menneskene kan føle seg forstått. Hvis den første antagelsen stemmer, kan det være hun har behov for veiledning på sine følelser. En av praksisveiledernes viktige oppgaver er å veilede studentene på deres opplevelser i praksis, slik at de får bearbeidet og begrepsfestet det latente (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Studentenes møte med sårbare mennesker kan bidra til konfliktfulle følelser hos studentene, som må bearbeides for å kunne bidra til læring (Killén, 2017). Med andre ord kan vanskelige følelser og erfaringer i praksis, bearbeides og omgjøres til viktig læring for studentene i praksis.

En annen tolkning av studentens utsagn handler om en oppdagelse av at profesjonell hjelp er å vise sympati og medfølelse. Om denne antagelsen er tilfelle, kan vi si at hennes erfaring har bidratt til å utvikle hennes *profesjonelle selvinnsikt*. Selvinnsikt handler om ens evne til å forstå og legge merke til selvet, opplevd utenifra (Kvalsund & Roald, 2019). Studentens selvinnsikt kan i så fall handle om at hun opplever at hennes profesjonelle rolle, innebærer å vise empati og medfølelse til mennesker som har det vanskelig. Praksis

kan med andre ord bidra til å utvikle studentenes selvinnsett og forståelse av hva rollen som sosionom innebærer i ulike situasjoner.

MESTRING

Mestring er en viktig del av studentenes læring (Damsgaard, 2019). Å oppleve mestring handler om en følelse av å lykkes i å overkomme noe utfordrende. For å oppleve mestring må en dermed både erfare og føle. Erfaringen må i tillegg oppleves utfordrende for at en skal få mestringsfølelse. Utfordringen må ikke være for stor, da en vil miste kontroll og oppleve at utfordringen er uoverkommelig eller irrelevant. Studentene i intervjuene opplever ulike former for mestring. En type mestring som studentene opplevde var hvordan en anvender teoretisk kunnskap i praksis. En student beskrev at hun opplevde å ha lært om vold i nære relasjoner på skolen, men at hun følte seg utrygg på hvordan hun skulle bruke denne teorien i møte med mennesker som har opplevde vold (kapittel 4.1). Deretter beskrev hun at praksis har hjulpet henne i å forstå hvordan dette bør gjøres:

«Jeg har på en måte knekt koden litt kanskje, på hvordan man kan forene teori og praksis på den måten.»

Hennes beskrivelse av at hun tidligere var usikker på hvordan hun skulle snakke med mennesker som har opplevd vold i nære relasjoner, tyder på at hun opplevde det *utfordrende*. Hennes erfaringer i praksis, har utsatt henne for disse utfordringene. Sannsynligvis har studenten opplevd disse utfordringene har vært overkommelige, kanskje ved å først observere hvordan veilederen snakket med disse menneskene, for så å få prøve selv. Uansett beskriver hun at hennes erfaringer i praksis har ført til at hun har opplevd mestring.

Læringsprosessene ved å anvende teori i praksis er ikke alltid lett, og bidrar ikke alltid til mestringsfølelse. En av studentene fortalte at hun opplevde at teorien som hun hadde lært på skolen ikke alltid var forenelig med erfaringene i praksis (kapittel 4.1).

«Jeg fikk litt sånn kultursjokk på grunn av det, fordi jeg blir jo lært en måte å gjøre det på, og så opplever de (brukerne) det på en helt annen måte.»

Denne studenten uttrykker ikke noen mestring i denne oppdagelsen, til tross for at det er en viktig oppdagelse i praksis. Flere av studentene beskrev at de opplevde å lære at praksis var mer komplekst enn de hadde trodd.

«Jeg tenkte at ting var litt svart-hvitt, eller at det var litt enklere enn det egentlig er.»

Dette er også uttrykk for viktig læring, til tross for at det ikke uttrykkes mestringsfølelse. Vi kan jo undre oss over hvorfor denne typen læring ikke gir mestringsfølelse. For at en skal oppleve mestring, må en oppfylle utfordringens krav (Damsgaard, 2019). Med andre ord må vi finne ut av studentenes krav er, for å forstå hvorfor noe gir mestringsfølelse, mens andre ikke gjør det. Det første eksempelet viser at studenten opplevde mestring fordi hun klarte å finne veier til å *anvende* teorien. De to siste eksemplene viser nye oppdagelser, men ikke en anvendelse av teorien. Hvis studentenes mål/krav var å finne metoder for å *anvende* den teoretiske kunnskapen, kan vi forstå at de ikke oppfyller kravet, fordi oppdagelsen av 'å ikke kunne anvende teorien' ikke oppfattes som verdifullt. I denne studien derimot, vender vi blikket mot studentenes læring. Så med vårt perspektiv kan vi forstå at alle tre eksemplene viser at studentene tilegner seg ny kunnskap, og lærer av praksiserfaringene, selv om de ikke gir uttrykk for mestringsfølelse.

En annen erfaring som kan bidra til mestringsfølelse er å få mulighet til å utføre arbeidsoppgaver selvstendig. En student sier at:

«Ja jeg har jo vært oppfølger selv, for åtte egne ungdommer eller saker da, så jeg har jo fått en veldig god mulighet til å lære på egenhånd, og være selvstendig. På en måte har jeg fått oppleve the real deal da, i stedet for å bare observere, som jeg gjorde i starten da selvfølgelig. Det har vært veldig fint, for de (ansatte) har gitt meg veldig mye tillitt til å få muligheten til å lære selv da».

Studenten beskriver at muligheten hun har fått har bidratt til god læring. Hvis vi sammenligner dette eksempelet med de andre studentene som beskriver å få jobbe selvstendig kan vi forstå at slike erfaringer kan både bidra til nyttig læring, og stor mestringsfølelse. En annen student beskriver det å jobbe selvstendig i praksis som (kapittel 4.2):

«... den fineste erfaringen jeg gjorde meg i praksis, det å kunne løpe rundt på den måten».

Men det er ikke alle studentene som bare har positive følelser knyttet til denne mestringen. Damsgaard (2019) beskriver læringsprosessene som fører til mestring, som en reise gjennom ulike følelser og prøvelser. Ofte kan det dukke opp mange negative følelser i en læringsprosess, som kan bidra til ambivalente følelser knyttet til mestring av utfordringer.

«Fordi det ble jo til at jeg på en måte jobbet som en helt vanlig ansatt, hadde egne saker, og strukturerte hele min hverdag selv ...»

Videre uttrykker studenten at hun hadde håpet på at veilederen hadde tatt mer ansvar for å kontrollere det arbeidet hun gjorde (kapittel 4.2). Killén (2017) er tydelig på at for at det skal være rom for utvikling og læring hos studentene i praksis, må de være klar over at de er i en læresituasjon, og ikke en arbeidssituasjon. Derfor argumenterer hun for at studentene ikke skal oppleve å være et tilskudd til arbeidskraften, men at alt arbeidet studentene utfører er for å fremme læring og utvikling.

Denne studenten uttrykker at til tross for at denne erfaringen var «den fineste erfaringen» hun gjorde seg, så var den ikke helt optimal, fordi hun ble som en «vanlig ansatt».

Praksisveiledere har et ansvar for at studentene er klar over at de ikke er i praksis for å bidra som arbeidskraft, men for å lære av de ulike arbeidsoppgavene (Killén, 2017). Studentene skal oppleve at de selv kan regulere tempoet av nye erfaringer, slik at de får tid til å bearbeide hver erfaring, dermed optimere læringsutbyttet (Killén, 2017). Med andre ord skal studentene oppleve at de har lov til å både tre bort fra alt ansvar for å bearbeide opplevelser, samtidig som de skal oppleve å kunne be om å få erfare mer. Hvis studenten hadde opplevd en mulighet til å bremse opp og tre bort fra ulike ansvarsområder, hadde hun kanskje ikke opplevd like stort ansvar til å jobbe som en helt vanlig ansatt. Vi kan derfor tenke oss at praksisveilederens klargjøringer av ansvar og roller i praksis, kunne bidratt studentens opplevelse av ansvar for arbeidsoppgavene.

FORVENTNINGER

En forventning handler om en oppfatning om hva som kommer til å skje (Helgesen, 2018). Forventninger spiller derfor en rolle i hvordan vi oppfører oss og reagerer på andres oppførsel. De er svært viktige for at vi skal kunne fungere som siviliserte samfunn. Eksempelvis forventer vi at mennesker holder samfunnets lover og regler, som igjen bidrar til å holde blant annet orden i samfunnet. Studentene som kommer i praksis har også forventninger (Killén, 2017). De ulike forventningene kan spille en stor rolle i samarbeidet mellom veiledere og studentene, og ha betydning for studentenes læring. Jeg var derfor interessert i å undersøke hvilke forventninger studentene i intervjuet hadde til praksis. Den ene studenten sa:

«Jeg er ikke så god på forventninger. Jeg hadde ikke tenkt så veldig før jeg kom dit egentlig, tror jeg.»

Studenten sier at hun ikke er 'så god' på forventninger. Å være god på forventninger kan både bety helt konkret at hun sjeldent forventer så mye, eller så kan det bety at hun ikke er så god til å uttrykke egne forventninger. Vi har tusenvis av forventninger både til den fysiske verden, og til det sosiale samspeillet vi møter hver dag (Helgesen, 2018). Ofte fler enn vi er klar over. Vi kan derfor tenke oss at studenten sannsynligvis ikke er så trent på å formidle sine forventninger. Dessuten sier studenten at hun ikke hadde tenkt så veldig på egne forventninger før praksis. Uttalelsen er interessant fordi det kan si noe om studentens forberedelse og forkunnskaper til praksisplassen.

Den samme studenten nevnte senere i intervjuet at hun hadde vært tydelig med praksisveilederen sin angående sine ønsker, og at det var en av grunnene til at hun fikk gjøre det hun selv forventet å gjøre i praksis. Vi forstår dermed at studenten hadde forventninger, men at hun ikke var i stand til å uttrykke disse under intervjuet. Det kan tenkes at jeg, som ledet intervjuet, ikke hadde latt studenten få reflektere godt nok over hennes forventninger i forkant av spørsmålet. Uansett årsak til studentens utsagn, er det tydelig at studenten har hatt forventninger, men at disse ikke har kommet til uttrykk under mitt spørsmål.

En slik situasjon kan vi tenke oss at noen praksisveiledere også kan komme i: At de stiller et spørsmål om hvilke forventninger studentene har til praksis, men så har ikke studentene ferdig formulerte tanker om dette, og derfor ender opp med å si at de ikke har noen

forventninger. Praksisveilederes kompetanse både om hvorfor forventninger er viktige å reflektere over, og hvordan dette utføres under samtale kan dermed være nyttig.

Praksisveilederes kompetanse til å ha en åpen oppmerksomhet ved å aktivt lytte er viktig kompetanse for kommunikasjonens og veiledningens kvalitet (Tveiten, 2019). Hadde jeg, under intervjuet, ikke bare hørt det som ble sagt, men stoppet opp ved studentens påstand om å ikke ha noen forventninger, er det mulig at jeg hadde kunne fått et mer utfyllende svar om eventuelle forventninger. På samme måte kan det være viktig at praksisveiledere ikke bare fokuserer på ordene, men også hvorfor studenten sier nettopp dette. Ved bruk av *sentrering*, å stoppe opp og be studentene om å konkretisere og gi eksempler, kan både studentene og veiledere får en bedre forståelse av underliggende opplevelser og følelser (Tveiten, 2019). Slik kan studentenes forventninger blir hørt, forstått og kanskje innfridd.

