

Praksisveiledning i sosionomutdanningen

En kvalitativ studie av sosionomstudenters og
praksisveilederes erfaringer og opplevelser med
praksisveiledning

av

Heidi Lie Eriksen

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(Ph.D.)



Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Institutt for sosialfag
2023

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2023 Heidi Lie Eriksen

ISBN:978-82-8439-211-0

ISSN:1890-1387

Doktorgradsavhandling nr. 739

Forord

Jeg har lenge hatt et stort engasjement for veiledning som bidrag til forbedring av profesjonsutøvelsen. Praksisperioder og praksisveiledning fikk jeg først erfaring med fra egne praksisperioder på sosialkontor i Bergen og barnevernsinstitusjon i Chile. Etter hvert fikk jeg selv oppdrag som praksisveileder i sosialtjenesten og NAV. Jeg valgte å starte som stipendiat fordi jeg var nysgjerrig på veiledningsrelasjoner og fordi jeg ønsket å undervise på sosionomutdanningen. Nå som alt nærmer seg slutten og jeg ser tilbake til starten kan jeg si at å skrive denne avhandlingen har vært en reise, eller en kronotop, på mange forskjellige måter. Læringskurven har vært bratt. Jeg har beveget meg fra å være en profesjonsutøver til å bli en profesjonsutøver som forsker på egen profesjon.

Det er mange som fortjener takk når avhandlingsarbeidet har kommet til veis ende. En spesiell takk til min første student, Marita Hovden Betanzo, som lærte meg masse om veiledning. Takk til Thonette Myking, som åpnet døren inn til akademia ved å synliggjøre veien fra master til PhD. Takk til Statsforvalteren i Rogaland, som ga meg permisjon i starten av stipendiatperioden. En stor takk til kolleger i «vergemålslaget» hos Statsforvalteren, som med engasjement og takhøyde ga meg muligheten til å utvikle argumentasjonsevnen min. En varm takk til kolleger, stipendiatfellesskap, forskerskolen SWEL og ledelsen ved Institutt for sosialfag ved Universitetet i Stavanger. Dere har vist tillit til meg, bidratt med interesse i mitt prosjekt, gitt meg utfordringer og ikke minst bidratt med et veldig godt arbeidsmiljø som har gjort alt lettere å stå i. En særlig takk til Maren Sagvaag Retland og Ida Holth Mathisen for verdifulle lesinger og forbedringsinnspill, og til Siv Oltedal for spennende samtaler og givende utfordringer. Takk til Torgeir Hillestad for vitenskapsfilosofiske samtaler. En stor takk til Anne Svalastog for uendelig mye støtte, og til både hun og Marthe Bjørnnes for oppmuntringer og heiarop gjennom hele stipendiatperioden. Takk til

PROFRES og FORSA for produktive og hyggelige forskerfellesskap og skriveseminarer. Tusen takk til Bente Vatne for nyttige kommentarer på 50%-seminaret, og til Lennart Sauer for svært verdifulle innspill på 90%-seminaret.

Jeg vil spesielt takke mine veiledere, Mikhail Gradovski og Kari Søndena, som har fulgt meg gjennom hele PhD-løpet. Vi tre har hatt et veldig godt samarbeid, selv om reisen har vært lang. Forventningene har innimellom føltes større enn jeg har vært i stand til å imøtekomme. Kari, du har lært meg mye om skriving og dialogisk analyse. Jeg kommer spesielt til å huske uken vår i Athen, hvor vi vandret gatelangs og snakket om Bakhtin, kronotoper og gamle filosofer. Mikhail, du har hele tiden vist et stort engasjement for mitt prosjekt og for meg som menneske. Jeg har fått hjelp fra deg når jeg har trengt det, og en rekke gode råd med på veien. Høye kvalitetskrav har også bidratt til at jeg hele tiden har hatt noe nytt å strekke meg etter og noe nytt å lære. Reisen med dere, kjære veiledere, har gjort meg til en forsker. Jeg er evig takknemlig for innsatsen dere har lagt ned, og jeg er nå klar for å reise videre alene.

Tusen takk til gode venner og storfamilien min, som har brydd seg om meg, interessert seg for prosjektet og gitt meg andre ting å tenke på. Dere vet hvem dere er, og dere skal vite at dere har gitt meg uvurderlig påfyll og energi. En ekstra stor takk til Mamma & Eivind. Eivind har vært en stor motivator og Mamma overførte sin leseglede til meg ved å lese for meg da jeg var liten. Iriana, Mateo og Daniel skal ha tusen takk for alle gode klemmer i årene som har gått og for å ha gitt meg pauser fra skrivingen. Min aller viktigste samtalepartner og støtte i prosjektet og i livet ellers har vært og er Julio Raúl García-Salas Tojo. Det betyr ubeskrivelig mye for meg at vi fortsetter å utvikle oss som mennesker sammen.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til deltakerne i studien, både sosionomstudenter og praksisveiledere. Uten deres velvilje ville ikke denne avhandlingen ha vært mulig og jeg setter stor pris på at jeg fikk

komme inn i veiledningsrommet. For meg oppleves det som et privilegium å ha fått bidra til å utvikle ny kunnskap om fagfeltet jeg brenner for.

Avhandlingens tematikk

På neste side starter jeg avhandlingen med et dikt. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å gi leseren en innføring i avhandlingens tematikk ved å løfte frem stemmen til en av deltakerne i studien. Med utgangspunkt i forskeren Koelsch (2016) sin metode kalt «Ipoems», har jeg satt sammen utsagn fra et intervju med praksisveilederen som jeg har kalt «Hilde». Jeg har satt sammen setninger fra mitt andre intervju med henne hvor hun brukte det personlige pronomenet «jeg». Setningene utgjør til sammen et dikt. «Jeg»-personen i diktet er praksisveilederen Hilde, og ikke jeg som forsker. Jeg vurderer at diktet belyser noe av kompleksiteten i veilederrollen. Det sier noe om hvordan praksisveilederes situasjon kan oppleves, om selvinnsikt og hvordan læringsinnhold kan bli overlatt til studenten.

Jeg har nok ikke vært verdens flinkeste

Jeg har nok ikke vært verdens flinkeste.

Jeg har ikke turt å spørre henne helt ut.

Jeg har sett at hun har vegret seg.

Jeg har ikke pushet henne.

Jeg har nok ikke jobbet så systematisk med henne.

Det er litt min feil òg, at ikke jeg har vært helt på den ballen der.

Jeg tror målet er mye tydeligere nå.

Jeg tror brukerne har en annen forventning.

Det er vel jeg som instruerer henne.

Jeg må si litt hva som er gangen, hva som er det lure å gjøre.

Jeg er jo ikke helt involvert.

Jeg vet ikke helt om en som veileder kjenner på at en har et fagansvar.

Jeg har jo min jobb.

Jeg ga tips og råd om hva hun burde ha med og hva som er riktig å lære, og hvordan gjøre det.

Jeg tror det er kjempelurt å ha en plan for læring, hvis du bruker den, men hvem sitt ansvar er det?

Det er litt uavklart, det tenker jeg.

Jeg legger det over på studenten, jeg!

Sammendrag

Veiledning i praksisperioder er en viktig del av praksisplassers ansvar for den daglige oppfølgingen av studenter. Praksisveiledningen er med på å avgjøre om utdanningen holder høy faglig kvalitet og relevans (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2019, §§ 1 og 3). Avhandlingen utforsker praksisveiledning i sosionomutdanningen innen en kontekst hvor det er lite stabilitet i tilgangen på praksisveiledere og veiledningskompetanse. Samtidig finnes det også ulike syn på veiledning og veiledningsmodeller (Meld.St. (2011-2012)). Datamaterialet er samlet inn gjennom intervjuer og deltakende observasjon.

Studien har et dialogisk og pragmatisk utgangspunkt, og både induktive og abduktive tilnærminger anvendes i analysene. Jeg har et dialogisk syn på praksisveiledning, som innebærer at sosial interaksjon og veiledningssamtaler anses som en arena for meningsskapning. Agens er et sentralt begrep, og dette belyser motivasjon for læring og posisjonering i læringssituasjoner. Mitt dialogiske ståsted skiller seg fra andre kvalitative tilnærminger ved en innebygd aksept av usikkerhet og ydmykhet mot risiko for feiltolkninger. Jeg posisjonerer meg som forsker som deltakende subjekt i innsamlings- og analyseprosesser (Sullivan, 2012).

Forskningsspørsmålene retter søkelyset mot 1) etiske dilemma studenter opplever i praksisperioden, 2) hvordan sosionomstudenter gir uttrykk for motstand i veiledningssamtaler og 3) hva praksisveiledere retter oppmerksomheten mot ved veiledning av sosionomstudenter. Datainnsamlingen ble gjennomført fra januar til juni 2019. Det ble gjennomført 34 kvalitative intervjuer (16 med praksisveiledere og 18 med sosionomstudenter). I tillegg ble to sosionomstudenter intervjuet kort sammen. Det ble også foretatt 15 observasjoner av veiledningssamtaler. Artikkel 1 (Eriksen & Gradovski, 2020) er en studie

av sosionomstudenters etiske dilemmaer i praksisperioder som omfatter 12 intervjuer og 6 deltakere (sosionomstudenter). Artikkel 2 (Eriksen & Gradovski, 2022) er en studie av studenters motstandsuttrykk i veiledningssamtaler som består av 15 observasjoner av veiledningssamtaler mellom syv praksisveiledere og ni sosionomstudenter. Artikkel 3 (Eriksen & Søndena, 2023) er en studie av praksisveilederes oppmerksomhet i veiledningsarbeidet som består av 16 intervjuer med åtte praksisveiledere. Analysen som ligger til grunn for artikkel 1 er inspirert av Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse, analysen som vises i artikkel 2 er inspirert av Graneheim & Lundeman (2004) sin kvalitative innholdsanalyse, og analysen i artikkel 3 er utført etter dialogiske prinsipper inspirert av Mikhail Bakhtin og videreutviklet av Sullivan (2012). Felles for analysene er at de belyser meningsskaping og fellestrekk i datasettet.

Kvalitetsmessige aspekter ved praksisveiledning og samfunnsmessige endringer utfordrer praksisstudiene i sosionomutdanningen. Det er utydelige forventninger mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, som medfører ulike syn på veiledning og veiledningsmodeller (Meld. St. 12 (2011-2012)). Det foreligger også tvil om kvaliteten på praksisperioder, og studenters erfaringer blir ikke systematisk undersøkt (Hellseth et al., 2019).

Denne avhandlingen presenterer ny kunnskap om *innholdet* i praksisveiledningen. Dette inkluderer studenters etiske dilemma i praksisperioder, studenters motstandsuttrykk i veiledningssamtaler og praksisveilederes fokus ved utøvelse av rollen. Agensbregrepet retter fokuset mot studenters motivasjon for læring og posisjonering i læringssituasjoner.

Artikkel 1 fokuserer på sosionomstudenters erfaringer med etiske utfordringer, herunder dilemma, i praksisperioder. Funnene viser at studentene opplevde fire kategorier av etiske utfordringer: 1) Studentene erfarte etiske utfordringer i situasjoner hvor de ble konfrontert med

strukturelle forhold på makronivå. 2) Studentene opplevde etiske utfordringer som følge av at de hadde begrensede livs- og arbeidserfaringer. 3) Studentene erfarte etiske utfordringer ved at de gjennom direkte kontakt med brukere fikk økt bevissthet om egne verdier og holdninger. 4) Etiske utfordringer oppstod også som følge av interaksjon og samhandling med andre på praksisplassene. Jeg argumenterer for at studenter har med seg autoritativ agens inn i praksisveiledningen, men at frie og trygge diskusjoner med praksisveilederne likevel er viktige. Slike diskusjoner kan bidra til at studenter kan lære og avlære kunnskaper og ferdigheter. Praksisperioden fremheves videre som læringsarena, særlig når det gjelder studenters kunnskap om seg selv som profesjonsutøvere.

Artikkel 2 tar utgangspunkt i asymmetriske aspekter ved veiledningsrelasjonen og motstand som et sosialt konstruert begrep. Funnene viser at studentene sjelden ga uttrykk for motstand. De syv eksemplene på motstand som ble identitfisert ble uttrykt både åpent, skjult og uvitende. Jeg argumenterer for at motstand kan ha en sammenheng med asymmetri og resonans i veiledningsrelasjoner, samt forekomst av agens hos studenter. Å gjenkjenne og forstå motstand anses som forutsetninger for at praksisveiledningen skal bli hensiktsmessig.