Studenten i eksempelet beskrev videre i intervjuet at hun oppfattet at hennes uttrykk for egne ønsker og forventninger til praksisveilederen, hadde en direkte påvirkning på det hun fikk erfare i praksis. Altså kan studentenes forventninger ha en betydning for studentenes læring i praksis, hvis forventningene blir klargjort og tatt hensyn til. Det er ikke bare studentenes forventninger som er viktige å formidle. Ifølge det studentene gir uttrykk for i intervjuene, kan det virke som at praksisveiledernes forventninger er minst like viktige å få formidlet. Tveiten (2019) påpeker at veilederes makt og autoritet utgjør en mulighet til å bestemme hvordan veiledningen foregår. Med andre ord kan praksisveilederes forventninger til veiledningen kanskje påvirke bestemmelsene for veiledningen. Flere av studentene ga uttrykk for at de hadde ønsket mer veiledning (kapittel 4.2).

«Jeg hadde jo forventninger til at jeg skulle følge veileder mye. At det var hun jeg kom til å ha flest saker med, på en måte ... Men jeg har jo tydeligvis tatt mye feil, fordi jeg har fått beskjed om at det er hele avdelingen som skal stå til ansvar for meg, og at veileder er bare en som skal ha veiledning med meg.»

En annen student responderte til dette å sa:

«Dette må jeg bare slenge meg på og si, at jeg forventet også mye mer veiledning generelt, i forhold til det jeg jobbet med da. Det er satt av to timer i

uka til veiledning, men jeg har jobba medleverturnus¹⁹, så det har på en måte ikke gått opp.»

Disse to uttalelsene beskriver ulike forventninger til veiledning. Den første studenten forventet å være mer med praksisveilederen, og få følge henne i ulike møter med samarbeidspartnere og brukere. Mens den andre studenten uttrykker at hun ikke har fått nok veiledning knyttet til hennes arbeid i praksis. Studentene uttrykker dermed både behov for veiledning gjennom samtale, og veiledning gjennom å demonstrere det praktiske arbeidet. Disse funnene er interessante fordi det ofte er snakk om en avklaring av studentenes forventninger, for å kunne tilrettelegge for deres læring, slik vi gjorde innledningsvis. Litt sjeldnere er det beskrevet betydningen av praksisveilederes forventninger.

Studenter kan dra nytte av at praksisveiledere avklarer med dem hvilke forventninger de har til praksis. Hvis studentene fra start er klar over at praksisveilederne for eksempel ikke har mulighet til å ta med studenten så ofte i det praktiske arbeidet, så kan vi tenke oss at dette kan bidra til at studenten heller ikke forventer dette. En tidlig avklaring kan vi derfor tenke oss vil kunne bidra til å minske opplevelsen av for lite veiledning. I tillegg kan vi tenke oss at studenten kunne dratt nytte av å få en tidlig orientering om at medleverturnusen vil kunne påvirke hyppigheten av veiledningssamtalene.

Studentene gir uttrykk for at de har hatt forventninger til hvilket ansvar praksisveiledere skal ta, både med tanke på oppfølging, inkludering i sine arbeidsoppgaver og kommunikasjon. En annen student sa:

«Jeg har hatt noen forventninger til hvilket ansvar veileder skal ta. For eksempel spør de spørsmålene hun lurer på eller har en åpen dialog ... Det har vært veldig mangel på struktur ifra veileder sin side på hva man skal gjøre. Jeg tror det har vært veldig dårlig forklart både fra skolen (til praksisplass), men også til oss elever om hva vi kan forvente av veileder generelt.»

Praksisveilederes ansvar, deres forventninger til praksisstudentene og deres praksisopphold, bør bli tydelig formulert til studentene. Studentene uttrykker her en

¹⁹ Medleverturnus: er en turnusordning der de ansatte/studenten har vakter som går over flere døgn, og deretter har flere dager sammenhengende fri (Den Norske Akademis Ordbok, 2020).

frustrasjon over ansvarsfraskrivelse, mangel på struktur og usikkerhet knyttet til egne forventninger. Ettersom en del av lære- og utviklingsprosessen hos studentene er å bryte opp med det kjente, og begi seg ut i det ukjente (Skagen, 2004, s. 11), har studentene et behov for en støttespiller gjennom det ukjente.

Studentene peker også på behovet for strukturert og planlagt veiledning. Praksisveilederes kompetanse til å strukturere arbeidshverdagen spiller inn på veiledningskvaliteten (Tveiten, 2019). Når praksisveilederes hverdag er travel så kan dette gå ut over veiledningen til studentene. I eksempelet, der studenten med studenten kan vi se at medlevertturnusen hennes har gjort det vanskelig å få veiledning fra sin veileder. En slik situasjon kan vi tenke oss at praksisveiledere må bruke enda fler ressurser på å strukturere hverdagen slik at tid til veiledning blir prioritert. Men hvor mye ressurser kan praksisveiledere bruke på praksisstudentene? Aasland (2008) problematiserer praksisveilederes hektiske hverdag. «Det må jo tross alt være grenser for hvor mye tid og krefter jeg kan bruke på hver enkelt veisøker» (Aasland, 2008, s. 19). Ulvestad (2012) peker også på dette problemet. Han peker på hvordan praksisveiledere ikke bare skal forholde seg til studentenes utvikling og arbeid i praksis, men først og fremst sikre at det arbeidet hun selv er ansvarlig for på arbeidsplassen, utføres forsvarlig. I tillegg peker hun på det økende presset over praksisveilederes oppdaterte kunnskap i feltet. Med andre ord tar praksisveiledere på seg et stort ansvar når hun godtar rollen som praksisleder. Likevel er ansvaret for studentene et ansvar som må tas, og praksisveiledere som signerer veilederavtalen²⁰ med universitetene, binder seg dermed til dette ansvaret.

En tidlig klargjøring av forventninger er en viktig del av de første veiledersamtalene (Killén, 2017). En slik klargjøring kan forhindre misforståelser og oppklare underliggende følelser som kunne ha hindret et godt samarbeid og læring. Studentene som uttrykker at de ikke har noen forventninger til praksis, kan muligens oppleve en likegyldighet til egen praksisperiode. Likegyldigheten kan være et resultat av en skuffelse for å ikke ha fått den praksisplassen som var ønsket. Disse følelsene er viktige å undersøke for å forhindre at de setter stopper for nyttig læring og motivasjon.

²⁰ Se kapittel 1.4 for *veilederavtalen*, mellom veiledere og universitetet i Agder.

I intervjuene var det en annen student som uttrykket at hun opplevde at hennes forventninger ikke ble møtt (kapittel 4.2, s.73). Hun beskrev at hun hadde en del veiledning i starten, men at dette dabbet av etterhvert når hun fikk egne saker.

«Det virket som om veilederen min var litt sånn ‘å det går så bra med deg, du trenger ikke veiledning’. Det er jo en kjempefin tillit, men det betyr jo ikke at jeg ikke har spørsmål eller usikkerhet rundt hvordan jeg gjør det.»

Videre i intervjuet fortalte hun at hun hadde hatt en del nyttige løpende veiledning, som hun fikk underveis når hun lurte på noe. Dermed er det ikke nødvendigvis denne ad-hoc veiledningen som studenten har savnet. Men det kan virke som om hun har savnet at noen ‘sjekket inn’, og hørte med henne hvordan hun selv følte at det gikk. Videre i intervjuet uttrykket hun også at hun skulle ønske at de var litt mer kritiske til det arbeidet hun gjorde, og sjekket hva hun *«holdt på med»*. Et slikt ønske kan tyde på at hun opplever et for stort ansvar knyttet sine saker og beslutninger, og at hun skulle ønske at noen tok ansvar for å sjekke at det hun gjorde var rett.

Vi kan knytte dette eksempelet til teorier om mestring. I intervjuet beskriver hun erfaringen av å jobbe selvstendig som en av de beste erfaringene hun gjorde seg i praksis. Hypotetisk sett kan vi tenke oss at både henne selv og praksisveilederen oppfattet at hun mestret det arbeidet hun utførte i praksis. Praksisveilederens opplevelse av studentens mestring ble da kanskje uttrykket gjennom tillit til studenten, ved å la henne jobbe selvstendig. Studenten beskrev i intervjuet at hun opplevde denne tilliten som kjempefin. Å oppleve at noen andre gir tillit kan resultere i en følelse av trygghet, fordi den andre uttrykker tiltro til det du gjør. Trygghet er en viktig faktor i et godt læringsmiljø (Damsgaard, 2019). Studentene må oppleve å være trygge på at de utfordringene de møter ikke er for store, og at det er mulig for å mestre. Praksisveilederen viser stor grad av tillit, men kan det bli for mye tillit?

Å gi tillit til et annet menneske handler om å gi over en kontroll (Grimen, 2009). Praksisveilederen overgir blant annet en kontroll over det arbeidet som utføres av studenten. Denne kontrolloverføringen beskrives av studenten som både noe av det fineste med praksis, men oppleves også som litt for stort ansvar. Vi kan dermed forstå at praksisveilederens tillit til studentens evner er ikke den samme tilliten hun har til seg selv. I tillegg kan det være at hun ikke har tillit til praksisveilederens forståelse av situasjonen.

At hun tenker at praksisveilederen ikke har full oversikt over kvaliteten på det arbeidet hun utøver.

Studentens eksempel tyder på at hennes opplevelse har bidratt til utvikling og mestringsfølelse, til tross for at hennes forventninger til praksisveilederen ikke ble oppfylt. Men så er det også slik at mestring ikke alltid er knyttet til bare positive følelser (Damsgaard, 2019). Lærings- og mestringsprosesser kan beskrives som en reise gjennom ulike følelser av tvil og tro på egen evne. En kan ikke oppleve mestringsfølelse uten å ha opplevd utfordringen som utfordrende. Eksempelvis vil det å klare å ta på seg sokker hos en frisk ungdom, ikke bli sett på som mestring, fordi det ikke er en utfordring. En som nettopp har gjennomgått en hofteoperasjon vil derimot kanskje se på det som stor mestring å kunne trene seg opp til å klare å ta på seg sine egne sokker. Utfordring er dermed en viktig del av utviklingsprosessen hos studenter. Men hva skjer når disse utfordringene blir for store? Studenters kontroll over utfordringene de opplever er en viktig faktor for deres motivasjon og opplevelse av utfordringens relevans (Damsgaard, 2019). Ved mangel på kontroll vil studentene kunne føle at utfordringene er uoversiktlige, irrelevante og/eller uoverkommelige, som igjen vil kunne resultere i deres tap av motivasjon og interesse for å fullføre. Studenten som opplevde at hennes selvstendighet var litt overveldende, beskrev likevel at denne erfaringen var noe av det beste fra praksis.