Artikkel 3 undersøker og problematiserer praksisveilederes fokus i veiledning av sosionomstudenter. Funnene viser likheter i praksisveilederens rolleutforming. Trygghetsskapende arbeid dominerer fremfor kontekstuell fagkunnskap og to ulike metodisk orienterte diskurser fremtrer i det trygghetsskapende arbeidet. En er personlighetsorientert og en annen er oppgaveorientert. I artikkelen kritiserer jeg trygghetens dominerende posisjon i veiledningssamtalen, og jeg hevder at et dominerende og noe ensidig fokus på trygghet kan føre til underkommunisering av sosionomers faglighet og profesjonelle kunnskapsgrunnlag.

Et overordnet bidrag i avhandlingen er at den bygger en bro mellom det sosialfaglige og det pedagogiske kunnskapsfeltet. Ved å analysere praksisveiledning med nye begreper og fra et annerledes ståsted enn det som tidligere har blitt gjort innenfor sosionomutdanningen, bidrar avhandlingen med ny kunnskap til feltet om veiledning i sosialt arbeid til profesjonsfeltet og til utdanningsinstitusjonene.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	vii
Innholdsfortegnelse	xi
1 Innledning	14
1.1 Avhandlingens formål	14
1.1.1 Kvalitetsrelaterte utfordringer	15
1.1.2 Samfunnmessige endringer	18
1.1.3 Avhandlingens bidrag til kunnskapsutvikling i sosialt arbeid	19
1.2 Problemstillinger	21
1.3 Studiens oppbygging	22
1.4 Begrepsavklaringer	23
1.4.1 Praksisperiode	23
1.4.2 Veiledning	23
1.4.3 Praksisveileder	24
1.4.4 Agens	24
1.5 Avgrensinger	24
2 Bakteppe	26
2.1 Sosionomprofesjonen	26
2.2 Sosionomutdanning i Norge	29
2.3 Veiledning i praksisperioder	31
3 Tidligere forskning: Praksisperioder i sosionomutdanninger og veiledning i praksisperioder	34
3.1 Praksisperioder i sosionomutdanninger	36
3.2 Veiledning i praksisperioder	40
4 Teoretisk ramme og utvalgte begreper i studien	44
4.1 Profesjonssosialisering	45
4.2 Profesjonsidentitet	47
4.3 Dialog	50
4.4 Flerstemmighet	51
4.5 Agens	52

4.6	Kronotop.....	54
4.7	Diskurs	54
4.8	Maktbegrepet.....	56
5	Metodologi og forskningsdesign	58
5.1	Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	58
5.1.1	Ontologi	59
5.1.2	Epistemologi	60
5.1.3	Aksiologi.....	61
5.2	Forskningsdesign: En kvalitativ studie	66
5.3	Valg av metode.....	66
5.3.1	Refleksjoner omkring utvalget	69
5.3.2	Deltakernes bidrag i de tre artiklene.....	71
5.4	Datainnsamlingen.....	73
5.4.1	Intervjuene	75
5.4.2	Observasjonene.....	79
5.5	Transkribering	83
5.6	Analysearbeidet.....	83
5.6.1	Bruk av teorifleksible analyser i artiklene 1 og 2	86
5.6.2	Bruk av analyse inspirert av dialogisme i art. 3.....	86
5.7	Etiske hensyn og refleksjoner	87
5.7.1	Etiske hensyn som gjelder samtykke, intervju og observasjoner	88
5.7.2	Ivaretagelse av personvern gjennom forskningsprosessen	88
5.7.3	Etisk ansvar i skriftlig og muntlig presentasjon av studien	88
5.8	Vurdering av kvalitet i studien	88
6	Resultater	90
6.1	Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education	90
6.2	Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler	92
6.3	Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning?	93
7	Diskusjon	95
7.1	Hvilke etiske dilemma kan sosionomstudenter oppleve i praksisperioder?	96

7.2	Hvordan kan sosionomstudenter gi uttrykk for motstand i veiledningssamtaler?	99
7.3	Hva retter praksisveiledere oppmerksomheten mot ved veiledning av sosionomstudenter?	102
7.4	Hvordan opplever og erfarer praksisveiledere og studenter praksisveiledning i sosionomutdanningen, og hvilken betydning kan praksisveiledning ha for sosionomstudenters utvikling av agens?.....	106
7.5	Implikasjoner for praksis.....	114
8	Avslutning	117
9	Litteratur	121
10	Artikler.....	142
	Artikkel 1:.....	142
	Artikkel 2:.....	170
	Artikkel 3:.....	186
11	Liste over vedlegg.....	198
	Vedlegg 1 –.....	198
	Vedlegg 2 –.....	203
	Vedlegg 3 –.....	208

1 Innledning

«Same kor monologisk ei ytring er (t.d. eit vitenskapleg eller filosofisk verk), og same kor konsentrert ho er om emnet sitt, kan ho ikkje anna enn i ein viss grad vere eit svar på det som allereie er sagt om dette emnet eller problemet, sjølv om det at ho er eit svar ikkje får eit klarare uttrykk.» (Bakhtin, 2005, s. 36).

Jeg forstår utdraget over som at alle ytringer (inkludert skriftlige tekster) er å anse som ufullstendige svar på ytringer andre mennesker tidligere har kommet med. Min avhandling er ikke noe unntak i så måte, den er et tilsvarende fra meg på andre menneskers tidligere ytringer om praksisveiledning. Dette er i samsvar med min dialogiske tilnærming til veiledning og til avhandlingsarbeidet: Kunnskap skapes og videreutvikles gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon.

1.1 Avhandlingens formål

Praksisveiledere tar imot sosionomstudenter i praksis i perioder på flere måneder av gangen og har det daglige ansvaret for studentene. Det følger få beskrivelser av oppdraget med på veien. Praksisveiledere må dermed utforme rollen selv. Studenter vet i liten grad hva de kan eller bør forvente av praksisveiledningen. Utdanningsinstitusjonene har begrenset kunnskap om hvordan sosionomstudenter blir veiledet og hva veiledningen handler om, og samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet kan beskrives som komplekst. Formålet med denne avhandlingen er å bidra med ny kunnskap om meninger og praksiser når det gjelder praksisveiledning i sosionomutdanningen. Dette handler om praksisveiledningens innhold og påfølgende konsekvenser. Å sørge for at studenter får god veiledning i praksisperioder er viktig for både studenter og brukere. Samtidig er praksisveiledning en krevende oppgave for utdanningsinstitusjoner og praksisveiledere. Samfunnsmessige endringer kan tyde på at det innen

visse områder er manglende samsvar mellom sosionomprofesjonens verdier og verdier i velferdsstatens organisasjoner hvor sosionomer arbeider. Slik ser forhold relatert til kvalitet i praksisveiledning og samfunnsmessige endringer ut til å utfordre praksisstudiene i sosionomutdanningen. Min forståelse av praksisveiledning er grunnleggende dialogisk. Dette betyr at jeg anser veiledningssamtaler som en arena for meningsskapning. Jeg er opptatt av å forstå kompleksiteten rundt praksisveiledning, og betydningen denne har for veiledningsdeltakeres posisjoner og utsagn. Gjennom avhandlingsarbeidet har det blitt stadig tydeligere hvordan overordnede samfunnsstrukturer påvirker det som skjer i praksisveiledning.

1.1.1 Kvalitetsrelaterte utfordringer

Praksisperioder utgjør en sjettedel av det totale utdanningsprogrammet for sosionomstudenter. I praksisperioder overtar profesjonsutøvere i praksisfeltet (praksisveiledere) store deler av opplæringsansvaret for studentene. Formålet med veiledning i praksisperioder er at studenter skal lære å integrere teoretisk kunnskap med etiske prinsipper sosionomer er bundet til som profesjonsutøvere, og veiledningen skal støtte utviklingen av profesjonsidentitet (Killén, 2017). Når opplæringsansvaret overlates til praksisveiledere i praksisperioder, mister utdanningsinstitusjonene noe av kontrollen over studentenes læringsprosesser (Hellseth et. al, 2019). Hva studenter får veiledning i og hvordan studenter blir veiledet i praksisperioder, har betydning for kvaliteten på praksisperiodene. Det finnes likevel ikke tydelige normer for gjennomføring av praksisveiledning, og studenters tilbakemeldinger tilsier at veiledningen oppleves varierende (Hellseth et. al, 2019). Det fremstår som at det kan være utfordringer i kommunikasjonen og forventningsavklaringen mellom utdanningsinstitusjonene og praksisveilederne. Godt samarbeid og god kommunikasjon mellom utdanningsinstitusjoner, praksisfelt og studenter fremheves som nødvendig for at praksisveiledningen skal bli tilfredsstillende (Helseth

et. al, 2019). Kunnskapsdepartementet har ønsket å tydeliggjøre forventninger til veiledningskompetanse og å innføre indikatorer på hva som kjennetegner god kvalitet i praksisperioder (Meld. St. 13 (2011-2012)). Det kan imidlertid være krevende å differensiere mellom tilfredsstillende og utilfredsstillende praksisveiledning. Kvalitet er et vagt begrep, og det er umulig å utforme en tydelig beskrivelse av kvalitet i utdanningssammenheng (Wittek & Kvernbekk, 2011). Noen kriterier har like fullt blitt utformet: Praksisveileder skal normalt tilhøre samme profesjon som den som blir veiledet, skal ha relevant faglig kunnskap og bør som hovedregel ha formell veiledningskompetanse (Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger, 2017, § 3). Selve organiseringen og gjennomføringen av praksisperioder i sosionomutdanningen er ulik rundt omkring i landet, men det finnes noen felles utfordringer. Disse handler blant annet om at det er for liten stabilitet i tilgang på veiledere og veiledningskompetanse, og at det finnes ulike syn på veiledning og veiledningsmodeller (Meld. St. 13 (2011-2012)). Det er videre betydelig variasjon når det gjelder kvaliteten på praksisperioder. Det fremheves som nødvendig å kvalitetssikre praksis på en mer systematisk måte enn i dag for å sikre studentenes læringsutbytte (Helseth et. al, 2019). Kompetente praksisveiledere anses som avgjørende for sosionomutdanningens praksisrelevans (Espvall et. al, 2018). Veiledningskompetanse er likevel ikke et entydig begrep. Jeg har funnet en rekke videreutdanninger av ulikt omfang hvor det fokuseres på ulike metoder for hvordan man skal veilede. Mange har dermed ment noe om *hvordan* man skal veilede, men det fremstår som mer uklart hva innholdet i praksisveiledning skal handle om. Metodefokuset ser ut til å dominere over faglig innhold (Karlsson & Oterholt, 2021). Jeg kommer i denne avhandlingen til å problematisere både fokuset på metoder og relasjonelle aspekter. Disse er begge viktige, men de kan også gjøre at oppmerksomheten fjernes fra innholdet i praksisveiledning. Dersom en unnlater å fokusere på innholdet i praksisveiledningen, fjerner en fokuset fra læringsutbytter og profesjonsspesifikke ferdigheter studentene skal lære. Funnene som

presenteres i denne avhandlingen viser at innholdet i praksisveiledningen ikke alltid samsvarer med utdanningsinstitusjonenes antatte forventninger om at læringsutbyttene oppnås. I noen situasjoner opplevde studentene i studien etiske dilemma uten tilstrekkelig oppfølging til å kunne håndtere dem. Studentene trenger oppfølging fra sine praksisveiledere for å håndtere etiske dilemma (Eriksen & Gradovski, 2020). Funn i studien viser også at praksisveilederne noe ensidig vektla studenters trygghet, mens læringsutbytter fremstod som utenfor praksisveilederens oppmerksomhetsfelt (Eriksen & Søndena, 2023). Sosialarbeidere som påtar seg rollen som praksisveileder må utforme rollen ut fra egne forutsetninger. Dette mener jeg en må være kritisk til. Utdanningsinstitusjonene kan i verste fall ende opp med ikke å ta nødvendig ansvar for studenters læringsutbytter i praksisperioder. Praksisveiledere har hektiske arbeidssituasjoner i velferdsstaten hvor ressursene er knappe. Praksisveilederne i min studie ble sjelden fritatt for andre arbeidsoppgaver i periodene de hadde ansvaret for studenter. Studentveiledningsoppgavene ble utført på toppen av eksisterende arbeidsoppgaver. Når brukernes rettigheter er lovpålagte, og studentenes rettigheter i liten grad er spesifiserte, er det rimelig at brukeres behov kommer foran studenters læringsbehov og utdanningsinstitusjoners forventninger. Hektiske arbeidssituasjoner kan videre presse frem et behov hos praksisveiledere for å gjøre studenter i stand til å utføre ordinære arbeidsoppgaver så raskt som mulig. Dette kan stå i kontrast til utdanningsinstitusjonenes forventninger til oppfølging av sosionomstudenter i praksisperioder. Det handler om ulike syn på hva kvalifisering til en profesjon innebærer. Jeg vil hevde at tilfredsstillende praksisveiledning ikke bare kan handle om hvordan man utfører bestemte arbeidsoppgaver. Den må også omfatte øving i mentale prosesser, som å reflektere kritisk og foreta etiske vurderinger i krevende og kompliserte situasjoner. Det er nettopp denne skjønnsmessige evnen til å etablere og opprettholde relasjoner til mennesker som befinner seg i svært kompliserte livssituasjoner som jeg mener at sosionomer må være dyktige på. Dette utgjør noe av kjernen i sosionomprofesjonens

kunnskapsområde. Praksisperiodene under utdanningsforløpet er en del av sosionomutdanningen. Utdanningsinstitusjonene har opplevd samarbeidet med praksisstedene som preget av usikkerhet, og det eksisterer ulike syn på hvordan praksis skal gjennomføres (Grønn, 2010). Praksisfeltet har fra sitt ståsted vært kritiske til utdanningsinstitusjonene og deres valg av læringsformer, krav om én-til-én veiledning fremfor gruppeveiledning og at veiledningen skal være profesjonsspesifikk (Meld. St. 13 (2011-2012)). Dette kan handle om at mens utdanningene er oppdelt i disipliner, profesjoner og fagområder er arbeidet ute i praksisfeltet tverrfaglig og sektorovergripende (Meld. St. 13 (2011-2012)). Funnene i min avhandling bygger opp under en forståelse om at læringsutbytter i teori- og praksisperioden og innholdet i praksisperioder må vurderes kritisk i fremtiden. Her har sosionomutdanningens praksisveiledere en viktig rolle.

1.1.2 Samfunnsmessige endringer

Samfunnsmessige forhold påvirker praksisveiledningen, og det skjer stadig nye endringer. Både reformer og økt arbeidsmengde i organisasjoner hvor sosionomer arbeider har medført nye krav til de ansatte i velferdsstaten (Kårstein & Caspersen, 2014). Strukturelle forhold i samfunnet og økte krav til effektivitet og målstyring innvirker på sosionomers arbeidsfelt (Skjefstad & Nordstrand, 2022). Slike endringer har også fått konsekvenser for utdanningen og dens arbeidslivsrelevans. På visse områder har velferdsorganisasjonene og utdanningsinstitusjonene nå ulike forventninger om hvordan praksisveiledningen skal innrettes. Helse- og velferdsorganisasjoner har uttrykt at de ønsker en bedre dialog med utdanningsinstitusjoner om hvordan innholdet i utdanningen kan styres inn mot tjenestenes behov (Helseth et. al, 2019). Fra utdanningsinstitusjoners ståsted vil det ikke alltid være hensiktsmessig eller ønskelig å skulle styre innholdet i utdanningen, inkludert praksisperioder, direkte mot praksisfeltets behov. Fra 1980-årene ser nyliberal politikk gradvis ut til å ha blitt implementert

i velferdsstaten. Dette peker mot større fokus på enkeltmenneskers ansvar for eget liv. Individualisering preger både samfunnet vi lever i og praktiseringen av sosialt arbeid, og utviklingen kan ha medført en større diskrepans mellom profesjonens verdier og velferdsorganisasjonenes verdier. Det ser på noen områder ikke ut til å være samsvar mellom overordnet politikktutforming og sosialarbeiderprofesjonens verdigrunnlag (Eriksen & Gradovski, 2020).

Samfunnsmessige endringer kan også ha ført til endringer i synet på hvilke kunnskapsområder sosionomer skal søke seg mot. Ifølge Henriksen et al. (2023) er sosialarbeidere selv og utdanningspolitikken på feltet mer opptatt av tverrfaglighet og tverrprofesjonalitet nå enn tidligere. Det er behov for å artikulere tydeligere hva som særlig kjennetegner sosialfaglige perspektiv og sosialfaglig kompetanse (Henriksen et al., 2023). Sosialarbeiderprofesjonen ser videre ut til å befinne seg i en fase hvor kunnskapsområdet blir innskrenket til fordel for andre profesjoners kunnskapsområder, særlig psykologien. Det kan virke som om fokuset over tid har beveget seg mot et psykologisk kunnskapsområde med fokus på enkeltindividet. En mangelfull anerkjennelse av særegen sosialfaglig kunnskap og kompetanse vil på sikt kunne medføre en endring i sosionomprofesjonens virkeområde. Det kan også være provoserende for sosionomer at jeg synliggjør forhold ved deres virksomhet som tidligere ikke har vært snakket noe særlig om. Jeg gjør det likevel ut fra et ønske om å bidra til å forbedre profesjonsutøvelsen fordi jeg mener at samfunnet har et stort behov for sosionomer.

1.1.3 Avhandlingens bidrag til kunnskapsutvikling i sosialt arbeid

Det er grunn til å utforske innholdet i praksisveiledning nærmere av flere grunner. For det første har sosionomer lite kunnskap om pedagogikk, selv om praksisveiledning er en pedagogisk oppgave. Manglende bevissthet om hva, hvorfor og hvordan man veileder, kan medføre at

veiledningen utøves på en vilkårlig og lite hensiktsmessig måte. Dette er risikabelt for studentenes læringsutbytte og for kvaliteten på sosionomutdanningen. For det andre har praksisveilederes utøvelse av rollen betydning for sosionomstudenters opplevelser av etiske utfordringer i praksis (Eriksen & Gradovski, 2020). Praksisveilederes rolleutøvelse kan være mer eller mindre bevisst, og ulike elementer på systemnivå i organisasjoner hvor praksisperioder finner sted, kan gjøre det utfordrende å utøve rollen på en tilfredsstillende måte. For at en skal kunne diskutere hvordan praksisveiledere bør bistå sosionomstudenter når det gjelder etiske problemstillinger, er det nødvendig å vite mer om hva studentene kan ha behov for og hvorfor. For det tredje kan det virke som den normative veiledningslitteraturen underkommuniserer betydningen av asymmetri i veiledningsrelasjoner. Det kan synes som om det ikke er ønskelig å fokusere på veilederes maktutøvelse. Dette kan være uhenksom i de veiledningsrelasjonene i sosionomstudenters praksisperioder er asymmetriske i utgangspunktet. Praksisveiledere skal anbefale hvorvidt studenter bør bestå praksisperioder. Dette innebærer at praksisveiledere har en kontrollfunksjon over studentene. Det er av den grunn viktig å rette et kritisk søkelys mot maktrelaterte aspekter i veiledningen. Studenter kan gi uttrykk for motstand i veiledningssamtaler. Det kan være utfordrende å få øye på slik motstand (Eriksen & Gradovski, 2022). For det fjerde er sosialt arbeid et ungt, akademisk fag, som blir influert av andre fags kunnskapsområder. Det er behov for å utvikle egen kunnskap og være kritisk til hvordan en vektlegger andre fags kunnskaper i praksisveiledning. I den tredje artikkelen har jeg rettet et kritisk blikk mot utviklingspsykologiens dominans innen sosialfaglig praksisveiledning. Noe vesentlig kan gå tapt og den kollektive profesjonsidentiteten kan svekkes (Eriksen & Søndena, 2023). Som en rød tråd gjennom hele avhandlingen har jeg latt meg inspirere av det vitenskapsteoretiske paradigmet «dialogisme» og teorier og metoder som har blitt utviklet innen dette paradigmet. Dialogismen har hovedsakelig blitt anvendt innen pedagogiske fagområder, men ettersom praksisveiledning forstås som pedagogisk virksomhet i denne

avhandlingen er det nødvendig med økt kunnskap om pedagogisk teori. Mitt dialogiske ståsted anses som en styrke for videreutviklingen av sosialt arbeids eget kunnskapsgrunnlag. Kunnskapen som avhandlingen frembringer, kan bidra til at involverte aktører som studenter, vitenskapelige ansatte og praktikere senere kan vurdere og diskutere rammer for praksisveiledning og normative anbefalinger. Avhandlingen vil også bidra med kunnskaper som er relevante for diskusjoner om kvalitet og mulige forbedringer i samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. Avhandlingen vil være av interesse for sosionomstudenter, praksisveiledere, sosionomutdanninger, andre helse- og sosialfaglige profesjonsutdanninger med forskriftsfestet praksis og Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT).

1.2 Problemstillinger

Avhandlingen vil belyse den overordnede hovedproblemstillingen:

Hvordan opplever og erfarer praksisveiledere og studenter praksisveiledning i sosionomutdanningen, og hvilken betydning kan praksisveiledning ha for sosionomstudenters utvikling av agens?

Denne hovedproblemstillingen vil bli belyst gjennom å besvare følgende, tre underproblemstillinger:

- Hvilke etiske dilemma kan sosionomstudenter oppleve i praksisperioder?
- Hvordan kan sosionomstudenter gi uttrykk for motstand i veiledningssamtaler?
- Hva retter praksisveiledere oppmerksomheten mot ved veiledning av sosionomstudenter?

Agens er et senteringsbegrep i avhandlingen. Jeg kommer nærmere inn på dette under punkt 4.5.

1.3 Studiens oppbygging

Tabell 1: Oversikt over de tre forskningsartiklene

	<i>Artikkel 1</i>	<i>Artikkel 2</i>	<i>Artikkel 3</i>
<i>Tittel</i>	Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education	Studenters uttrykk for motstand i veiledningsamtaler	Trygghet som mantra i sosisonomers praksisveil.
<i>Tidsskrift</i>	<i>Dialogic Pedagogy – An International Online Journal</i>	<i>Nordvei – Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk</i>	<i>UNIPED- Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk.</i>
<i>Status</i>	Publisert 2020	Publisert 2022	Publisert 2023
<i>Forfattere</i>	Eriksen, H.L. & Gradovski, M.	Eriksen, H.L. & Gradovski, M.	Eriksen, H.L. & Søndena, K.

1.4 Begrepsavklaringer

1.4.1 Praksisperiode

Det finnes ikke en entydig oppfatning av hva innholdet i praksisperioder skal inneholde, men profesjonsutdanninger med forskriftsfestet praksis har en rimelig, felles forståelse av hvilke læringsaktiviteter en praksisperiode skal romme (Helseth et. al, 2019). I denne avhandlingen forstår jeg praksisperioden som en ekstern utplassering som er en integrert del av utdanningsprogrammet. En praksisperiode er en langvarig vurderingssituasjon for studentene. Praksisveiledning er også en pedagogisk oppgave for praksisveilederne. Veiledningen studentene mottar i praksis har til hensikt å utvikle mestringskompetanse hos studentene (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Læringsutbyttenes betydning understrekes i nasjonale retningslinjer for sosionomutdanningen, sammen med behovet for at studentene utvikler kritisk refleksjon over deres egen profesjonelle rolle, at de lærer å håndtere etiske dilemma og å utvise dømmekraft (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 9). Praksis har av det internasjonale rådet for sosialarbeiderutdanning blitt betegnet som sosialt arbeids «signaturpedagogikk» (Council on social work education, 2008). Denne betegnelsen fremhever praksisperioder som den mest betydningsfulle læringsformen når det gjelder studentenes sosialisering til yrket (Boitel & Fromm, 2014), og dette styrker min argumentasjon om at praksisveiledning er en pedagogisk virksomhet.

1.4.2 Veiledning

Det finnes en rekke ulike definisjoner av veiledningsbegrepet. En definisjon som jeg kan slutte meg til er denne: «Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Veiledning formes betydelig av konteksten den foregår innenfor» (Skagen, 2004, s. 19). Tilfredsstillende veiledning forutsetter at både veileder og veisøker er aktive bidragsyttere. I veiledningssamtaler

blir det forventet at deltakerne er villige til å dele sine erfaringer, tanker og vanskeligheter med hverandre, og dersom deltakere forholder seg tause kan utbyttet av veiledningen bli minimalt (Bjerkholt, 2017). Trygghet i veiledningsrelasjonen og motivasjon for å lære kan forstås som forutsetninger for studenters aktive deltakelse i veiledningssituasjoner.

1.4.3 Praksisveileder

En praksisveileder kan forstås som en ansatt i praksisfeltet som har ansvar for studenten ved praksisstedet (Kristiansen et al., 2019). Betegnelsen «praksisveileder» forstås ulikt, og noen ganger har praksisveileder tett oppfølging av studenten og ansvar for å vurdere studenten (Kristiansen et al., 2019). Når jeg bruker betegnelsen praksisveileder i avhandlingen gjelder dette sosionomer ansatt i praksisfeltet med tett oppfølging av studenter. Vervet innebærer vurdering av studenter, ved at man skal gi sin anbefaling til utdanningsinstitusjoner om hvorvidt praksisperioder skal bestå eller ikke bestå.