Samtidig kan vi undre oss over hvordan overveldende følelser samtidig kan være så positiv, kanskje kan *Rosenthal-effekten* være et svar på dette. Rosenthals-effekten kan forklares som når en persons forventninger til en annen, bidrar til å løfte og styrke denne personen, fordi den strekker seg etter disse forventningene (Helgesen, 2018). I dette eksempelet kan det være at praksisveilederens forventninger til studenten kanskje bidro til at studenten strakk seg ekstra lagt for å oppfylle forventningene til henne, og dermed ikke være til noen skuffelse. Selv om forventningene til studenten kanskje var i overkant høye, så klarer studenten oppfylle dette fordi praksisveilederen har tro på at hun kan klare det. Når studentene mestrer en krevende utfordring, blir mestringsfølelsen desto større (Damsgaard, 2019). Dermed kan vi forstå studentens ambivalente beskrivelse av praksiserfaringen, som både noe av det beste og samtidig vanskelig.

5.2 PRAKSISVEILEDERENS PÅVIRKNING PÅ LÆRING

I resultatkapittel 4.3 ble det presentert hvordan studentene opplevde praksisveilederes påvirkning på egen læring. Studentenes opplevelse av veiledningen, som vi finner i kapittel 4.2, beskriver også forhold som har påvirket deres læring. Den drøftingen som gjøres i dette kapitlet baseres hovedsakelig på erfaringer fra disse kapitlene og ifra rådene som ble gitt i kapittel 4.4.

Drøftingen i dette kapitlet besvarer oppgavens andre forskningsspørsmål: ***Hvordan opplever studentene at praksisveilederne påvirket deres læring?*** Dette spørsmålet drøftes ved å knytte empirien til teori fra kapittel 2. Særlig relevant for dette kapitlet er teoriene om veilederkompetanse, som ble presentert i kapittel 2.2.3.

Veilederkompetansen ble presentert i fire inndelinger, som også utgjør dette kapitlets inndeling: *Struktureringskompetanse, personlig kompetanse, kommunikasjonskompetanse og konfliktløsningskompetanse.*

STRUKTUR

Det første jeg la merke til under intervjuene var at studentene ikke var helt fornøyde med veiledningens strukturering. Bare tre av syv informanter hadde en fast avsatt tid til veiledning i uka (kapittel 4.2). Noen av studentene opplevde at praksisveilederen ikke hadde tid til å ha veiledersamtale, mens andre studenter opplevde at praksisveilederen kun ville møtes til veiledersamtaler, og ikke være involvert i det praktiske arbeidet som studenten skulle utføre.

Strukturering av praksisveiledning kan handle om alt fra planlegging og klargjøring av veiledning og veiledningssamtaler, til avklaring av ansvar og roller (Killén, 2017). Dermed blir fokuset rettet mot praksisveilederes kompetanse til å strukturere og planlegge. Både Killén (2017) og Tveiten (2019) er enige om at dette er en svært viktig del av veiledningen, og en viktig kompetanse hos veiledere. God kompetanse på strukturering skaper trygge rammer for læring og utvikling hos studentene.

«Vi har aldri satt av noen konkret tid til veiledningen. Så jeg føler at vi aldri har hatt de dype samtalene om hvordan jeg føler det har gått, eller gitt meg konkrete tilbakemeldinger på så mye ting ... Men jeg har vært sånn tålrig fornøyd for jeg

har jo hatt mye tid med henne, og kunnet snakke med henne om alt og sånn. Men jeg skulle kanskje ønske at det var mere sånn konkret at nå skal vi sitte ned å prate om hvordan det går».

Sitatet fra studenten peker på at mangelen på planlagte veiledningssamtaler har hatt en effekt på hva de har snakket om, og hvor personlige samtalene med veilederen har vært (kapittel 4.2). Litt forvirrende er det at hun sier at hun kunne snakke om alt, men at de ikke har hatt de dype samtalene om hvordan det har gått. Vi kan jo undre oss over om studenten faktisk kunne snakke om alt, eller om dette er et uttrykk for at hun sammenligner muligheten for «å snakke med henne om alt» med muligheten å snakke med henne. Eller så kan det være en frase som for eksempel praksisveilederen har sagt, for å forsikre seg om at studenten vet at 'ingen spørsmål er dumme'. Likevel kan det virke som om studenten ikke var trygg nok til å stille alle spørsmål. Hvorfor spurte hun ikke veileder om de kunne snakke litt om hvordan «ting går»?

Praksisveiledere har en svært hektisk hverdag, de skal først og fremst sikre seg at klientene sine får den hjelpen de har krav på, deretter å hjelpe studenten (Ulvestad, 2012). Eksempelet kan hypotetisk sett bunne i praktiske årsaker, som mangel på tid og fysiske muligheter for å sette seg ned å ha disse samtalene, som studenten opplevde manglet. Likevel uttrykker studenten at de har hatt mye tid sammen. Dermed har hun hatt muligheter for kommunikasjon med veileder, men kanskje ikke veiledningssamtaler. Killén (2017) peker på at veiledningssamtalene skal bidra til bearbeidelse og refleksjon over studentenes erfaringer, og er en viktig del av lære- og utviklingsprosessene. Hun skriver at en viktig del av veilederrollen er å planlegge tid og sted for veiledningssamtalene, slik at en viss hyppighet og forutsigbarhet opprettholdes. Derfor argumenterer hun for at en time med veiledningssamtale i uka, bør være et minimum. Disse strukturelle rammene bidrar til å skape trygge rammer for studentene, og muligens kan det være det studenten fra eksempelet har manglet.

Som nevnt i kapittel 5.1 *Forventninger*, kan praksisveilederes travle hverdag være problematisk. Studenten i eksempelet over viser ikke til at praksisveilederen hadde en travel hverdag, men hun beskriver at de ikke har satt av en konkret tid til veiledningen. En hypotese kan være at praksisveilederen har vanskelig med å sette av tid til veiledning i sin travle hverdag. En annen hypotese kan være at praksisveilederen rett og slett ikke er så kompetent til å strukturere sin arbeidshverdag. Uansett årsak, så tyder eksempelet på

at det går ut over kvaliteten på veiledningen. Praksisveilederes manglende kompetanse til å strukturere veiledningen, uttrykkes av flere av studentene som problematisk. En grundig drøftelse av løsning på dette problemet hører nok til en annen oppgave. Likevel kan vi dra frem et råd fra studentene. Praksisveiledere bør (kapittel 4.4):

«... være ærlige på egen kunnskap og tilkortkommenhet, over det man ikke kan eller det man ikke får til.»

En slik tilnærming til problemet løser det selvsagt ikke, men det fremstiller iallfall praksisveiledere som ærlige, noe studentene er tydelige på at de setter pris på. I tillegg vil en slik erkjennelse kunne bidra til å uttrykke en *forståelse* av studentenes situasjon, og bidra til at studentene får forståelse for praksisveilederne. I et annet eksempel (i kapittel 4.3) kan vi se hvordan strukturering i form av planlegging bidro til at studenten opplevde å bli bevisst over hva hun ville oppnå i praksis.

«Jeg var veldig ambisiøs, og jeg tror at læreavtalen har bidratt til at jeg kunne sette ned noen punkter på hva jeg faktisk ville få ut av denne praksisperioden.»

I intervjuet beskriver denne studenten at hun hadde lyst til å lære alt før hun kom i praksis. Læreavtalen, også kalt samarbeidsavtale (Killén, 2017), bidro i dette tilfellet til å få i gang en prosess der hun klarte å gjøre skriftlig hvilke mål og ønsker hun hadde for egen læring. Praksisveilederens rolle i denne utarbeidelsen blir ikke beskrevet av studenten, men studenten må enten ha tilegnet seg kunnskap over muligheter for læring i praksis, for å tegne det ned i en læreavtale. Praksisveilederes merkompetanse kan bidra til å påvirke studenten (Tveiten, 2019), og i dette eksempelet kan praksisveilederen ha hjulpet studenten til å forstå mulighetene som foreligger. Praksisveilederens kompetanse på arbeidet som foregår på praksisplassen kan være avgjørende for studentenes videre mål og ønsker.

Praksisveilederes prioriteringer er også en del av struktureringen, og en måte å ta ansvar for studentenes læring (Killén, 2017). En av studentene (i kapittel 4.3) opplevde at praksisveilederen tok lite ansvar. Hun fikk lite oppfølging av veileder og følte seg lite prioritert:

«Så det gikk egentlig mye i at jeg satt alene på praksisstedet.»

Denne studenten ga tydelig uttrykk for svært lav kvalitet på veiledning, om man i det heletatt kan kalle det veiledning. Hun opplevde å bli ignorert av både veileder og av kollegaer på arbeidsplassen. Hun fikk ikke delta i det arbeidet som praksisplassen utførte, og satt mye alene. Denne uttalelsen kom fra utvekslingsstudenten. Dermed kan det være fristende å tenke at dette ikke ville hendt i Norge. Samtidig kan vi tenke oss at hvis det er rom for at det kan skje her, altså hvis praksisveiledere har samme handlingsfrihet på praksisplassene i Norge, så kan vi ikke benekte at det det skjer eller kan skje i fremtiden.

Praksisveilederes prioritering går derfor som en slags rød tråd gjennom dette kapittelet: Praksisveiledere må *prioritere* studenten ved å først *avklare* og *kartlegge* for ønsker, forventninger og behov, deretter planlegge og *legge strategi* for mål oppnåelser. For så å prioritere faste *veiledningstimer* gjennom hele praksisperioden. Sist men ikke minst må de prioritere å *være ærlige* når prioriteringene blir feil, eller ting ikke går som planlagt. Alt dette bidrar positivt til studentenes læreprosesser og opplevelser i praksis, og vi kan se at praksisveilederes prioritering av struktureringen bidrar til å skape *forutsigbarhet*, og dermed trygghet for studentene.

PERSONLIG KOMPETANSE

Veilederrelasjonens betydning i praksis var et gjennomgående tema i intervjuene. Studentene var tydelige på at praksisveilederes fokus på å bygge relasjon til dem var en viktig prioritering. Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg studentene om de kunne komme med tre råd hver til praksisveiledere. Av disse rådene kan vi knytte halvparten til *veilederrelasjonen* og veilederes *personlige kompetanse*. Funnene er et vitnesbyrd på at dette er noe studentene ønsker at praksisveiledere prioriterer.

«Vis følelser, tørre bry deg og tørre å være sårbar.»

Utsagnet (kapittel 4.4) er et av flere eksempler på hvordan studentene ønsker at praksisveiledere er personlige og bruker seg selv i møte med studentene. Vi kan knytte dette til Skau (2017) sin teori om *personlig kompetanse*, som blant annet handler om vår kompetanse til å bruke oss selv til det beste for andre, på et mellommenneskelig plan. Her aktualiseres relasjonsbygging gjennom å vise empati og anerkjennelse, og å skape tillit

og trygge rammer (Skau, 2012, s. 62). Vi kan dermed se at praksisveilederes personlige kompetanse påvirker hvorvidt disse rådene til studenten kan oppfylles. Skau (2017) argumenterer for at veiledere skal ha en interesse for den som blir veiledet og lære dem å kjenne. Studentene råder, på den andre siden, at praksisveiledere lar studentene lære dem å kjenne. Dette ekskluderer ikke argumentet til men legger til en viktig detalj i veilederrelasjonen. Bli-kjent prosessen går begge veier!

‘Å bruke seg selv’ i veiledningen kan i første øyekast virke litt u-konkret. Heldigvis har studentene eksempler (kapittel 4.4):

«Ikke vær redd for å være personlig.»

Å være personlig, handler om å dele noe av betydning, som igjen krever stor tillit (Grimen, 2009). Harald Grimen (2009) legger vekt på at det tillitsgiveren gir er noe av stor verdi. Hvis en gir noe som ikke har stor betydning for en selv personlig, krever det heller ingen tillit. I en veilederrelasjon der en skal bygge tillit er det derfor viktig at begge parter gir tillit. I praksis betyr dette at praksisveiledere ikke kan forvente at studentene er sårbare og byr på seg selv, uten at de selv også må gjøre det samme. *Personlig kompetanse* kan derfor handle om å tørre være *sårbar* for å skape gjensidig tillit i veilederrelasjonen. En annen student sa (kapittel 4.4):

«Ikke vær redd for å være personlig. For det er veldig betryggende for den andre personen (studenten) å vite at du er et menneske, og kan gjøre feil. At du har flaue historier selv. Det føler jeg vil gjøre det lettere å få en relasjon til de.»

Studenten hentyder her til at praksisveilederes kompetanse til å være personlig, ved å vise sårbarhet, kan bidra til en relasjonsbyggingsprosess. At praksisveiledere viser til egne tabber i yrkeslivet, beskriver studenten, er å bli kjent med det menneskelige hos praksisveilederne. Vi kan jo undre oss over om det er noe hos praksisveiledere som ikke oppleves menneskelig.

Vi kan bruke Skau (2017) sin *kompetansetrekant* som mulig forklaring til dette utsagnet. Kompetansetrekanten er en illustrasjon av en likesidet trekant, der hver av sidene forklarer tre former for profesjonell kompetanse. Den ene formen er *teoretisk kunnskap*, som i dette eksempelet innebærer praksisveilederens fagteoretiske kunnskap. Den andre siden består av *yrkesspesifikke ferdigheter*, som handler om utførelsen av det

praktiske arbeidet, som kan være ferdigheten å holde et drøftingsmøte. Den siste siden er *personlig kompetanse*, som vi også har snakket om tidligere i kapittelet, og som handler om hvordan en bruke egne personlige ferdigheter og egenskaper i møte med andre. Disse tre formene for kunnskap skal ideelt sett være likeverdige, og vektlegges likt, men i praksis så kan en fort vektlegge noen kompetanseformer mer enn andre (Skau, 2017). En praksisveileder som vektlegger for lite *teoretisk kunnskap* vil kunne oppleves å ikke være oppdatert på fagfeltets nyeste forskning. På samme måte vil en praksisveileder som prioriterer bort *personlig kompetanse* mangle viktige aspekter i veiledningen. Kanskje er det dette studenten peker på er viktig, som bidrar til å oppleve praksisveilederen som menneskelig? Både teoretisk kunnskap og deler av yrkesspesifikke ferdigheter består av allmenne teorier og metoder, som eksisterer uavhengig personen som benytter seg av dem (Skau, 2017). Dette kan vi forstå som upersonlig, og menneskelig avkoplet, fordi de har en slags instrumentell tilnærming. Personlig kompetanse derimot, er unik og kan ikke eksistere uavhengig personen (Skau, 2017). Med andre ord kan denne kunnskapsformen også virke avslørende på hvem du er i møte med andre. Studenten i eksempelet over peker på praksisveilederes vektlegging av personlig kompetanse, da hun sa at de ikke skal være redde for å være personlige og vise sårbare sider ved seg selv. En annen student sier at (kapittel 4.4):

«Hvis du tar på deg rollen som veileder, så ikke gjør det halvhjertet. For man merker jo det med en gang når relasjonen blir sett på som en jobb, og ikke noe man vil.»

Studentene ønsker at praksisveiledere tar på seg veilederrollen med *hele hjertet*. Dette handler om en vektlegging av *personlig kompetanse*, og at praksisveiledere tjener studenten, og ikke motsatt (Skau, 2017, s. 80). I tillegg må praksisveiledere tørre å legge vekk det autoritære og det vi har kalt 'det umenneskelige' ved veilederrollen, og vise frem det personlige og det som er verdifullt for praksisveilederne.

KOMMUNIKASJON

Kommunikasjon handler både om formidling av informasjon og mottagelse av informasjon (Tveiten, 2019). I veiledning er mottagelsen, altså lytteevnen til praksisveilederen særlig viktig. For at praksisveiledere skal kunne gi nyttig veiledning

og hjelp, må de ha en viss kompetanse på og kompetanse til å oppfatte studentenes ønsker, tanker og behov. Kommunikasjonen mellom studentene og praksisveilederne ble trukket frem i intervjuene med studentene. Studenten råder praksisveiledere til å ha *åpen kommunikasjon*, at de er *tydelige* og *gir konstruktive tilbakemeldinger*, og at de *lytter* og er oppmerksomme på *studentens ønsker og behov* (kapittel 4.4). Studentenes ønske om konstruktiv kritikk ble trukket frem ved flere anledninger under intervjuene, og etter intervjuene var det særlig to spørsmål som jeg satt og lurte på: Er det slik at kritikken de har fått ikke er konstruktiv? Eller er har studentene opplevd for lite tilbakemeldinger generelt?

«... Jeg skulle kanskje ønske, eller jeg hadde en forventning til at de skulle være litt mer kritiske på mange måter, og faktisk sjekka hva jeg holdt på med.»

Denne studenten opplevde å jobbe mye selvstendig i praksis. Hun beskrev at hun opplevde det som en kjempefin tillit ifra praksisveilederen, og som en positiv praksisopplevelse (Kapittel 4.2). Likevel så hadde hun ønsket at praksisveilederen hadde stilt seg mer kritiske til det hun gjorde, og sjekket arbeidet hennes. Eksempelet kan være et uttrykk på en opplevelse av for mye ansvar, og et behov for at noen andre hadde tatt mer ansvar for det arbeidet hun utførte. Eller kanskje er hun usikker på kvaliteten på det utførte arbeidet? Hvis praksisveilederen hadde vært «litt mer kritiske» til hennes arbeid, hadde hun kunne fått flere tilbakemeldinger på hennes utførte arbeid, og blitt trygget på at noen følger med. I et slikt tilfelle kunne studenten enten ha endret arbeidsmetodene som ble kritisert, eller blitt mer trygg på at det arbeidet hun utførte var etter praksisplassens standard. Å bevisstgjøres egne ferdigheter og kunnskaper er en viktig del av læringen i praksis (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). I veiledningssamtalen skal studentene reflektere over egne erfaringer og opplevelser, for å oppdage viktige ubevisste aspekter. Egne ressurser er vel så viktige å oppdage som mangler. Strømfors og Edland-Gryt (2013) argumenterer derfor for at refleksjon er en svært viktig del av praksis i sosialt arbeid. Gjennom refleksjon vil studentene kunne bli veiledet til selv å oppdage viktige deler ved seg selv. På denne måten vil praksisveiledere kunne unngå å kritisere studentenes atferd, men la dem selv oppdage hva som burde vært gjort annerledes. Studenten fra eksempelet over uttrykker at veiledningen dabbet av i løpet av praksisperioden. Hun beskrev at hun opplevde å få for lite veiledning, og at hun jobbet mye selvstendig. Hun sa også at (kapittel 4.2):

«Det virket som om veilederen min var litt sånn 'å det går så bra med deg, du trenger ikke veiledning'.»

Dette utsagnet kan tyde på at praksisveilederen ikke forsto poenget med veiledningssamtalene. Her kan det virke som om praksisveilederen trodde at veiledningen kun er for de som det 'ikke går bra med'. I så tilfelle vil det være interessant å se på hvordan en praksisveileder kan tilpasse veiledningen til en student som tilsynelatende får alt til. I Killén (2017, s. 20-21) sin definisjon på veiledning beskriver hun at veilederne skal «...formidle relevante kunnskaper, stimulere systematisk observasjon og reflekterende tenkning, og klargjøre slike følelser og holdninger som studentens lærebehov og karakteren av arbeidsoppgavene tilsier.» En student som får alt til, har dermed muligens et behov for formulering av ny relevant kunnskap, og stimulere til nye systematiske observasjoner og refleksjoner. I tillegg kan det være nyttig at praksisveilederne gjør nye vurderinger av studentens lærebehov. Et resultat av disse nye vurderingene kan bidra til at læremålene til studenten må revurderes. Samarbeidskontrakten mellom studentene og veilederne skal være en dynamisk kontrakt som utvikles underveis i praksis (Killén, 2017). Med andre ord så kan studentenes mål for praksis endres for å bli mer relevant for studentens utvikling og læring. Praksisveilederen i eksempelet over, som kanskje opplevde at studentens erfaringer ikke lenger bidro til læring og utvikling, ville derfor kunne dratt nytte av å foreslå en revidering av læremålene til studenten. Et slikt tiltak ville vært i tråd med oppgavene som kreves av praksisveiledere, beskrevet i deres kontrakt med universitetet, der det står at de skal «finne egnede arbeidsoppgaver som stimulerer til læring og utvikling» (Universitetet i Agder, 2019a, s. 2).

Et annet aspekt ved eksempelet er at praksisveilederen tilsynelatende antar at studenten selv ikke har behov for veiledning. Veiledersamtalen har et mål om å utvikle faglige ferdigheter og holdninger hos studentene, og styres av det som er aktuelt hos studenten (Killén, 2017). Med andre ord er det studentene som legger føringer for hvilke opplevelser og erfaringer som bør drøftes. Praksisveilederes oppgave kan derfor være å finne ut av hvilke behov studenten har for veiledning, enten de opplevde behovene hos studentene eller de behovene som praksisveilederne opplever som viktige. Dermed er det heller ikke praksisveiledere som alene kan si noe om når studentene trenger veiledning.

Et annet poeng er at mangel på tilbakemeldinger kan føre til at studentene ikke lærer viktige aspekter ved sine erfaringer. Kopperud (2019) understreker at studenten kan gå glipp av viktig læring også ved mangel av positive former for tilbakemeldinger. Hun skriver at en kan ofte gå i fellen av å tenke at det kun er negative tilbakemeldinger som bidrar til viktig utvikling hos studentene. Derimot skriver hun at positive tilbakemeldinger også kan bidra til nyttig utvikling, så lenge studentene er fokuserte på å lære av alle tilbakemeldingene. Hun forklarer at ros ofte kan misforstås som en tilbakemeldingsform, og at vi fort kan føle på en indre motstand. Vi kan forstå dette ved å eksempelvis si at praksisveilederen sa til studenten at hun er flink til å kommunisere med barn. Hvis studenten reagerer med å bytte emne, bortforklare, eller gi uttrykk for å underkjenne egen kompetanse, vil studenten kunne gå glipp av viktig læring ved å undersøke og ta til seg denne tilbakemeldingen. Hvis vi da ser på eksempelet fra intervjuet, ser vi at studenten opplevde at praksisveilederen antok at hun ikke trengte veiledning, fordi alt gikk så bra. Hvis denne antagelsen er sann, kan vi tenke oss at studenten hadde kunne dratt nyttig læring av å få høre *hva* det er som går bra med henne, og *hva* opplevde veilederen at hun fikk til og hadde kompetanse på. Gjennom slike tilbakemeldinger vil praksisveilederen kanskje bidratt til viktig læring hos studenten.