1.4.4 Agens

Agensbegrepet forstås innen utdanningsfeltet som evnen til å ta valg og beslutninger, å utøve dømmekraft og å ha innflytelse i eget liv (Matusov et al., 2016a). Ansvar, forfatterskap og fri vilje er ord som knyttes til agensbegrepet. Agens er et relevant begrep for å forstå studenters endrings- og utviklingsprosesser mot å bli selvstendige profesjonsutøvere.

1.5 Avgrensinger

Avhandlingen fokuserer på ansikt-til-ansikt veiledning i sosionomstudenters praksisperioder. Dette innebærer at avhandlingen ikke undersøker veiledning på studenttekster, for eksempel

bacheloroppgaver. Avhandlingens tematikk er videre avgrenset til praksisveiledning for sosionomstudenter. Praksisveiledning for sosionomstudenter foretatt av profesjonsutøvere med en annen utdanningsbakgrunn blir ikke belyst i avhandlingen. Når det gjelder observasjonene jeg har foretatt av veiledningssamtaler, inkluderer disse kun avtalte og definerte veiledningssamtaler mellom praksisveiledere og studenter. Mer uformelle og uplanlagte samtaler, som praksisveilederne jeg traff kalte for «ad-hoc» veiledning, er dermed ikke undersøkt i denne sammenheng.

Denne avhandlingen har fokusert på sosionomstudenter og praksisveiledere. Den har ikke undersøkt samarbeidet med kontaktlærere ved utdanningsinstitusjoner. Den har heller ikke undersøkt hvordan praksisveilederes kollegaer på arbeidsplassen kan spille en rolle i studenters praksisperioder eller hvordan brukere av velferdstjenester opplever møter med sosionomstudenter.

2 Bakteppe

For å kunne forstå og engasjere seg i diskusjoner om praksisveiledning innenfor sosionomutdanningen, er det nødvendig å ha noe kjennskap til sosionomprofesjonen, norsk sosionomutdannings historie og til praksisveiledning. I det følgende vil jeg presentere en kort innføring i noen sentrale forhold som har påvirket praksisveiledningen innenfor den norske sosionomutdanningen.

2.1 Sosionomprofesjonen

Sosionomer er sammen med medlemmer av andre sosialarbeiderprofesjoner den norske velferdsstatens ansikt utad (Leseth & Solbrekke, 2011). Sosialarbeidere har en særlig rolle når det gjelder velferdsstatens oppgaver overfor sårbare mennesker i befolkningen, og arbeidet forutsetter nødvendige kunnskaper, ferdigheter og verdier for å kunne møte mennesker i sårbare livssituasjoner på tilfredsstillende måter (Bråten et al., 2022). En kommer ikke utenom spenninger mellom sosionomprofesjonen og dens oppdragsgiver, ettersom det er en del av sosionomers mandat å kritisere rådende politikk som bidrar til forverring av sosiale problemer. Politikktutforming og politisk analyse, samt påvirkning og politiske intervensjoner, anses som en del av sosialt arbeids praksis (International Federation of Social Workers, 2019).

De yrkesetiske retningslinjene for sosialarbeidere (Fellesorganisasjonen, 2019) er en del av både kunnskapsområdet og verdigrunnlaget til sosionomprofesjonen. I kraft av sin utdanning er profesjonsmedlemmer forpliktet til å utføre yrket i samsvar med profesjonens retningslinjer, uavhengig av om en personlig er enig i innholdet eller ikke (Davis, 1991). Eksisterende forpliktelser kan likevel ikke utelukke en variasjon i praksisveilederes bevissthet om og lojalitet overfor disse yrkesetiske retningslinjene. Det kan videre variere i hvilken grad faglærere ved utdanningsinstitusjonen vektlegger disse overfor studenter. Sosionomer

har også felles yrkesetiske retningslinjer med barnevernspedagoger, vernepleiere og velferdsvitere (Fellesorganisasjonen, 2019). Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere er alle sosialarbeidere, selv om vernepleiere i tillegg også er helsearbeidere (Hutchinson, 2021). Barnevernspedagoger har pedagogikk i utdanningen og forebyggingsaspektet er sentralt i profesjonsutøvelsen (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, §§ 4, 7). Det kan muligens skape forvirring både hos profesjonsmedlemmer og samfunnet for øvrig når det gjelder forståelsen av om det finnes én sosionomprofesjon i Norge, eller om det heller er tale om en sosialarbeiderprofesjon som dekker de tre profesjonene. Uavhengig av dette, viser de etiske retningslinjene for profesjonen hvordan medlemmene av profesjonen bør opptre for å fremme profesjonens verdier. Disse synliggjør profesjonens kollektive samvittighet og forpliktelse overfor samfunnet. Jeg anvender betegnelsen sosionom når jeg skriver om sosionomprofesjonen spesielt. Når jeg viser til internasjonal forskning hvor en ikke har samme profesjonsinndeling og når jeg omtaler alle de tre profesjonene under ett benytter jeg betegnelsen sosialarbeider.

Sosionomers profesjonsutøvelse kan ikke forstås uavhengig av overordnet, nasjonal politikktutforming. Sosialarbeiderprofesjonene står i en særlig spenning mellom faglig autonomi på den ene siden og institusjonell og politisk styring på den andre som preger både profesjonsutøvelse og -utdanning (Bråten et al., 2022). Når sosionomstudenter opplever etiske dilemma i praksisperioder kan dette være et symptom på at yrkesetikken og den overordnede politikktutforming ikke samsvarer. Etiske problemstillinger i profesjonsutøvelsen endrer seg dessuten gjennom tidene ettersom profesjonens forpliktelser overfor samfunnet endrer seg. Politiske beslutninger medfører også at samfunnsoppdragets vilkår endrer seg (Grimen, 2005). Når forutsetningene for profesjonsutøvelsen endrer seg endrer også kravene til profesjonsmedlemmene seg. Vesentlige

endringer har blitt foretatt i norske sosionomers yrkesetikk i 1989 og i 2002, etter at den første gang ble vedtatt i 1967 (Eide, 2008). I profesjonssosiologien vektlegges at profesjoner er sammenslutninger som kan og må holde orden i eget hus for at profesjonens samfunnsoppdrag skal kunne bli utført (Grimen, 2005). Politikk er relevant for hvilket samfunnsoppdrag profesjoner har, og profesjonell autonomi kan slik forstås som politisk autonomi. Profesjonsetikken består av normer og verdier som skal bidra til å sørge for at samfunnsmandatet blir ivaretatt (Grimen, 2005). De yrkesetiske retningslinjene for sosialarbeidere er noen ganger motstridende til gjeldende nyliberalistisk logikk, og dette kan medføre at medlemmer av profesjonen kan oppleve etiske dilemma i yrkesutøvelsen. Et etisk dilemma kan defineres som en erfaring en sosialarbeider har når det ikke er mulig å praktisere i samsvar med profesjonelle verdier, eller når en ved å følge én etisk forpliktelse ender opp med å bryte en annen (Proctor et al., 1993). For studenter i praksis, kan det i noen situasjoner oppleves uforståelig og vanskelig at sosialarbeidere i feltet til tider praktiserer sosialt arbeid på måter som studentene kan oppleve for å være i strid med de yrkesetiske retningslinjene. I 2002 fikk de tre sosialarbeiderprofesjonene felles, yrkesetiske retningslinjer. Synet på sosialarbeideren som en etisk aktør med et selvstendig ansvar ble samtidig fremhevet og relasjonen mellom sosialarbeider og bruker ble sterkt vektlagt (Eide, 2008). De etiske retningslinjene for sosialarbeidere i Norge gjenspeiler eksterne verdier, profesjonsinteresser og politiske antakelser. Fra 2002 ble det innført et perspektiv preget av at kjennetegn knyttet til selve yrkesutøvelsen fikk større oppmerksomhet. Dette indikerer at yrkesutøvelsen danner grunnlag for og påvirker de etiske retningslinjene. I så fall kan dette etablere et skifte i forståelsen av og en innføring av prinsippet om at kontekstuelle aspekter gis høyere etisk status nå sammenlignet med før 2002 (Eide, 2008). Veiledning og de etiske retningslinjene anses som viktige verktøy for å integrere sosialt arbeids kjerneverdier til profesjonsutøvelsen.

2.2 Sosionomutdanning i Norge

Sosialt arbeid er et internasjonalt fag, med en bakgrunn fra 1800-tallet i USA og i pionerene Mary Richmond og Jane Addams arbeid. Førstnevnte har blitt kjent for vektlegging av sosialt arbeid med enkeltindividet, mens sistnevnte understreket individet i samfunnsmessig kontekst. Spenningsforholdet mellom individets problemer og betydningen av samfunnsmessige forhold er fortsatt aktuelt i dag, og man omtaler nå analyseenheten i sosialt arbeid som «person-i-situasjon» (Levin, 2004). Den første forløperen til sosionomutdanningen i en norsk kontekst var såkalte «sociale kurser» som ble arrangert i Kristiansand (Rasmussen, 1991). Kurset gikk over et år, og var et privat initiativ av Norske Kvinners Nasjonalråd. Parallelt med etterkrigstiden og oppbyggingen av velferdsstaten på 1950-tallet ble den første statlige sosionomutdanningen etablert (Levin, 2004). Staten ønsket å profesjonalisere helse- og velferdsfeltet i Norge, velferdsoppgavene var mange og det var behov for kvalifiserte sosialarbeidere til å løse dem (Ellingsen & Levin, 2015). Dette innebar at velferdsstatens utvikling fikk stor innflytelse på sosionomutdanningen (Ellingsen & Levin, 2015). Både praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene ser ut til å påvirke sosionomutdanningens innhold. Sosionomutdanningen har i stadig større grad blitt overført fra høgskoler til universiteter. Dette har medført en «akademisering» av sosionomutdanningen som fortsatt pågår (Skjefstad & Nordstrand, 2022). Det er også en tilsynelatende evigvarende debatt om at utdanningen må være «praksisrelevant». Dette kan forstås som at man er opptatt av at utdanningen skal kvalifisere studentene til å kunne utøve praktisk sosialt arbeid i realistiske situasjoner etter endt utdanning, hvilket innebærer en stadig påvirkning av praksisfeltets behov på utformingen av utdanningen. Akademisering og praksisrelevans handler om forholdet mellom teori og praksis, og hvordan de to skal vektlegges i utdanningen. Levin (2021) har understreket at teori og praksis ikke skal sees som motsetninger, men i stedet som forutsetninger for hverandre.

Sosionomutdanningen har ingen overgangsordning for nyutdannede (som noen andre profesjonsutdanninger har gjennom turnusordninger). Dette medfører ulike oppfatninger når det gjelder hvor langt utdanningenes ansvar for yrkeskvalifisering strekker seg (Kårstein & Caspersen, 2014). Det overordnede formålet med den norske sosionomutdanningen er å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere som kan bistå enkeltpersoner, familier eller grupper med å forebygge, redusere og mestre sosiale og helsemessige problemer (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019).

Praksisstudier i autentiske yrkessituasjoner skal utgjøre minimum 20 uker av en sosionomutdanning og praksisstudiene skal utformes slik at læringsutbyttet knyttet til håndtering av etiske dilemma og kritisk refleksjon over ens egen profesjonelle rolle oppnås (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 11). Det kan være utfordrende å definere hva praksis i helse- og sosialfaglige utdanninger er for noe (Kårstein & Caspersen, 2014). Et forsøk på en definisjon av praksis i utdanningen kan være «en planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av en person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis» (Brandt, 2005). Gjennom praksisperioder skal studenter få direkte erfaring med sosialt arbeid for å lære hvordan forskning, teori og praksis utfyller hverandre gjennom observasjon, samhandling, veiledning og praktisk utprøving (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Det har vært påpekt at praksisdelen av utdanningen setter de generelle spørsmålene om utdanningen på spissen. Et samarbeid mellom utdanningssektoren og arbeidslivet, som praksis i utdanningsløpet innebærer, er både utfordrende og fullt av muligheter på samme tid (Kårstein & Caspersen, 2014). Praksis kan beskrives ved hjelp av tre begreper: Representasjon (hvordan yrkespraksisen synliggjøres for studentene), dekomposisjon (hvordan yrkespraksisen er brutt ned i enkeltelementer for undervisningsformål) og approksimasjon (i hvilken grad praksissituasjonene er realistiske sammenlignet med faktisk

yrkesutøvelse). Praksisperioder i ulike utdanninger blir forskjellige fordi disse tre begrepene operasjonaliseres ulikt (Grossman et al., 2009). For å ha klare forståelser av hva som skal gjøres i praksisperioder, må profesjonens kjernekompetanse nedfelles i utdanningens rammeverk og planer for praksis (Kårstein & Caspersen, 2014).