Et annet aspekt ved å prioritere å gi positive tilbakemeldinger til studentene, er for å gjøre studentene trygge på det arbeidet de utfører (kapittel 4.3).

«Det er like viktig å vite hva du gjør riktig, som å få kommentarer på hva man må endre på liksom.»

At praksisveiledere anerkjenner studentenes mestring og kompetanse er et viktig bidrag i studentenes oppfatning av egen selvaktelse og verdighet (Strand, 2019). Ettersom anerkjennelse er en viktig del av menneskers utvikling, kan vi forstå at anerkjennelse også er en viktig del av studentenes utvikling i en profesjonell rolle. Vi kan sammenligne dette med teorien om *sosial sammenligning* (Festinger i Bø, 2005). Denne teorien peker på hvordan vi påvirkes til å ta valg ut ifra de menneskene vi er med. Ettersom et grunnleggende behov i mennesket er å *bli likt*, påvirkes vi til å ta valg som fyller dette behovet. Studenter i praksis som ikke opplever anerkjennelse kan oppleve å ikke bli likt. Dermed vil de kanskje endre handlingsmønster som resulterer i opplevd anerkjennelse, eller kanskje forsøke unngå å møte menneskene som ikke anerkjenner

dem. Mangel på anerkjennelse vil kunne føre til tap av selvrespekt og selvbilde (Bø, 2005). Hvis vi snur på det vil vi kunne forstå at praksisveilederes anerkjennelse av studentene vil kunne bidra til å styrke deres profesjonelle selvbilde og tillit til egen kompetanse og ressurser. En av studentene i intervjuene opplevde lite anerkjennelse fra sin veileder. Hun opplevde i tillegg at den tilbakemeldingen hun fikk var preget av krass kritikk (kapittel 4.3):

«Veilederen min var veldig konfronterende ... og var veldig kjapp til å rette på meg, og gjerne med litt skarp stemme. Så jeg lærte meg veldig hvordan jeg forholder meg til sånne mennesker og sånne situasjoner. Og det tenker jeg jo er gull verdt egentlig ... man kan jo møte på sånne folk hvor som helst». Videre sa hun: «man kan lære av alle situasjoner som man er i, enten de er gode eller dårlige, man må bare ha holdninger om å lære».

Dette er et eksempel på negative tilbakemeldinger som er mer ødeleggende enn nyttige og konstruktive. Å være veldig konfronterende og kjapp til å rette på studentene, er egenskaper som ikke blir satt pris på av studenten. Praksisveilederes kompetanse til å formidle tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk er en viktig ferdighet hos praksisveiledere (Killén, 2017). Ettersom en del av lærings- og utviklingsprosessen er å få tilbakemelding på det utførte arbeidet, er det viktig at denne tilbakemeldingen bidrar til utvikling og læring. Tveiten (2019) kaller praksisveilederes tilbakemelding for feedback. Hun forklarer at feedback i veiledning er noe annet enn i en uformell setting. Feedback i veiledning gis både verbalt og non-verbalt, men bør være gjennomtenkt. Alle former for reaksjoner i veiledningen vil formidle et inntrykk av situasjonen. I veiledningen vil det derfor være hensiktsmessig å gi feedback som fremmer veiledningens formål. Ut ifra det studenten beskriver, virker det ikke som at denne praksisveilederen har kompetanse på hvordan en praksisveileder best mulig gir tilbakemeldinger til studentene. Det kan virke som om tilbakemeldingene er impulsive og bærer preg av veilederens følelser fremfor gjennomtenkte og velformulerte oppfatninger og informasjon. Praksisveiledning bør alltid ha som formål å fremme studentenes læring og utvikling (Tveiten, 2019). Konstruktiv feedback som er konkret og eksemplifiserer vil dermed kunne bidra til å gjøre budskapet enklere og forståelig, og dermed unngå misforståelser. Timing av feedback spiller også en stor rolle. Studenter som er klare for å få feedback er også mer mottakelige for dette. Praksisveilederen i

eksempelet virker heller ikke god med timing, ettersom studenten sier at hun var «*kjapp til å rette på meg*». Dessuten kan vi stille oss kritisk til praksisveilederens formål med en slik tilnærming på tilbakemeldingene. Mest sannsynlig oppnår hun ikke det hun hadde som hensikt iallfall. Til tross for praksisveilederens tilsynelatende manglende kompetanse til å kommunisere, viser studenten at hun drar nytte av situasjonen, og sier at hun iallfall har lært seg hvordan hun kan forholde seg til sårne mennesker. Dermed har praksisveilederen bidratt til læring, men ikke på en hensiktsmessig måte.

Et annet element som påvirker kommunikasjonen i veiledningen, er *kjemien* i veilederrelasjonen. Alle studentene i det ene intervjuet sa seg enige i at dette hadde stor betydning. Jeg måtte spørre hva de mente med kjemi, og da svarte de (kapittel 4.3):

«Det blir på en måte at det føles lett, og at det er en veldig lav terskel for å kunne prate med de, om bare sånn helt hverdagslige ting ... og at du kan sitte å spise lunsj med de. Da bygger man på en måte en relasjon som gjør at du får tillit til at du kan be de om veiledning på ting.»

Her kan det virke som at studenten opplever at kjemien i veilederrelasjonen kan bidra til å bygge relasjon og tillit, og at tilliten kan bidra til at studentene kan be om veiledning. Studentens opplevelse av tillitens nødvendighet i veilederrelasjonen, støtter Skorstad (2013) sine påstander om at tillit er et viktig aspekt i veilederrelasjonen. Hun beskriver at tilliten påvirker kommunikasjonen i veiledningen, og er helt nødvendig for at studentene skal be om hjelp og veiledning. Dette handler om en tillit til at en blir lyttet til, og at informasjonen og veiledningen en får er nødvendig og relevant (Skorstad, 2013). Med andre ord opplever noen av studentene at kjemien, til veilederne, kan ha betydning for kommunikasjonen i veiledningen.

Andre ting som studentene mente spilte inn på kjemien i veilederrelasjonen var *humor*, fordi det kunne bidra til at veilederrelasjonen ikke bare var sentrert rundt det faglige, men også som en «god kollega». I tillegg var det viktig at det foreligger en *enighet* mellom studentene og veilederne, over grunnleggende holdninger og verdier (kapittel 4.3). Gode dialoger kan bidra til å skape gode relasjoner og kjemi mellom deltakerne (Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Praksisveilederes kompetanse til å kommunisere med studentene, kan derfor kunne ha stor betydning for deres kjemi i veilederrelasjonen. Da studentene

snakket om kjemi under intervjuet, oppdaget den ene studenten at det var den gode kjemien, med praksisveilederen, som hun hadde savnet (kapittel 4.3).

«Fordi jeg og veileder har vært nokså ulike ... Veilederen min er en veldig kald type som ikke er så flink på å gi komplimenter eller ros, og det tenker jeg er nødvendig for alle i praksis at man får anerkjennelse for det man gjør. Og jeg har et ekstra behov for det, så det har vært totalt krasj ... en annen faktor som spiller inn på kjemi er det å liksom ikke føle at man kan snakke om alt. Det er veldig ubehagelig når man er så sårbar som du er da.»

Igjen ser vi at anerkjennelse en viktig del av veilederrelasjonen. Denne studenten gir uttrykk for å oppfatte praksisveilederen som kald og ulik henne. Ettersom vår kommunikasjon avslører hvem vi er (Skau, 2017), kan vi anta at praksisveilederen har gitt uttrykk gjennom hennes kommunikasjon for å være en 'kald' person. Dette betyr ikke at praksisveilederen var 'kald', men det kan tyde på at praksisveilederen ikke har hatt god nok kommunikativ og personlig kompetanse på å formidle de 'varme' sidene sine. Dessuten handler vår personlig kompetanse om hvem vi lar andre være i møte med oss (Skau, 2017). For å sette det på spisse kan vi si at denne praksisveilederen har latt sin student føle seg sårbar. Vi kan dermed se at praksisveilederen og studenten hadde dratt mer nytte av at praksisveilederen hadde hatt økt fokus på sin personlige kompetanse.

Vi kan også undre oss over om situasjonen hadde vært annerledes, om praksisveilederen hadde hatt bedre kompetanse på å skape et positivt veilederforhold. Vi kan relatere dette til Killén (2017, s. 107-111) sin teori om praksisveilederes kompetanse til å skape et *positivt forhold*. Hun påpeker at forholdet mellom studentene og veilederne må oppleves som overveiende positivt for at studentene skal kunne identifisere seg med praksisveilederne. Når studenten i eksempelet over sier at hun og veilederen var «nokså forskjellige», kan det kanskje handle om at hun ikke identifiserer seg med sin praksisveileder. Praksisveilederes kompetanse på å skape et *positivt forhold* handler ikke om at de bare skal ha det hyggelig, men heller om å få studentene til å oppleve seg respektert og forstått i sin læreprosess og utvikling (Killén, 2017). Praksisveilederes forståelse av studentenes læreprosess, finner vi også som et av rådene fra studentene (kapittel 4.4):

«Vis forståelse og anerkjennelse over at studenten bare er student, og i en tidlig fase av læringsprosessen.»

Med andre ord kan vi forstå at noen studenter opplever at det er viktig at praksisveiledere viser forståelse, og anerkjenner studentenes utviklingsprosess. Killén (2017) trekker frem at utviklingsprosessen til studentene også kan oppleves tøff. Følelser som usikkerhet, angst og motstand er en vanlig del av studentenes læringsprosesser i praksis (Killén, 2017). Hvis vi knytter dette til rådet fra studenten, kan vi forstå at praksisveilederes anerkjennelse av studentenes læringsprosess, kan handle om å forstå at de er i en sårbar og usikker situasjon, og kan ha ulike positive og negative følelser knyttet til denne prosessen. Det samme gjelder studenten i eksempelet over, som beskriver sin sårbarhet. Kanskje opplever hun seg sårbar på grunn av sin læresituasjon og utviklingsprosess, og hadde dratt nytte av at praksisveilederen hadde hatt god kompetanse på å skape et positivt forhold i veilederrelasjonen. På den måten hadde studenten kanskje opplevd mer anerkjennelse og respekt, som kanskje hadde bidratt til at hun følte seg mindre sårbar under veiledningen.

Oppsummerende kan vi se at kommunikasjonen i veiledningen spiller en essensiell rolle. Empirien viser oss eksempler på hvordan studentene påvirkes av praksisveilederes kompetanse på å kommunisere. Studentene uttrykker at praksisveilederes kompetanse på å *formidle tilbakemeldinger* har en stor påvirkning på dem, både for deres trivsel i praksis, og for deres læringsutbytte. Samtidig ser vi at om det ikke er gitt uttrykk for respekt, anerkjennelse og tillit, kan dette bidra til å skape en usikkerhet som bidrar til en dysfunksjonell kommunikasjon i veiledningen. Praksisveilederes *personlige kompetanse* kan bidra til å bygge en god relasjon, og bidra til bedre kommunikasjon og ikke minst *kjemi*, som studentene mener er viktig.

KONFLIKT

Flere av studentene uttrykket å ha opplevd konfliktfylte følelser i løpet av praksis. Av intervjuene ser vi at noen opplever ubehag i møte med *sårbare mennesker*, mens andre synes det er vanskelig å *samarbeide* med veilederne. Noen av studentene opplevde det vanskelig at deres *forventninger* til veiledningen ikke ble møtt, mens andre opplevde at praksisplassens *behandling av klientene* var vanskelig. En av studentene opplevde det

som særlig vanskelig at praksisplassen var dårlige til å samarbeide med andre samarbeidspartnere og familier. Hun beskrev at det var mye krancling over ansvarsområder og baksnakking av menneskene etter møtene, og sa at hun opplevde disse erfaringene som etisk utfordrende og tøffe. Da det ble spurt om hun kunne utdype hva som var vanskelig sa hun (kapittel 4.1):

«Det handler om hvordan de familiene vi møter blir møtt. Jeg opplevde ofte at folk tok på seg et kostyme i barneverntjenesten.»

Skau (2017) understreker at våre holdninger og intensjoner avsløres når vi kommuniserer. God kommunikasjon fordrer derfor en viss form for ærlighet slik at ens holdning og handlinger samstemmer (Skau, 2017, s. 85). Studenten uttrykket at de ansatte på praksisplassen hennes hadde, gjennom kommunikasjonen i møtene, gitt uttrykk for uærlighet og tvetydige holdninger. Hun beskrev disse erfaringene som etisk utfordrende. Dette kan være et uttrykk for nedprioritering av deres bruk av *personlig kompetanse* i møtevirksomheten. Ettersom personlig kompetanse blant annet handler om å gi av seg selv i møte med den andre (Skau, 2017), kan vi forstå at det nesten er det motsatte studenten opplevde. Her virker det som om det personlige ble gjemt bort bak et 'kostyme', slik at de ansatte opptrådte som noen de ikke var. Denne tilsynelatende uærlige yrkesutøvelsen resulterer i konfliktfylte følelser hos studenten.

Killén (2017) belyser den konfliktfulle delen i studentenes læring. Hun argumenterer for at endring av handlingsmønstre, oppfatninger og holdninger er krevende, og ofte konfliktfylt. Disse konfliktfylte følelsene handler om indre motstandsprosesser til det som oppleves og erfares. Når studentene i praksis skal bli veiledet til endring, er motstand og konflikt en naturlig del (Killén, 2017). Praksisveilederes kunnskap om og kompetanse til å hjelpe studentene med sine følelser kan derfor være viktig for deres bearbeidelse av erfaringer. Men det er ikke alle studenter som har opplevd å kunne være åpne om sine følelser i praksis.

«... Så jeg synes egentlig at det har, ja, at det rett og slett har vært ræv, om jeg kan si det sånn.»

Denne studenten ga uttrykk for stor frustrasjon under intervjuet (kapittel 4.2). Studenten opplevde at hun måtte ta mye ansvar for veiledningstimene, og at hun «hver gang» måtte komme med en «jævla» liste på hva de skulle snakke om under veiledningen. Hun

var tydelig på at det var vanskelig å vite hva en skal ha veiledning på, særlig når man er ny i praksis og ikke har noe aktuelt tema i tankene. Her er det mye som kan tas tak i. Eksempelen kunne blitt brukt både i kapitlet om praksisveilederens kompetanse på å kommunisere og strukturere, fordi vi kan tenke oss at det blant annet er noen forventninger til rollenes ansvar, som burde vært klarert. I tillegg kan det virke som om studenten har hatt noen negative følelser til praksisopplegget, som hun ikke har fått gitt uttrykk for, og som da kan ha eskalert. Derfor ønsker jeg å bruke dette eksempelet til å undersøke konflikten, og hvorfor hun har opplevd dette så negativt.

Det første som kan trekkes frem er studentens mulighet for å gi uttrykk for sine følelser. Skau (2017) argumenterer for at det er viktig å gi rom for å uttrykke motstand og konfliktfulle følelser i veiledningen. Konflikter som overses eller unngås, vil kunne forsterke et følelsesmessig trykk og bli større enn den behøver å være (Skau, 2017, s. 114). Studenten i eksempelet gir uttrykk for et følelsesmessig i måten hun ordlegger seg. En hypotese kan være at studenten hadde opplevd et mindre trykk av følelser, hvis hun hadde fått arbeidet med konflikten på et tidligere stadium.

Praksisveilederens kompetanse på konfliktarbeid handler også om en evne til å vurdere situasjonen (Skau, 2017). Det er viktig at en vurderer om det er rett tid for å jobbe med de konfliktfulle følelsene. Denne vurderingen handler også om en vurdering av egen kapasitet og kompetanse (Skau, 2017). En må kunne holde en viss distanse fra det konfliktfylte, for å ikke reagere med motstand til det som blir brakt opp. En annen hypotese kan dermed være at praksisveilederen vurderte konflikten som destruktiv, altså mer ødeleggende enn nyttig. En slik vurdering av konflikt kan vi sammenligne med det Skau (2017) skriver om *statisk/konserverende syn* på konflikt. Et slikt syn, eller perspektiv, opplever konflikt som ødeleggende, nedbrytende og skaper uro. Ettersom et slikt perspektiv er fokusert på å beholde kontroll, forutsigbarhet og orden, vil en forsøke å unngå konflikt så godt det lar seg gjøre. Skau (2017) argumenterer derimot for et *dynamisk/endringsfokusert syn* hos profesjonelle. Dette perspektivet ser på konflikt som en mulighet for positiv endring og utvikling. Hvis en klarer å beholde denne forståelsen når konflikt oppstår i veiledningen, vil enhver konflikt kunne bidra til å øke hverandres forståelse og fremme utvikling. Dette er kun hypoteser for hvorfor studenten hadde negative følelser knyttet til veiledningen. Likevel drøftingen av hypotesene tyde på at praksisveilederen kunne dratt nytte av å ta tak i de konfliktfylte følelsene hos studenten.

Studenten som var på utveksling opplevde flere konfliktfulle situasjoner i praksis. For henne var ikke det mest konfliktfulle selve arbeidet i praksis, men arbeidsmiljøet og praksisveilederens behandling av henne.

«Jeg prøvde å ta opp (en vanskelig ting²¹) med veileder, men det ble aldri gjort noe for å endre dette. Og så satt jeg meg ned for å ha en mer sånn seriøs samtale med henne, og sa at det her var veldig vanskelig for meg. Men da fikk jeg nærmest en aggressiv respons fra henne. Jeg følte at hun nærmest la skylden på meg for (at situasjonen var som den var).»

Denne studenten viser hvordan hun tar ansvar for egen situasjon, og til tross for den dårlige veilederrelasjonen, velger hun å snakke med veilederen for å få en endring på praksissituasjon. Men i stedet for å være ydmyk og forsøke å hjelpe studenten, gjør veilederen det motsatte og gir uttrykk for at det er studenten sin skyld.

Praksisveilederens måte å reagere på gir ikke uttrykk for anerkjennelse av studentens følelser og opplevelser. Et begjær etter å bli sett, forstått og bekreftet, handler om behov for anerkjennelse, og er grunnleggende for menneskers selvrespekt, selvtillit og selvaktelse (Honneth i Strand, 2019, s. 10). Studenten påpeker at hun hadde gikk uttrykk for at dette var vanskelig for henne. Likevel reagerer praksisveilederen med aggresjon, og tyder derfor på at hun ikke forstår, eller vil gi uttrykk for at hun forstår, studentens situasjon.

Få mennesker liker konflikter, og derfor vil vi benytte ulike metoder for å unngå konfliktene (Skau, 2017, s. 102). Studentens metode er at hun oppsøker konflikten og forsøker løse den gjennom kommunikasjon. Vi kan jo undre oss hva slags metode praksisveilederen bruker. Ut ifra eksempelet virker det som at praksisveilederen uttrykker motstand ved å benekte at hun er en del av problemet, og skyver skyld og ansvar over på studenten. Studenten beskrev videre hvordan praksisveilederens kompetanse til å løse konflikt påvirket henne:

«... å resultatet var jo at jeg fikk egentlig ganske dårlig selvfølelse gjennom hele praksisperioden. Og når man har dårlig selvfølelse så vises det jo, så jeg gjorde

²¹ Sensurert innhold for å beholde studentens anonymitet.

ikke en god jobb den siste tiden ... fordi jeg følte meg så ukomfortabel på det praksisstedet».

Ut ifra dette eksempelet kan det virke som om studentens *perspektivovertakelse* (Honneth, 2019), altså hennes oppfatning av praksisveilederens forståelse av henne, krenker henne som menneske og resulterer i dårlig selvfølelse. Utvekslingsstudentens erfaringer i praksis fungerer i denne oppgavens som skrekkeeksempler på hvor negativt praksisveiledere kan påvirke studentens selvfølelse og læring i praksis. Denne studenten viser ved flere eksempler at hun tar ansvar for sin situasjon, ved å forsøke å endre situasjonen. Til tross for at hun ikke opplevde en endring i hennes praksissituasjon, gir hun likevel uttrykk for læring. Dette er interessante funn fordi det sier noe om hvor mye studentenes *vilje* og *interesse* betyr for deres læring i praksis. I dette tilfelle har studentens vilje til å lære hatt stor betydning for det hun lærte i praksis. Aasland (2008) belyser studentenes makt og ansvar i praksis. Riktignok skriver hun ikke om situasjoner slik som studenten i eksempelet over, men vektlegger likevel hvor viktig det er at studentene tar ansvar for å bidra med det de kan i veiledningen. Dette handler både om deres makt og ansvar til å dele av egne oppfatning og følelser, og ansvar for interesse til å lære og utvikles. Utvekslingsstudenten tar en slik type ansvar, og viser at hun har makt til å lære til tross for en veldig uheldig praksissituasjon.

Studentene som gir uttrykk for vanskelige eller konfliktfulle følelser i praksis viser ofte til opplevelser av vanskelige erfaringer og følelser. *Opplevelse* av konflikt, er sentralt i konfliktarbeid (Tveiten, 2019). Ved å ha et *endringsorientert* syn på konflikten og studentenes opplevelser, vil praksisveiledere kunne undersøke hva som ligger bak opplevelsen, og kanskje bidra til viktig læring og utvikling (Skau, 2017, s. 111). Å ha kompetanse på konfliktarbeid er derfor et viktig bidrag i veiledningen. Dette gjelder vel så mye for studentene som for praksisveiledere. Veiledningene i praksis kan derfor være en ypperlig øvingsarena for å utvikle denne kompetansen.