2.3 Veiledning i praksisperioder

Jeg har tidligere tilkjennegitt en dialogisk forståelse av veiledningsbegrepet. Det finnes likevel ulike forståelser av og tilnæringer til begrepet. Veiledning som metode har relativt lange tradisjoner i sosionomers yrkespraksis og i sosionomstudenters praksisperioder. Faglig veiledning handler om å utvikle egen profesjonalitet, samt at den skal være systematisk og prosessrettet (Fellesorganisasjonen, 2008). Relasjonelle aspekter og trygghet for veisøker ser ut til å ha blitt betydelig vektlagt i veiledningslitteraturen. Veiledning ser ut til å ha beveget seg fra å foregå internt i de enkelte profesjonene til å foregå som en tverrfaglig aktivitet på tvers av profesjoner. De mange og ulike veiledningstradisjonene har ofte røtter i ulike psykologiske perspektiver og teorier (Pettersen & Løkke, 2019). Skagens har problematisert psykologiens framtrødende posisjon i profesjonsveiledning, og hevder at denne kan forhindre formidling av fagkunnskap (Skagen, 2004). De siste 20 årene har perspektiver i veiledning blitt behandlet som fellesfaglige, og dette kan kritiseres fordi innholdet i faglig dybdeveiledning er forskjellig fra profesjon til profesjon (Skagen, 2021). Faglitteratur om veiledning ble tidligere fremskrevet for den enkelte profesjonen. Praksisveiledning for sosionomstudenter ble tidlig tematisert i Norge (Skagen, 2021). Intensjonen med den første fagboken om veiledning for sosionomstudenter var å heve kvaliteten på praksisoppløringen (Killén Heap, 1976).

Sosionomstudentene utvikler profesjonsidentitet i veiledningssamtaler, og dette handler om at man oppnår en tilhørighet til profesjonen og gir

sin tilslutning til profesjonens målsetting og etiske prinsipper (Killén, 2017). Kadushin (1985) fremhevet veilederes hovedfunksjoner som å støtte, hjelpe og gi råd, samt å kontrollere veisøker. Dette er beskrevet som en mesterlæremodell (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Mesterlære forstås i denne sammenheng som en nærhet mellom tanke og handling, at studenter blir vist hva de skal gjøre og at det er muligheter for å lære ved å imitere (Skagen, 2004). Det går frem av mine resultater, og særlig i den tredje artikkelen, at mesterlære står sterkt i sosionomutdanningen. Sentralt i mesterlæretradisjonen er studenters observasjoner av veiledere under profesjonsutøvelsen. Forløpet kan beskrives som «demonstrasjon-øving-korreksjon» (Hessevaagbakke et al., 2013). Lauvås og Handal (1990) har rettet kritikk mot en slik praktisering av veiledning fordi kritisk refleksjon rundt verdier og holdninger kan se ut til å bli nedprioritert. Ved veiledning av studenter kan mesterlære-tilnærmingen være problematisk når etisk refleksjon er et av formålene med praksis i utdanningen.

I tillegg til å tilrettelegge for etisk refleksjon, har praksisveiledere en viktig oppgave knyttet til å gi studenter støtte. Praksisveileder skal støtte veisøker fordi det å arbeide som sosialarbeider innebærer å bli involvert i alvorlige menneskeskjebner som kan være følelses- og holdningsmessig utfordrende å stå i (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Det har blitt hevdet at sosialarbeidere har behov for støtte for at de skal kunne klare å bære andres smerte, og for at de skal tolerere angst og egne utilstrekkelighetsfølelser (Killén & Christiansen, 1998). Dette kan muligens forklare praksisveilederes oppmerksomhet mot utviklingspsykologiske prinsipper (Eriksen & Søndena, 2023). Kadushin og Harkness (2002) har fremhevet viktigheten av det relasjonelle aspektet ved veiledningsforholdet, og har vist til at læringsutbyttet for studenter kan styrkes dersom praksisveileder og den veiledete aksepterer hverandre og er komfortable med hverandre. I gode veiledningsrelasjoner er det større sannsynlighet for at veisøker tar imot forslag om endringer i profesjonsutøvelsen (Goldstein et al., 1966). Det

at man føler seg trygg og befinner seg i et miljø som ikke oppleves som truende har også blitt beskrevet som betydningsfullt for om man ber om hjelp når man trenger det (Fox et al., 2005). Hvorvidt man skal vektlegge kunnskapsformidling i veiledningen finnes det delte meninger om (Killén, 2017).

Praksisveiledere er tildelt en dobbeltrolle ved at de både skal hjelpe og kontrollere studentene. Praksisveiledere skal melde fra til utdanningsinstitusjon så snart det foreligger tvil om studenter kan få godkjent praksisperioden (Universitetet i Stavanger, 2020). Studenter må bestå praksis for å kunne fortsette utdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Dette betyr at maktbalansen mellom praksisveileder og student kan anses som å ha et asymmetrisk utgangspunkt, og dette kan bli ytterligere forsterket av andre forskjeller når det gjelder alder, erfaring, kjønn, kulturell bakgrunn osv. Veiledning holder på å etablere seg som et eget fag, og eksempler på dette er at sertifiseringsordninger og ulike videreutdanninger tilbys fra ulike aktører. Ifølge Abbott (1988) kommer sertifiseringsordninger ofte tidlig i en profesjonaliseringsprosess, utdanninger halvveis i løpet og etiske retningslinjer til slutt. Formell veiledningskompetanse er foreløpig kun anbefalt, og det kan derfor variere hvorvidt praksisveiledere har dette. Når det gjelder vurdering av sosialarbeideres kompetanse innen faglig veiledning, har Fellesorganisasjonen utarbeidet en frivillig godkjenningssystem som stiller krav om hovedsakelig 40 timer veiledningsteori og -metodikk (Fellesorganisasjonen, 2008). Det finnes også en annen frivillig sertifiseringsordning for veiledere i regi av et opprettet veiledernettsverk hvor det stilles krav om å ha gjennomført 10 ECTS i videreutdanning i veiledning (Veiledernettsverket NOSCO, 2021). Ulike videreutdanninger i veiledning med varierende omfang tilbys ved ulike utdanningsinstitusjoner. Praksisveilederes frivillige, utvidede kompetanse i veiledning ut over egen grunnutdanning vil variere. Situasjonen på veiledningsområdet fremstår ut fra dette som utydelig.

3 Tidligere forskning: Praksisperioder i sosionomutdanninger og veiledning i praksisperioder

Litteraturgjennomgangen i avhandlingen er avgrenset til empiriske studier om praksis i sosionomutdanninger og veiledning i praksisperioder i sosionom-, barnevernspedagog- og vernepleierutdanninger (BSV-utdanninger). Hensikten med de empiriske søkene har vært å sette seg inn i allerede eksisterende kunnskap om sosionomutdanninger og praksisperioder i sosionomutdanninger i en norsk kontekst, samt eksisterende kunnskap om praksisveiledning i BSV-utdanninger i en norsk og internasjonal kontekst. Jeg har videre inkludert enkelte studier som omhandler praksisperioder eller veiledning innen det pedagogiske fagfeltet i tilfeller hvor jeg har ansett slike studier som særlig relevante for min egen studie. Jeg har avgrenset de systematiske søkene mine til vitenskapelige artikler utgitt i perioden 2013-2023. I tilfeller hvor jeg tilfeldig har kommet over eldre forskning som jeg har ansett som relevant, har jeg valgt å nevne også slike studier i litteraturgjennomgangen. Dette gjelder seks publikasjoner. Jeg inkluderte disse i litteraturgjennomgangen fordi de bidrar med kunnskaper som er relevante for studien og fordi omfanget av gjennomførte studier på feltet i perioden 2013-2023 er noe begrenset.

Jeg har gjennomført systematiske og usystematiske søk både ved starten av avhandlingsarbeidet i 2018 ved utforming av prosjektskissen, og underveis, ved skriving av de enkelte artiklene. Ved veis ende i 2023, har jeg gjennomført nye og målrettede søk for perioden 2022-2023, rettet spesifikt mot avhandlingens hovedproblemstilling. Jeg har søkt i basene SocINDEX, Academic Search Premier, Taylor & Francis journals, Idunn, Google scholar og Oria. Jeg utførte de systematiske søkene ved å benytte ulike søkestrenger. Et eksempel på søkemåte var søket "field placement*" OR "internship*" AND "social work education" OR

“supervision” som jeg foretok i SocINDEX. Jeg avgrenset søkene til språk jeg kunne forstå; norsk, svensk, dansk, engelsk og spansk. Jeg inkluderte kun vitenskapelige artikler som hadde gjennomgått fagfellevurdering og som ble utgitt i 2022 og 2023. Søket ga 183 treff. Jeg gjennomgikk treffene ved å lese de vitenskapelige artiklenes overskrifter og sammendrag. Jeg ekskluderte treff som omhandlet praksisperioder med spesifikke utfordringer relatert til pandemien Covid-19, studier som ikke presenterte ny kunnskap (f.eks. bokomtaler eller beskrivelser av nye veiledningsmodeller), studier som ensidig omhandlet praksisperioder i en internasjonal kontekst, samt studier som utelukkende var relevante for forståelse av sosialarbeiderstudenter som opplevde særskilte utfordringer i praksisperioden (f.eks. pågående sorgprosess og tyngende omsorgsoppgaver). Til sist ekskluderte jeg resultater som ikke omhandlet praksisperioder i sosionomutdanningen og praksisveiledning i BSV-utdanninger. Jeg satt igjen med seks vitenskapelige artikler som jeg leste i sin helhet. Disse omtales i litteraturgjennomgangen, og kommer i tillegg til vitenskapelige artikler jeg fant ved tidligere søk.

Da jeg utformet søkestrenger på engelsk, benyttet jeg meg av ulike begreper for veiledning (supervision / guidance / field instruction), praksisperiode (field placement / internship / practice) og praksisveileder (practice educator / supervisor / field instructor). Jeg forsøkte å utføre søkene slik at de fanget opp relevant forskning som brukte ulike, engelske begreper for like fenomener. Organiseringen av oppfølgingen av studenter i praksisperioder i ulike land medførte at jeg noen ganger først måtte sette meg inn i konteksten for studiene, før jeg kunne forstå gjennomføringen av studiene og resultatene av dem. Innen en engelsk kontekst ble for eksempel ulike begreper for praksisveileder benyttet; «field instructor», «practice educator» og «supervisor». Begrepene nyanserte forskjeller i praksisveilederes oppdrag som henholdsvis veiledere, lærere eller opplæringsansvarlige med en kontrollfunksjon.

3.1 Praksisperioder i sosionomutdanninger

Jeg har lett systematisk etter forskning som omhandler praksisperioder i norske sosionomutdanninger de siste fem årene. Det finnes imidlertid lite forskning om sosionomutdanningen og sosionomprofesjonen fra en norsk kontekst (Bråten et al., 2022). Praksisperiodene er her ikke noe unntak. Det er lite som er publisert om sosionomstudenters praksisperioder (Espvall et al., 2018). Empiriske studier som omhandler sosionomstudenters praksisperioder er nærmest fraværende i Norge (Nordstrand, 2017). Ny forskning er etterlyst (Arbeidsgruppe for sosionomutdanningen, 2015). Utdanning av kvalifiserte profesjonsutøvere og sosialfaglig kompetanse kan, ifølge Skjefstad og Nordstrand (2022), skje gjennom læring i gruppeprosesser, utvikling av selvinnsikt og bevisstgjøring av verdier. Ferdighetstreningen ved utdanningsinstitusjonene er imidlertid under press (Skjefstad & Nordstrand, 2022). I norske sosialarbeiderutdanninger er det store kull og for tiden er 80–90% av studentene kvinner. Flertallet kommer rett fra videregående skole, de har høye akademiske prestasjoner, men mangler i stor grad livserfaring og arbeidserfaring (Nordstrand, 2017).