Hvis vi kombinerer Skau (2017, s. 80) sitt uttrykk: «Gode fagfolk vokser ikke på trær – men de vokser», med et sosiokulturelt læringsperspektiv, der utvikling og læring skjer i samspillet mellom mennesker (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018), kan vi forstå at både praksisveiledere og studenter har muligheter for å lære og utvikles i løpet av praksis. Så lenge fokuset er på læring og positiv utvikling, kan til og med konflikter kunne oppleves som positive bidrag i veiledningen.

6. AVSLUTNING

Formålet med denne studien har vært å se på hvilken betydning praksisveiledere har på studentenes læring i praksis. Drøftkapitlenes inndeling har delt opp funn inn i to hoveddeler. I denne avslutningen slås disse sammen for å oppsummere funnene i korte trekk.

6.1 HOVEDFUNN

Mine funn viser at studenter kan ha et variert læringsutbytte av praksis. Denne variasjonen avhenger blant annet av praksisplassens mulige arbeidsoppgaver, studentenes ønsker og forventninger, og praksisveilederes forventninger og prioriteringer. Likevel finner jeg noen likehetstrekk i studentenes læring. Studentene opplever å bevisstgjøres egne holdninger og verdier i møte med praksisveilederne og andre mennesker i praksis. Studentenes læring av teoriens anvendelse i praksis, kan være et resultat av veiledning, kurs, eller skje uavhengig av ekstern hjelp. Noen studenter har opplevd å få mulighet til å jobbe selvstendig i praksis, og har opplevd stor mestring knyttet disse erfaringene. Ambivalente følelser kan dukke opp i disse læringsprosessene. At studenter arbeider som vanlig ansatte kan oppleves utfordrende, hvis det kombineres med lite veiledning. Studiens funn viser at studenter kan ha et ønske om å få jobbe selvstendig i praksis, uten at det er ensbetydende for ønsker om mindre oppfølging og veiledning. Studentenes læring påvirkes av ansvaret praksisveilederne tar og det de fraskriver seg. Praksisveiledere som ikke tar ansvar for organisering av studentenes praksishverdag, kan påvirke studentene til å oppleve et økt press og ansvar for egen læring. Dette vil igjen kunne føre til opplevelse av lite kontroll og frustrasjon.

3 av 7 studenter hadde fast veiledning. Mange av studentene ga uttrykk for et ønske om mer veiledning. Denne studien viser at studentene som opplever at praksisveilederne tar ansvar for tilretteleggingen av deres læring, uttrykker mindre negative følelser enn studenter som opplever at praksisveilederne fraskriver seg noe av ansvaret. Flere av de negative opplevelsene kan knyttes til studentenes forventninger og ønsker for praksis og praksisveilederen, som ikke er blitt møtt. Funn viser at praksisveilederes manglende kompetanse på oppfølging av uoverensstemmelser mellom veileder og student, og andre

konfliktfulle følelser hos studentene, kan ha negative påvirkninger på studentenes selvfølelse og læring i praksis.

Praksisveilederes kompetanse har påvirkning på studentenes læring i praksis. Deres evne til å strukturere veiledningen og arbeidsoppgavene, bidrar til flere læringsmuligheter og en økt trygghetsfølelse hos studentene. Praksisveilederes kompetanse på å kommunisere og bygge relasjon, kan påvirke studentenes opplevelse av anerkjennelse og tillit. Dette kan igjen påvirke studentenes læring og trivsel. Studenter som ikke opplever anerkjennelse, tillit og respekt under veiledningen, kan oppleve veiledningen som uærlig, kald og irrelevant. Praksisveilederes *personlig kompetanse* er derfor en viktig del i veiledningen og for studentenes læring. Studentene uttrykker at de har behov for at praksisveiledere går inn i veilederrollen med hele hjertet. Funn tyder på at det kan være en sammenheng mellom det studentene viser av egen sårbarhet i veiledningen, med det praksisveiledere viser av deres sårbarhet. Vi ser at bli kjent prosessen går begge veier, og at studenter kan ha ønske om å bli kjent med sine praksisveiledere. De mener dette kan bidra både til økt trivsel og fremme deres læring i praksis.

6.2 STUDIETS BEGRENSNINGER

Denne studien har sine begrensninger på mange områder. Min tilgang på resurser, som tid, penger, informanter, teori og forskning er noen av faktorene som begrenser studiens kvalitet. I tillegg har Korona-pandemien resultert i begrenset adgang på bibliotek og lesesaler, samtidig som deler av veiledningen har måtte foregå over videosamtaler eller telefon Dette har utfordret kommunikasjonen i veiledningen, tilgang på litteratur, og egne arbeidsrutiner og arbeidsmiljø. De ulike begrensningene har hindret studien å gripe tak i alle viktige temaer og tråder i studien. Dette begrenser også funnernes overførbarhet. Likevel har jeg ikke forsøkt å si noe om alle sosionomstudenters læring, og alle praksisveilederes påvirkning. Derimot kan det tenkes at funnene kan bidra til viktig refleksjoner for studenter og praksisveiledere, enten funnene stemmer overens med egne erfaringer eller ikke.

6.3. VIDERE FORSKNING

Denne studien har vekket en *stor* interesse hos meg. Gjennom hele prosessen har jeg blitt oppmerksom på nye områder og temaer som er viktige, og som kunne blitt 'tatt tak i'. Selv synes jeg det hadde vært svært interessant å undersøke hva praksisveiledere opplever, og ikke minst interessant å undersøke deres læring i veiledning av praksisstudenter. I tillegg opplever jeg at denne studien bare så vidt rører ved temaet ansvar. Studentene i intervjuene viste også en frustrasjon over skolens ansvar, som jeg dessverre ikke kunne bruke plass på i teorikapittelet og drøftingen. Å undersøke praksisplassenes, utdanningens og studentenes opplevelse av ansvar for læring i praksis, kunne dermed også vært interessant. Makt er også et tema jeg bare så vidt har nærmet meg i oppgaven. Dette har vært en bevisst handling. Makt er et svært omfangsrikt aspekt med mange teoretikere, som har egendefinerte perspektiver og teorier. En undersøkelse av maktforholdene mellom praksisveiledere og studenter hadde derfor passet seg som en egen studie. Med andre ord er det mange aspekter innenfor dette avgrensede temaet, som kan og burde undersøkes videre.

KILDER

- Aubert, K. E. (2020, 18.07.20). Store Norske Leksikon - Relasjon. I *Store Norske Leksikon*.
Hentet fra <https://snl.no/relasjon>
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll : om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforl.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet*. Idunn.no: Universitetsforlaget. Hentet fra
<https://www.idunn.no/studielivskvalitet#/contents>
- De Jong, P., Berg, I. K. & Ystanes, O. (2005). *Løsningsskapende samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Den Norske Akademis Ordbok. (2020). NAOB. Hentet fra
<https://naob.no/ordbok/medleverturnus>
- Ellingsen, I. T. (2015). *Sosialt arbeid : en grunnbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Ellingsen, I. T. & Skjefstad, N. S. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning.
I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid : en grunnbok*
(s. 97-111). Oslo: Universitetsforl.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117 - 140.
Hentet fra <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Theory-of-Social-Comparison-Processes-Festinger/7f8baa24bdbefb0c5b1a0a98a52fa34defad8258?p2df>
- Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger* (FOR-2017-09-06-1353). Hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Forskrift til rammeplan for sosionom. (2005). *Forskrift til rammeplan for sosionom* (FOR-2005-12-01-1378). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1378>
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit* (bd. 30). Oslo: Universitetsforl.
- Gyldendal Akademisk. (2020). Forfattere- Kari Killén. Hentet 07.05.2020 fra
<https://www.gyldendal.no/Forfattere/Killen-Kari>
- Halvorsen, K., Stjernø, S. & Øverbye, E. (2019). *Innføring i helse- og sosialpolitikk* (7. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgesen, L. A. (2018). *Lærebok i psykologi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Herberg, E. B. & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse (I. Holmes, Overs.)* (I. S. Holmes, Overs.). Oslo: Cappelen Damm.
- Hutchinson, G. S. (2005). Utvikling, spenninger og konfliktlinjer i sosionomutdanningen i sosialt arbeid. I M. Skytte & S. Oltedal (Red.), *Kritisk sosialt arbeid : å analysere i lys av teori og erfaringer* (s. 214-228). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Høyskolerådet, U.-o. (2016). *Prosjektet Kvalitet i praksisstudier: Praksisprosjektet*. Universitets- og Høyskolerådet.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Johansen, O. (2017). *Om å påvirke*. Bergen: Fagbokforl.
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning : et fellesfaglig perspektiv for helse-, sosiale og pedagogiske profesjoner : helhetsperspektiv, relasjonskompetanse, refleksjon, mentalisering, traumebevissthet* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kopperud, K. (2019). Ledelse og selvinnsikt. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (1. utgave. utg., s. 257-279). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. & Roald, G. M. (2019). Sjølvinnsett i eit relasjonsperspektiv. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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), 489-484. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615479.2017.1279137>
- Nordstrand, M. & Skjefstad, N. S. (2019). Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge? Om parallellveiledning av bachelorstudenter i praksis. *Fontene Forskning*, 12(02), 46-58.
- Norsk Senter for Forskningsdata. (2020). NSD. Hentet fra <https://nsd.no/om/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Skau, G. M. (2012). Personlig kompetanse - en dobbel utfordring i veiledning. I A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 53-67). Oslo: Gyldendal.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skorstad, B. (2013). Profesjonsetikk. I S. B. Eide & B. Skorstad (Red.), *Etikk : til refleksjon og handling i sosialt arbeid* (3. utg., s. 174-202). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strand, T. (2019). En introduksjon. I A. Honneth (Red.), *Tingliggjøring og anerkjennelse* (s. 7-30). Oslo: Cappelen Damm.
- Strømfors, G. & Edland-Gryt, M. (2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye : praksisrefleksjon på arbeidsplassen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning : - mer enn ord* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvestad, A. K. (2012). Den umulige profesjonen. I A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 25-40). Oslo: Gyldendal.
- Ulvestad, A. K. & Kärki, F. U. (2012). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal.
- Universitetet i Agder. (2019a). Avtale om veiledning av student i praksis Hentet fra <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-samfunnsvitenskap/institutter/institutt-for-sosiologi-og-sosialt-arbeid/praksis-i-sosialt-arbeid-bachelorprogram>
- Universitetet i Agder. (2019b). Praksis i sosialt arbeid, bachelorprogram - Informasjon til praksisstedene. Hentet fra <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-samfunnsvitenskap/institutter/institutt-for-sosiologi-og-sosialt-arbeid/praksis-i-sosialt-arbeid-bachelorprogram>
- Universitetet i Agder. (2019c). Reglement for klienttrettet praksis SO 300
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). Rammeplan for 3årig sosionomutdanning
Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf
- Wollscheid, S. & Røsdal, T. (2019). *Betydning av utdanning, praksis, veiledning og autorisasjonsordninger for økt kvalitet i yrkesutøvelsen i barnevernet*. Oslo. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2596444/NIFUrapport2019-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aasland, D. G. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I S. B. Eide, H. I. Sævareid, D. G. Aasland, H. H. Grelland & A. Kristiansen (Red.), *Til den andres beste : en bok om veiledningens etikk* (1. utg., s. 11-23). Oslo: Gyldendal akademisk.