Internasjonal forskning på feltet viser følgende: De første dagene av en praksisperiode er preget av angst og frykt for sosialarbeiderstudenter, og studenter opplever mer angst i situasjoner der de må forholde seg til mellommenneskelige kontakt og sosial interaksjon sammenlignet med situasjoner der de bruker tekniske prosedyrer (Mendonça et al., 2023). Integrering av emner knyttet til forebygging av stress og ivaretagelse av egenomsorg i sosialarbeiderutdanninger og i praksisveiledning, kan hjelpe studenters evne å mestre faglig stress, faglig ansvar og personlige utfordringer (Uclaray, 2023). I noen tilfeller opplever sosialarbeiderstudenter å ha minimal støtte fra utdanningsinstitusjonen, til tross for at studenter i praksisperioder trenger konsekvent og kontinuerlig involvering derfra (Cleak et al., 2022).

En israelsk studie avdekker at nyutdannede sosialarbeidere opplever stress og følelsesmessig overbelastning, og at utdanningen ikke gir nødvendig forberedelse til praksisfeltets komplekse virkelighet (Segev et al., 2022). Funnene fra denne studien vurderer jeg som interessante for norske sosionomutdanninger. Stresshåndtering fremstår som sentralt å inkludere i utdanningsprogrammene for å forberede studenter på arbeidslivets krav både i praksisperioder og i arbeidslivet.

Når det gjelder utvikling av profesjonsidentitet, strever sosialarbeiderstudenter med å relatere seg til begrepet. I avhandlingsarbeidet har jeg forholdt meg til Heggens (2008) anvendelse av begrepet profesjonsidentitet, som en prosess hvor studenter utvikler en kollektiv identitet og slutter seg til profesjonens formål og arbeidsmåter. I de inkluderte studiene i litteraturgjennomgangen virker anvendelsen av begrepet å være mer generell. En australsk studie belyser at studenter ikke klarer å artikulere hvordan begrepet kan forstås eller hva det inneholder, og at studenter er mer komfortable med å beskrive ulike roller de utfører på praksisplassen (Smith et al., 2022). Å utvikle profesjonsidentitet kan hjelpe særlig sosialarbeiderstudenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn til å forberede seg på en karriere og til å oppnå akademisk suksess (Spector, 2022). Resiliens er en viktig faktor for at sosialarbeiderstudenter klarer å utføre sosialt arbeid. Prosessen med å bli en sosialarbeider innebærer å lære seg å håndtere egne følelser, å utvikle seg selv, parallelt med at man utvikler seg til å bli en sosialarbeider (Joubert, 2021). Studenter opplever at de må tilpasse seg praksisplassenes verdier, og dette kan i noen tilfeller medføre undertrykking av egne verdier (Wheeler, 2017). I praksisperioder skal studenter lære ulike ferdigheter, som blant annet å håndtere etiske dilemma. Selve begrepet etiske dilemma kan være utfordrende for studenter å forstå, og sosionomstudenter opplever at det er krevende å være vitne til andres tidvise uetiske praktisering av sosialt arbeid (Eriksen & Gradovski, 2020). En studie av sosialarbeiderstudenter i Canada og England viser at den største, etiske utfordringen for studenter

i praksisperioder er å være vitne til kritikkverdig eller undertrykkende praksis. Videre oppleves det utfordrende for studenter å håndtere makt og ansvar og å forhandle makt i profesjonelle relasjoner (Banks, 2005). Samtidens politikk og strukturelle systemer ser ut til å kollidere med sosialarbeiderprofesjonens verdier. Det er nødvendig både å forstå sammenhengene, samt aktivt å ta til motmæle overfor systemer som gjør det krevende å utøve profesjonen i samsvar med gjeldende, etiske retningslinjer (Weinberg & Banks, 2019). Sosialarbeidere som har lært seg å identifisere kritikkverdige, moralske forhold, samt å ha integritet mens de jobber for andres beste kan oppleve frustrasjoner i arbeid med enkeltindivider på mikro-nivå. Begrunnelser for frustrasjoner er politiske systemer som utfordrer brukeres situasjoner (Weinberg & Banks, 2019). Effektiv arbeidsutførelse er en verdi som samsvarer med nyliberalistisk ideologi, men verdien inngår ikke som en del av sosialarbeiderprofesjonens verdier (Swift et al., 2016). Politikktøvelse samsvarer med sosialarbeiderprofesjonens verdigrunnlag om å tilstrebe sosial rettferdighet (Dixon et al., 2020). For å få sosialarbeiderstudenter og praksisveiledere til å engasjere seg i politikk, må sosialfaglige utdanninger, så vel som profesjonen generelt, rette en langsiktig innsats mot å etablere et engasjement for politikk. Det første trinnet kan være å hjelpe praksisveilederne til å anse seg selv for å være politiske aktører (Collins et al., 2022). Dersom sosialarbeiderstudenter senere skal arbeide i flerkulturelle kontekster, kan det å ha gjennomført en praksisperiode i utlandet bidra som forberedelse av flere årsaker. Internasjonal praksis fokuserer på relasjonelle forhold fremfor teoretiske, kan bidra til en subjektiv forståelse av kultur, utvikling av kulturell ydmykhet, utvikling av nye forståelser av privilegium, makt og undertrykkelse, samt tilegnelse av anti-undertrykkende praksis (Roe, 2022). Praksisperioder gir en unik mulighet for å integrere forskningsaktiviteter hvor studenter, praksisveiledere og utdanningsinstitusjoner samarbeider. Det er sentralt at praksisveiledere oppmuntres og støttes i å integrere forskning og læring. Viktige forutsetninger for å få dette til er et klart og konsistent språk rundt praksisforskning, sammen med en felles forståelse av hva

som er forskning og hvordan forskning kan integreres i praksisperioder (McConnell et al., 2023).

Min forskningsgjennomgang viser at utdanningsinstitusjonene har større utfordringer i dag sammenlignet med tidligere når det gjelder å tilby studentene god ferdighetstrening (Skjefstad & Nordstrand, 2022). Dette innebærer at ferdighetstreningen som skjer i praksisperioder med profesjonsutøvere er svært betydningsfull. Likevel lykkes man ikke i tilfredsstillende grad med kvalitetssikringen av undervisningen i praksisperioder (Espvall et al., 2018). Utvikling av profesjonsidentitet fremheves som viktig for studenters forberedelse til arbeidslivet (Spector, 2022). Profesjonsidentitetsbegrepet er krevende å forstå, og studenter strever med å utvikle egen profesjonsidentitet (Smith et al., 2022). For å bli sosialarbeidere må studenter lære å håndtere egne følelser (Joubert, 2021), samt tilpasse og tidvis undertrykke egne verdier (Wheeler, 2017). Sosialt arbeids verdier samsvarer ikke alltid med velferdsstatens logikk og erfarne sosialarbeideres måter å utøve profesjonen på (Swift et al., 2016; Weinberg & Banks, 2019; Eriksen & Gradovski, 2020). Studenter opplever overgangen fra utdanningsinstitusjon til praksisfeltet som tidvis, etisk problematisk (Banks, 2005; Eriksen & Gradovski, 2020). Flere studier av norsk sosionomutdanning etterlyses (Arbeidsgruppe for sosionomutdanningen, 2015), ettersom forskningen på både sosionomprofesjonen og -utdanningen er svært begrenset (Bråten et al., 2022; Espvall et al., 2018; Nordstrand, 2017). Denne studien vil utfylle den eksisterende forskningen på feltet med ny kunnskap om praksisperioder i sosionomutdanningen. Studien vil videre bidra med en dypere forståelse av begrepet profesjonsidentitet, og hvordan studenter utvikler dette. Videre bidrar studien til ny kunnskap om etiske problemstillinger, samt til å nansere hvordan man kan skille mellom etiske dilemma og etiske utfordringer i praksisperioder.

3.2 Veiledning i praksisperioder

Til tross for at det har vært skrevet om veiledning innen sosialt arbeid i Norge i over 40 år, er forskningsfeltet både nasjonalt og internasjonalt relativt begrenset i omfang og tematikk. Etter å ha kontrollert alle bachelorprogrammene i sosialt arbeid i Norge, konkluderer Espvall et. al (2018) med at det ikke finnes systematiske prosedyrer når det gjelder å få innsikt i studentenes erfaringer etter praksisperioder. Det stilles også spørsmål ved om kvaliteten på praksisveiledningen er god nok (Skagen, 2004; Onstad et al., 2018). I forskningssammenheng tematiseres veiledningens innhold og pedagogiske utfordringer sjeldnere enn veiledningsmetodene (Broman, 2014).

Nyere, norske studier konkluderer med følgende: Det ser ut til å være et relasjonelt trykk i norske veiledningskontekster (Eriksen & Søndena, 2023). Praksisveilederes støtte fremheves som betydningsfull for sosionomstudenters læringsutbytte ved håndtering av etiske dilemma i praksisperioder (Eriksen & Gradovski, 2020). Veiledningsmodeller med et én-til-én-forhold mellom student og veileder er ekstra sårbare (Hellseth et al., 2019). Studentene er i slike tilfeller avhengige av å ha en god relasjon til praksisveileder, og dette innebærer at studentene kan oppleve det som vanskelig å rapportere om problemer (Hellseth et al., 2019). Utbyttet av praksisperioder blir påvirket av praksisveilederes kompetanse som fagpersoner og tilretteleggere (Raaen, 2017). Et ensidig fokus på studenters hjelpebehov kan virke negativt inn på læring (Eik et al., 2021). Praksisveiledere fokuserer noe ensidig på studenters trygghet i praksisperioden, og dette tar fokuset bort fra formidling av fagkunnskap (Eriksen & Søndena, 2023). Praksisveiledere opplever mange utfordringer; intrapersonlige-, interpersonlige- og strukturelle. Det er krevende å bidra til at studentene ser sammenhenger mellom teori og praksis, og å sikre at de oppnår læringsutbyttene (Tveiten & Røkholt, 2023). En manual med struktur for gjennomføring av veiledningssamtaler utviklet i vernepleierutdanningen kan bidra til økt trygghet og mestring for praksisveiledere ved at veiledningen får et mer

profesjonelt preg, og bruk av manualen kan føre til at praksisveilederne i større grad utfordrer studentene til faglig refleksjon (Høium et al., 2020).

Det hersker forvirring rundt praksisveilederrollen og sosionomer har begrenset kunnskap om pedagogikk. Praksisveiledere for sosionomstudenter anser kvalitetskontroll av studentene som sin hovedoppgave (Nordstrand, 2017). Få har undersøkt veiledningssamtalenes innhold (Nordstrand, 2017). Maktstrukturer mellom studenter og praksisveiledere kan bli utjevnet når sosialarbeiderstudenter mottar parallellveiledning i gruppe ved utdanningsinstitusjonen (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Studenter gir sjelden uttrykk for motstand i veiledningssamtaler, men motstand fra studenter kan uttrykkes på ulike måter og være et uttrykk for agens hos studentene (Eriksen & Gradovski, 2022). Det etterlyses mer nyanserte kvalitetskriterier for hva praksisveiledning skal være, og det siktes til universelle kriterier som ivaretar både velferdssamfunnets behov på den ene siden, så vel som nyutdannede sine behov som veisøkere på den andre siden (Søndenå & Gradovski, 2017).