VEDLEGG

1. Intervju guide
2. Informasjonsskriv til informantene/studentene
3. Særskilt godkjenning per SMS - fra student på utveksling.
4. Første godkjenning fra NSD
5. Andre godkjenning fra NSD - om endring av dato for prosjektlutt.
6. Veilederavtale fra Universitetet i Agder

Intervjuguide

1. Hva innebærer dette prosjektet?

Tema for oppgaven: Læring i praksis, og praksisveileders betydning for dette.

Oppgaven undersøker deres oppfatning av praksisutbytte, og veiledning i praksis, og relasjon til veileder.

1,5 timer med samtale: Det som er spesielt med fokusgruppeintervju er at jeg som forsker ikke skal gripe for mye inn i samtalen. Dere får et tema eller et spørsmål som dere skal snakke om og dele deres tanker med gruppa. Dere har lov til å stille hverandre spørsmål og snakke sammen ganske ustrukturert. Med andre ord: Om dere kommer på noe etter å ha hørt noen andre snakke må dere bare gripe inn eller legge til noe som dere kom på.

Det er viktig at alle opplevelser og alle synspunkter kommer frem. Jeg ønsker å hente inn alle type svar, enten svaret er langt og med mange nyanser, eller om svaret er «dette har jeg ikke tenkt på før. Eller det vet jeg ikke». Derfor håper jeg dere klarer å svare så ektefølt som mulig. At dere verken holder tilbake noe eller legger til noe dere ikke føler.

Intervjuet er delt opp i fire spørsmål, der dere først får noen minutter egenrefleksjon ved å lage tankekart på et ark, og så bruker vi litt tid på å dele tankene deres i plenum etterpå. Noen spørsmål?

2. 2-5 minutter med egenrefleksjon over **egen læring i praksis**. Bruk tankekart som verktøy.
I plenum: **Hva har du lært i praksis?**
3. 2-5 minutter med egenrefleksjon.
I plenum: **Hvordan har veiledningen foregått rent praktisk, og hvordan har det påvirket (hjulpet) deg i praksis?**
4. 2-5 minutter med refleksjon over veilederrelasjonen mellom dere.
I plenum: **Hvilke faktorer har bidratt til samtale, og veiledning, eller hva hvilke faktorer har hindret en god samtale og veiledning?**
5. 2-5 minutter med egenrefleksjon over 3 gode råd til veiledere som kunne vært med på å øke ditt læringsutbytte i praksis.
I plenum: **Hvilke 3 råd kom dere frem til at var gode til veilederen? Er det noen andre råd dere vil legge til?**

Informasjonsskriv

Denne masteroppgaven handler om å undersøke studentenes læring i praksis, med fokus på praksisveilederens rolle i dette. I dette intervjuet vil dere få et spørsmål som dere først skal tenke over på egenhånd i noen minutter og lage et tankekart for å få i gang refleksjon, og for å konkretisere tankene deres. I tillegg vil jeg, med deres samtykke, muligens bruke disse tankekartene som data i oppgaven. Men hovedfokus vil være på samtalen dere har i plenum etter at dere har tenkt gjennom spørsmålet alene.

I plenumsamtalen vil dere få et spørsmål som dere skal reflektere over sammen. Dette betyr at det ikke er fokus på hva som er rett eller galt. Kanskje vil dere også skifte mening i løpet av samtalen, og det er også helt lov. Aller viktigst er det at dere sier akkurat det som dere selv tenker, og det til tross for at det kanskje er det motsatte av oppfatning til flertallet. Dere er helt unike individer med ulike livs og arbeidserfaringer som gir dere ulike forutsetninger for læring og utbytte av praksis. Derfor er det heller ikke normalt at dere vil ha like oppfatninger av praksisperioden og læringsutbytte. Derfor er det viktig at vi gir rom for hverandres meninger.

Ved andre spørsmål og henvendelser må dere gjerne ta kontakt med meg på telefon (*****) eller mail (*****@*****.com).

Hilsen Emilie H. Elvebråten

Samtykke

Den informasjonen som dere gir i dag, som jeg spiller inn på lydopptakeren vil kun bli brukt til denne masteroppgaven. Skolen har egne rutiner for å ødelegge både lydfilene og dokumentene med transkriberingen. Så fort masteroppgaven er fullført kommer disse filene til å ødelegges og slettes. All informasjon vil også bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å spore tilbake til informantene.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masteroppgaven til Emilie Elvebråten, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *gruppeintervjuet*.
- at deler av intervjuet blir brukt i masteroppgaven.
- å utforme *tankekart* som kan benyttes som data til masteroppgaven.
- at prosjektansvarlig, Emilie Elvebråten, tar kontakt med meg for oppklaring av data.
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [oppgi tidspunkt]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Særegent samtykke fra utvekslingsstudent på SMS

Jeg lurer da på om det går greit for deg om jeg knytter informasjonen om at du har vært i praksis i utlandet sammen med sitatene fra deg som blir brukt i min masteroppgave? Med andre ord at jeg presiserer i oppgaven at du var i praksis i utlandet?



Det er greit for meg.

Er det greit for deg at Jorunn leser disse sitatene, selv om hun kanskje kan komme til å forstå hvilken elev som har kommet med utsagnet (deg)?



Det er greit for meg.

Okei. Tusen takk skal du ha for hjelpen 🧡☀️

Nå • SMS



Tekstmelding



SMS



1. Godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 231770 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.09.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

2. Godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 231770 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: NSD har vurdert endringen registrert 02.06.2020.

Vi har nå registrert 15.09.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

AVTALE OM VEILEDNING AV STUDENT I PRAKSIS

Ett eksemplar av avtalen - med original underskrift, fylles ut og returneres **senest 16. august** til: Universitetet i Agder, Fakultet for samfunnsvitenskap, postboks 422, 4604 Kristiansand eller skannes og sendes på e-post til rasha.abdallah@uia.no

Studium	Periode	Praksisplass
Bachelorstudium i sosialt arbeid	Høst 2019	

Student		
Navn student	E-post adresse student	Telefon student

Veileder(e)		
Navn veileder	E-post adresse veileder	Telefon veileder
Navn veileder	E-post adresse veileder	Telefon veileder

Studentene skal få direkte kunnskap om hvordan en sosialpolitisk virksomhet fungerer i praksis og hvordan sosialt arbeid utføres i den enkelte virksomhet. Ved opphold i virksomheten og deltakelse i arbeidsoppgaver som virksomheten utfører for å forebygge, løse og redusere sosiale problemer, skal studenten få kunnskaper om, innsikt og trening i praktisk sosialt arbeid. Studenten skal få praktisk erfaring i direkte klientarbeid, som f.eks miljørettet arbeid, saksbehandling, rådgivning og behandlingsarbeid.

Universitetets ansvar

- Universitetet arrangerer praksisforberedende seminar ved oppstart, midtveissamling og etter-praksissamling ved Universitetet - for studentene.
- Universitetet inviterer veiledere til seminar ved oppstart.

- Universitetet inviterer veiledere til aktuelle gjesteforelesninger/seminar/kurs. Enkelte utgifter i forbindelse med deltakelse på slike arrangement, kan etter avtale dekkes av Universitetet.
- Kontaktlærer ved Universitetet holder kontakt med student og veileder gjennom praksisperioden. Praksisplasser i Agderfylkene vil få besøk av kontaktlærer omtrent midtveis i praksisperioden for en samtale mellom veileder, student og kontaktlærer.
- Universitetet vurderer skriftlige oppgaver/arbeidskrav og avgjør endelig godkjenning/ikke godkjenning av emnet SO 300 klientrettet praksis.

Praksisplassen/veileders ansvar

Veileder skal fortrinnsvis ha sosionomutdanning med 2 års yrkeserfaring.

Veileder plikter å gi studenten praksisopplæring i samsvar med intensjonen i utdanningen, jfr. *rammeplan, skikkethetsvurdering og kursplan for SO 300*. Disse dokumentene er å finne i **Veileder for praksis** som sendes elektronisk til alle veiledere.

Hovedpunkter:

- Veileder skal sette studenten inn i institusjonens organisering og arbeidsområde, og finne egnede arbeidsoppgaver som stimulerer til læring og utvikling.
- Erklæring om taushetsplikt knyttet til praksisplassens virksomhetsområde må underskrives av studenten.
- Studenten har krav på minimum 2 timer veiledning per uke.
- Veileder skal gi en skriftlig vurdering/anbefaling om godkjenning/ikke-godkjenning av praksisperioden når studenten avslutter sin praksis.
- Studenten skal, i samarbeid med veileder, utarbeide en kontrakt over aktuelle læringsmål, og det skal gjennomføres en evaluering midt i praksisperioden.
- Dersom veileder er i tvil om praksis fungerer tilfredsstillende, må universitetet varsles omgående, jfr. Reglementet for praksis § 6.5.
- Veileder følger opp evt. fravær til studenten.

Taushetsplikt

Universitetet er, som offentlig forvaltningsorgan, regulert av Forvaltningsloven (1967) og taushetsplikten i fvl. § 13. Taushetsplikten gjelder alle saksområder og stillingskategorier. Arbeid knyttet til praksisoppdrag kommer inn under disse bestemmelsene. Studenten bør i tillegg skrive under en erklæring om taushetsplikt knyttet direkte til praksisstedet.

GDPR (General Data Protection Regulation)

Praksisstedet og Universitetet i Agder er å anses som to selvstendige behandlingsansvarlige. Begge er forpliktet til å overholde alle plikter i henhold til gjeldende norsk personopplysningslovgivning.

Utlevering av personopplysninger til praksisstedet er nødvendig for å kunne gjennomføre praksisutplassering for studentene. Personopplysninger som utleveres av Universitetet i Agder kan ikke brukes til andre formål enn overnevnte uten at dette på forhånd er godkjent av UiA.

Praksisstedet forplikter seg også til å varsle UiA uten ubegrunnet opphold dersom personopplysningene utlevert fra UiA utsettes for sikkerhetsbrudd som innebærer risiko for krenkelser av de registrertes personvern.

Universitetet i Agder kan kreve erstatning for økonomiske tap som feil eller forsømmelser fra praksisstedet, inkludert mislighold av vilkårene i denne avtalen, har påført Universitetet i Agder. Praksisstedet er erstatningsansvarlig overfor de registrerte dersom feil eller forsømmelser hos deres virksomhet påfører de registrerte økonomiske eller ikke-økonomiske tap som følge av at deres rettigheter eller personvern er krenket.

1. årsstudenter (3 dagers observasjonspraksis):

- Vi legger også til rette for at studenten(e) som er hos oss, kan ta imot førsteårsstudent(er) i uke 41, 42 og/eller 43 for 3 dagers observasjonspraksis.

Mer informasjon om praksis for 1. årsstudentene finner dere på våre nettsider.

Følg linken:

<https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-samfunnsvitenskap/institutt-for-sosiologi-og-sosialt-arbeid/praksis-i-sosialt-arbeid-bachelorprogram>

Sted og dato

Underskrift veileder på praksisplassen

navn med blokkbokstaver

Underskrift leder på praksisplassen

navn med blokkbokstaver