Internasjonalt befinner veiledning i sosialt arbeid seg i en tidlig fase, og det har vært få europeiske bidrag (O'Donoghue et al., 2018). Det er behov for studier der både veiledere og veisøkere deltar, samt behov for undersøkelser av veiledningssamtaler og av dynamikken mellom deltakere (O'Donoghue, 2015). Som følge av høye krav til effektivitet i offentlig sektor har den tradisjonelle veiledningsrelasjonen bestående av én student og én veileder noen steder blitt erstattet av andre og mer effektive former for gruppeveiledning hvor flere studenter blir veiledet samtidig (Vassos et al., 2019). Ekstern praksisveiledning kan være verdifullt og gir rom for kritisk refleksjon av praksiserfaringer. Samtidig kan det være vanskelig for studenter ikke å ha tilstedeværende praksisveiledere i det daglige. Observasjonsmuligheter går tapt og praksisveiledning i farten gir ikke tilstrekkelig innsikt i sosialt arbeids roller og verdier (Cleak et al., 2022). Etableringen av empatiske

relasjoner mellom sosialarbeiderstudent og praksisveileder (og resten av personalet) er sentralt for å oppnå en god integrering de første ukene av praksisperioder, og slike relasjonelle faktorer er avgjørende for å styrke tilliten mellom student og praksisveileder (Mendonça et al., 2023). Støtte og trygghet fremheves som viktige bidrag til læring i praksisperioden (Coohy et al., 2017). Veisøkere prioriterer støttende tilbakemeldinger fra veiledere (Bogo et al., 2007; Eva et al., 2012; Miehl et al. 2013). Veiledningsrelasjonen blir skadelidende dersom veiledere inntar en dominerende kontrollposisjon overfor veisøkere (Beddoe, 2011). Ifølge Bogo et al. (2007), er det problematisk at verktøy for praksisevaluering i økende grad blir standardiserte og objektive, uten at det tas høyde for at evalueringer av studenter skjer i en profesjonell og relasjonell kontekst som kan undergrave evalueringenes verdi. Som sosialarbeidere må praksisveiledere forholde seg til de profesjonelle verdiene om å respektere mangfold, fokusere på styrker og myndiggjøring, stå opp for sårbare individer, samt å verdsette relasjoner som bidrar til vekst og endring. Ved å plassere praksisveiledere i en portvaktrolle, krever utdanningsinstitusjoner at de går inn for spesielle normative standarder for profesjonell atferd, samtidig som de registrerer en negativ evaluering for en student som ikke klarer å oppnå eller overholde disse normative standardene (Bogo et al., 2007). Forholdet mellom praksisveiledere og studenter kan bli utilfredsstillende når veiledere utøver en kontrollfunksjon over studenter (Beddoe, 2011). Sosialarbeiderstudenter hevder at et godt forhold til praksisveileder er nøkkelen til vellykket læring i praksisperioder (Bogo, 2006). Det er ulike holdninger til evidensbasert praksis blant praksisveiledere i sosialt arbeid (Prock et al., 2022). Få studier virker å tematisere asymmetriske aspekter ved praksisveiledningen. Studenters personlige utfordringer blir noen ganger misforstått som inkompetanse, mangel på motivasjon eller manglende evne eller vilje til å fullføre oppgaver i praksisperioder. Videre kan det være skambelagt ikke å bestå en praksisperiode. Formell vurdering av studentens praksis og kompetanse bør derfor kun involvere ansatte som har erfaring og kjennskap til det brede spekteret av studentens arbeid

(Roulston et al., 2022). Kontekstuell og klinisk kunnskap er viktig for veiledere i sosialt arbeid og fremtidig veiledningspraksis vil måtte balansere veiledningens administrative og pedagogiske funksjoner, samt øke mulighetene for faglig autonomi (Mo et al., 2021).

Etter gjennomgangen av den eksisterende forskningen på feltet, fremstår praksisperioder for meg som en sårbar periode i sosionomstudenters utvikling som profesjonsutøvere. For at læringsutbyttet og erfaringen med praksisperioder skal bli vellykket, er det en forutsetning at relasjonen mellom praksisveileder og student fungerer (Mendonça et al., 2023; Hellseth et al., 2019; Eriksen & Gradovski, 2020). Trygghet og støtte fra praksisveiledere er viktig for at studentene skal kunne fungere og lære i praksisperioder (Coohey et al., 2017; Miehl et al. 2013; Eva et al., 2012; Bogo et al., 2007;). Samtidig kan det å fokusere på studenters individuelle og personlige behov overdrives fra praksisveilederes side, og dette kan få negative konsekvenser for studenters faglige utbytte av praksisperioder (Eriksen & Søndena, 2023). Dette ser ut til å være en balansegang. Relasjoner mellom praksisveiledere og studenter er asymmetriske, og det kan være forvirrende og problematisk for praksisveiledere å håndtere et slikt ansvar (Nordstrand, 2017; Beddoe, 2011; Bogo et al., 2007). Studenter kan fra sitt ståsted oppleve at ulike personlige utfordringer kan bli brukt mot dem av praksisveiledere (Roulston et al., 2022). I slike tilfeller kan det bli vanskelig å ta imot veiledning, og dette vil i så fall påvirke læringsutbyttet negativt. De fleste sosionomstudentene i denne studien står i et én-til-én-forhold til sine praksisveiledere. Slike relasjoner kan gi god, individuell oppfølging, men de er også ekstra sårbare (Hellseth et al., 2019).

4 Teoretisk ramme og utvalgte begreper i studien

Jeg har benyttet meg av ulike teorier og begreper for å kunne forstå de spørsmålene jeg har arbeidet med i ulike faser av avhandlingsarbeidet. I arbeidet med den første artikkelen var læringsteori, det dialogiske agensbegrepet og yrkesetikk sentralt for å forstå studentenes etiske utfordringer. I arbeidet med den andre artikkelen var sosiologiske teorier om makt og motstand nyttige, samt teori om agens for å forstå motstandsuttrykk i veiledningssamtaler som henholdsvis reaksjoner på praksisveilederes maktutøvelse eller uttrykk for agens (motivasjon for å forme egne læringsprosesser). I arbeidet med den tredje artikkelen, fant jeg nyttige innsikter i profesjonssosiologien som ga dypere forståelse og mulighet for å kritisere praksisveiledernes fokus i egen veiledningsvirksomhet. En dialogisk analysemetode (Sullivan, 2012; Vatne & Søndena, 2020) ble brukt i den tredje artikkelen for å analysere dataene.

Dialogiske begreper benyttes gjennomgående i avhandlingen. I den første artikkelen blir begrepene «autoritativ læring» og «autoritativ agens» benyttet for å forstå hvordan studenter kan lære og avlære ferdigheter, forutsatt at slike transformative endringsprosesser blir anerkjent av praksisveiledere. I den andre artikkelen blir begrepet agens forstått som et uttrykk for hvordan studenter kan gi motstand i veiledningssamtaler. Motstand kan være et uttrykk for at studenter tar større grad av styring over egne lærings- og utviklingsprosesser. I den tredje artikkelen blir dialogisk analysemetode brukt for å få innsikt i hva praksisveiledere retter oppmerksomheten mot i veiledningen. Som forsker deltar jeg i dialog med deltakerne i forskningsprosessen.

Ved at jeg har tatt utgangspunkt i dialogisk teori i arbeidet med avhandlingen har dette fått noen følger for hvordan jeg har forstått fenomenet jeg har studert. Jeg har ansett veiledningsrelasjoner som en

arena hvor både praksisveiledere og studenter kan lære, utvikle seg og forme veiledningsrelasjonen. Videre har jeg tolket kontekstuelle forhold som kan ha påvirket praksisveiledningen. Veiledningsrelasjonen som læringsarena har blitt forstått som et forfatterskap («authorship»), i samsvar med Matusovs (2011) anvendelse av begrepet. Denne forståelsen forutsetter at både veisøkeres og praksisveilederes meninger blir anerkjent og tatt i betraktning, og spiller inn på at utvikling av agens er nødvendig for at læring skal kunne skje. Jeg vil heretter redegjøre nærmere for relevante, teoretiske begreper.

4.1 Profesjonssosialisering

Sosionomprofesjonen kan anses som en institusjon som studenter skal sosialiseres inn i, samtidig som det kan være delte meninger om hvorvidt sosionomer faktisk utgjør en profesjon. Fra et profesjonsteoretisk ståsted, kontrollerer profesjoner kunnskap og hvordan denne blir anvendt (Abbott, 1988). En profesjons legitimitet er knyttet til hvordan profesjonens virkeområde skiller seg fra andre profesjoner. En profesjons medlemsgruppe er imidlertid ikke homogen, og det vil alltid være interne spenninger mellom medlemmer i en profesjon (Abbott, 1988). Begrepet «jurisdiksjon» omfatter hvem som har makt til å definere hva som er riktig kunnskap for en profesjon, og dette handler om hvem som har makt til å bestemme riktig «behandling» for dem som trenger profesjoners bistand, samt hvilken yrkesgruppe som skal utføre behandlingen (Abbott, 1988). Det er en stadig kamp mellom ulike profesjoner om hvilket kunnskapsområde som dekkes av hvem (Abbott, 1988). Med utgangspunkt i Freidson (2001) sine beskrivelser av hva som kjennetegner profesjoner, legger jeg til grunn at sosionomer nå utgjør en profesjon. Dette skyldes flere forhold. Studentene har en høy andel av kvalifiseringen i høyere utdanningsinstitusjoner, lærerne pleier å være medlemmer av profesjonsgruppen, utdanningen finner i relativt liten grad sted på arbeidsplasser, lærerne arbeider vanligvis fulltid, mange av disse forsker selv og utdanningen har en tilknytning til universiteter og

høyskoler. Det er den formelle utdanningen som gir velferdsstatens yrkesutøvere legitimitet til å utøve skjønn (Svensson, 2011).

Sosionomers eget profesjonsområde kan over tid se ut til å ha blitt innskrenket til fordel for særlig utviklingspsykologiens kompetanseområde. En slik utvikling vil trolig forsterkes dersom medlemmer av sosionomprofesjonen ikke har kjennskap til nødvendig kompetanse innenfor eget domene. Velferdsstaten har i tiltakende styrke vektlagt psykologiens kunnskapsområde (Madsen, 2016). Sosionomer arbeider innen en rekke ulike organisasjoner og sektorer, og bachelorutdanningen i sosialt arbeid skal forberede studentene på fremtidig profesjonsutøvelse uavhengig av hvilken sektor studentene kommer til å arbeide i. Det er dermed et sett av kunnskaper og ferdigheter studenter skal tilegne seg for å oppnå tittelen sosionom etter endt utdanningsløp. Profesjoner tar seg av bestemte oppgaver på vegne av samfunnet, og det kunnskapsområdet profesjonen dekker er sentralt for å forstå profesjoners oppgaveavgrensing (Abbott, 1988).

For at den profesjonelle yrkeskvalifiseringen skal bli hensiktsmessig, er det nødvendig at studentene tilegner seg teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter samt profesjonens verdier og holdninger. Samsillet mellom de tre kunnskapsformene er både utfordrende og avgjørende for kvalifiseringen (Smeby & Mausethagen, 2017). Praksisveiledere er spesielt egnet som tradisjonsforvaltere og fornyere innenfor profesjonsfeltet. De har også en viktig rolle når det gjelder å støtte studentene, og når det gjelder å utfordre studentenes holdninger og atferd i praksis. Profesjonsutdanning innebærer å kvalifisere studenter til profesjonell yrkesutøvelse, og dette forutsetter et samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og arbeidsliv (Smeby & Mausethagen, 2017). Praksisveiledning handler om å lære studentene hvordan de skal utføre det profesjonelle arbeidet, og for å oppnå dette må praksisveiledere være tro mot profesjonens samfunnskontrakt. Denne fremkommer gjennom organisasjoner hvor profesjonsutøvelsen foregår (Andreassen, 2017). Jeg anser dette som problematisk dersom profesjonsutøvelsen i feltet på

noen områder ikke samsvarer med profesjonens yrkesetikk. Profesjoner er imidlertid ikke frie (Grimen & Molander, 2008), og profesjonsutøverne utfører oppdrag på vegne av velferdsstaten. Fagfelt utvikler og endrer seg som følge av påvirkning fra organisatoriske kontekster (Abbott, 1988). Praksisveiledning kan utvikle seg i samsvar med profesjonens uskrevne logikk og ut fra hvordan medlemmer av profesjonen opptrer. I organisatoriske kontekster hvor sosionomstudenter har praksis, finner man som oftest tverrfaglige arbeidsmiljøer. Praksisveiledningen blir derfor trolig også preget av andre profesjoners logikk, i tillegg til av ulike organisatoriske verdier.

4.2 Profesjonsidentitet

I sosialt arbeid blir profesjonsidentitet fremhevet som noe av det studentene skal utvikle i praksisperioder. Identitetsbegrepet anvendes i forskning og i litteratur blant annet for å beskrive prosessen studenter gjennomgår når de utvikler seg mot å bli selvstendige profesjonsutøvere. Begrepet «identitet» er et utviklingspsykologisk begrep som dekker menneskers opplevelser av egne egenskaper og likheter med og forskjeller fra andre mennesker (Von Tezchner, 2023). Innen utviklingspsykologien er man opptatt av når og hvordan menneskers identitet dannes. Teorier om identitetsdannelse dreier seg om innholdet (spørsmålene, bekymringene og temaene) som man er opptatt av når man reflekterer over hvem man er og hvem man kommer til å bli, og om prosessen (om aktivitetene en engasjerer seg i når en tenker på innholdet) (Von Tezchner, 2023).

Profesjonsidentitet kan forstås som å omhandle studenters grad av dedikasjon til og identifisering med profesjonen (Terum & Heggen, 2015). Å bli kvalifisert for et profesjonelt yrke innebærer å lære seg ulike kunnskaper og ferdigheter, samt å identifisere seg med profesjonen og seg selv som profesjonell yrkesutøver i feltet. Utvikling av profesjonsidentitet handler også om hvem man er og hvem man ønsker å være (Heggen, 2008). Når det gjelder yrker som er skjønnsbaserte og i

vesentlig grad involverer sosiale relasjoner er det behov for å se studenters læring og ferdigheter i sammenheng med identitet og personlig dannelse (Heggen, 2010). Ifølge Heggen (2010), innebærer kvalifisering til en profesjon med normative arbeidsoppgaver involvering av hele mennesket og konteksten det står i. Identitetsforming forutsetter refleksjon og kognitivt arbeid. Dette arbeidet skjer i et kulturelt fellesskap hvor profesjonsutøvere handler sammen, og ut fra en dialogisk forståelse, skapes læring i dialogen mellom involverte parter (Heggen, 2010). Mennesker plasserer seg i ulike kategorier og identifiserer seg selv på bakgrunn av bekjennelse til ulike verdier (Terum & Heggen, 2015). Ifølge Heggen (2008), er identitet et viktig begrep når det gjelder profesjonskvalifisering ettersom utdanningen for de fleste skjer i den mest betydningsfulle identitetsfasen. Profesjonskvalifisering vil bli viktig for identitetsbyggingen når prosessene skjer parallelt. Avgjørelsen om å starte på et utdanningsprogram kan anses som et ønske om å bli en del av en særskilt kategori av mennesker. Identifiseringsprosessen starter slik under utdanningen og fortsetter i yrkeslivet (Terum & Heggen, 2015). Internalisering og utforming av en egen profesjonsidentitet skjer gjennom interaksjon med rollemodeller som for eksempel praksisveiledere (Terum & Heggen, 2015). Profesjonsidentitet er et dynamisk og relasjonelt fenomen, og det blir konstruert i sosiale sammenhenger for den enkelte profesjonsutøver (Smith et al., 2022; Webb, 2016; Terum & Heggen, 2015). Ved å inngå i sosiale relasjoner får en tilgang til andres perspektiver, og en vil slik få muligheten til å utvikle selvet (Mead, 1934). Selvet utvikler seg derfor basert på de sosiale sammenhengene man inngår i, men slik at individet også har muligheter for autonomt å ta stilling til sosiale handlemåter (Mead, 1934; Heggen, 2008). Som følge av dette kan praksisperioder og de organisatoriske kontekstene hvor sosionomstudenter har praksis spille en stor rolle for hvordan studenter utvikler profesjonsidentitet. Sosialisering til profesjonen innad i organisatoriske settinger er spesielt relevant for utviklingen av en egen identitet som sosialarbeider (Webb, 2016). Profesjonsidentitet er et komplekst fenomen i seg selv og

prosessen med å utvikle en egen profesjonsidentitet er også kompleks (Smith et al., 2022). Prosessen innebærer å integrere både teoretiske rammeverk, praktiske tilnærminger, personlige og profesjonelle verdier, kunnskaper og ferdigheter (Wiles, 2013; Wheeler, 2017).

Profesjonell identitet og profesjonsidentitet er ikke det samme. Profesjonell identitet viser til den personlige identitetsdannelsen som har med utøvelse av yrkesrollen å gjøre; det er en mer eller mindre bevisst opplevelse av en selv som yrkesutøver og hvilke egenskaper, verdier og holdninger, etiske retningslinjer, ferdigheter og kunnskaper som former en som en god yrkesutøver (Heggen, 2008). Profesjonell identitet må forstås normativt, og den vil bli påvirket og endret av ulike praksisfelt man inngår i (Heggen, 2008). Utvikling av den profesjonelle identiteten henger sammen med den personlige identitetsdannelsen, og kan forstås som en videreutvikling av denne (Heggen, 2008). Som følge av dette, er Heggen (2008) opptatt av hva som skjer i møtet mellom personen og kunnskapen i utdanningen og praksisfeltet; personens bakgrunn får betydning for hva vedkommende aksepterer og avviser i nye læringsprosesser.

Profesjonsidentitet er et uttrykk for en kollektiv identitet som vil arbeide med kunnskapsgrunnlaget for god yrkesutøvelse, samt hvilken samfunnsmessig oppfatning som blir skapt av profesjonen (Heggen, 2008). Profesjonsidentitet er en gruppeidentitet, som i stor grad handler om symboler, og i mindre grad om felles handlinger. Felles symbolikk skaper forestillinger av hvordan noe burde være, og sier lite om hvordan noe er (Heggen, 2008). Kollektiv identitet kan innebære at medlemmene av en profesjon er forente om felles symboler, samtidig som medlemmene like fullt kan identifisere seg med svært ulike måter å handle på (Heggen, 2008). Profesjoner som kjemper hardt for formell aksept av kompetanse, jurisdiksjon og lønn sammenlignet med andre profesjoner kan medvirke til sterk oppslutning om profesjonsidentiteten. I andre profesjoner kan identiteten være mer uforpliktende og tilfeldig. De enkelte profesjonsmedlemmene kan da ha en svak tilknytning til

profesjonen (Heggen, 2008). Jeg har selv anvendt profesjonsidentitetsbegrepet. Underveis i arbeidet med denne avhandlingen, har jeg imidlertid begynt å problematisere min egen bruk av identitetsbegrepet. Denne problematiseringen kommer særlig til syne i den tredje artikkelen.

4.3 Dialog

Begrepet «dialog» kommer fra gresk, og er satt sammen av «logos», som betyr ord, og «dia», som betyr gjennom eller mellom (Dysthe et al., 2012). Dialogbegrepet betyr dermed at noe skjer gjennom eller mellom ordene man utveksler når man kommuniserer. Mening er noe mennesker skaper gjennom å delta i kommunikativt samspill, og dermed får responser som igjen fører til nye forståelser (Dysthe et al., 2012). Innenfor det teoretiske rammeverket dialogismen er en opptatt av forskjeller på monolog og dialog, inspirert av Bakhtins tenkning (Dysthe et al., 2012). Dialog anses i denne sammenheng som et teoretisk og abstrakt begrep som omhandler meningsskaping, semiotisk praksis, interaksjon, tenkning eller kommunikasjon (Dysthe et al., 2012; Linell, 2009). Bakhtins dialogiske tenkning er en teori om språket og vår forståelse, som retter seg mot den fenomenale virkeligheten (Slaatelid, 2005). Hos Bakhtin finner en ikke ferdige teoretiske systemer og entydige definisjoner, han skrev ofte uklart og uten systematisk tematikk. Dette bidrar til at Bakhtins tekster og teorier gjerne kan forstås på ulike måter (Slaatelid, 2005). Å være opptatt av forskjellene mellom dialog og monolog kan fremstå som noe paradoksalt, ettersom all kommunikasjon anses som grunnleggende dialogisk. Å fokusere på å bli genuint dialogisk og å motvirke monologiserende tendenser i ulike sammenhenger, var likevel noe Bakhtin var opptatt av (Dysthe et al., 2012). Det monologiske kan forstås som tilstedeværende når tvil, spørsmål og motsigelser ikke gis plass, når det flertydige blir entydig og når autoritative fasitsvar blir tillagt vekt fremfor søking etter utvidet forståelse (Dysthe et al. 2012). Dialogen *som* dialog har på den andre

siden verken begynnelse eller slutt. En dialogisk tenkning kan heller ikke tematisere begynnelsen eller slutten, dialogen er det som skjer mellom begynnelse og slutt (Slaatelid, 2005). Det finnes verken et første eller et siste ord i dialogen (Bakhtin, 1986). Jeg interesserer meg for hvordan studenter og praksisveiledere tillegger mening til erfaringer de gjør seg i praksisperioder. Begreper som dialog og heteroglossia kan bidra til å belyse slike forhold (Morris, 1994). Hvis praksisveiledere har ulike meninger og tanker om hvordan rollen som veileder skal og bør utøves uten at dette blir drøftet, skjer det ingen dialog (Eik et al., 2021). Her kan dialogbegrepet forstås som samtale.

Jeg anser det som verdifullt at både veiledere og studenter utfordrer hverandre i veiledningssamtalene for at utvikling og nye innsikter kan finne sted. Dette samsvarer med en dialogisk forståelse av hvordan meningsinnhold blir skapt ettersom denne forståelsen legger til grunn at både veisøkere og veiledere har ansvar for meningsinnholdet (Bakhtin, 2005). Ut fra en dialogisk forståelse, fremheves betydningen av friksjon, spenning og motstand. Dersom ytringer ikke blir utfordret ser man for seg at meningsskapingen stopper opp, og at dialogen dermed blir repeterende (Bjerkholt, 2017). Denne avhandlingen kan bidra til å opprette dialog som samtaler og som meningsskaping ved at nye innsikter bygges lag på lag.

4.4 Flerstemmighet

Mennesker ytrer seg og deltar i dialog med ulike forutsetninger og ut fra ulike ståsteder. Flerstemmighet er uttrykk for en kommunikativ situasjon hvor sosial, kulturell og historisk ulikhet får plass gjennom at deltakerne gir uttrykk for det de står for på egne vilkår (Dysthe et al., 2012). Flerstemmighet rommer Bakhtins begreper «heteroglossia» og «polyfoni». Heteroglossia er satt sammen av ordene hetero; som betyr ulik, og glossia; som betyr ord. Polyfoni er et begrep fra musikken som blir brukt om flerstemmige komposisjoner uten en dominerende melodistemme, som de andre stemmene underordnes (Dysthe et al.,

2012). Bakhtin bruker begrepet heteroglossia for å beskrive hvordan individuelle stemmer er formet av språket i ulike sosiale grupper, og for å beskrive at stemmene er uttrykk for ulike perspektiver, verdier og holdninger (Dysthe et al., 2012). Heteroglossia kan forstås som at flere særegne stemmer utgjør en form for samklang som bidrar til nye innsikter (Bakhtin, 2005). Dersom det foreligger usikkerhet og uenighet mellom veiledere om hvordan rollen som veileder skal utformes, kan dette forstås som heteroglossia (Eik et al., 2021).

4.5 Agens

Agensbegrepet er relevant for å forstå endrings- og utviklingsprosesser studenter gjennomgår knyttet til å forstå seg selv som profesjonsutøvere. Ord som ansvar, forfatterskap og fri vilje har blitt assosiert med agensbegrepet (Matusov et al., 2016a). Å ha agens kan forstås som evnen til å ta valg og beslutninger, å utøve dømmekraft og å ha innflytelse på hvordan eget liv utvikler seg (Matusov et al., 2016a). Når det gjelder veiledning i sosialt arbeid, inkludert praksisveiledning av sosionomstudenter, vil jeg hevde at agens ikke er et utbredt begrep. Begrepet er mer utbredt innenfor utdanningsforskning og -praksis. Når jeg velger å gi agensbegrepet en betydelig plass i avhandlingen skyldes det at begrepet har mye å tilføre forståelsen av praksisveiledning i sosionomutdanningen. Agens har blitt anvendt innen en rekke andre fagdisipliner, som f.eks. filosofi og etikk, før utdanningsfeltet fattet interesse for konseptet (Matusov et al., 2016a). Jeg kommer i diskusjonsdelen til å argumentere nærmere for hvordan agensbegrepet kan tilføre en utvidet forståelse av utvikling av profesjonsidentitet i praksisperioder. Jeg er opptatt av hvordan studenter begynner å utvikle en økt forståelse av seg selv som profesjonsutøvere i praksisperioder, og jeg tenker at praksisveilederes rolleutøvelse kan bidra positivt eller negativt i studenters profesjonsutvikling. Agens kan utvikles i den sosiale interaksjonen mellom studenter og praksisveiledere, og jeg vil argumentere for at begge parter må ta ansvar for agensutviklingen.

Agensbegrepet er også relevant for å belyse hvorvidt studenter blir gjort til objekter og / eller subjekter i lærings situasjoner (Matusov et al., 2016a). I avhandlingsarbeidet undersøker jeg læringsprosesser for voksne, og slike prosesser kan skille seg vesentlig fra barns læringsprosesser. Andragogisk teori er opptatt av læringsprosesser for voksne (Solberg, 2021). Voksne anses for å lære best når de kan påvirke egen læringsprosess, delta aktivt og når læringen oppleves som meningsfull (Knowles, 1980). Ifølge Gradovski (2012), kan lærere for voksne studenter ut fra en andragogisk læringsforståelse med fordel tilstrebe symmetriske relasjoner dersom studentene er klare for dette. Relasjoner mellom studenter og lærere kan bevege seg mellom å være mer eller mindre symmetriske og asymmetriske, avhengig av hvor i læringsprosessen studentene befinner seg (Gradovski, 2012). Et eksempel på å legge til rette for agens kan være at studenter formulerer egne læringsmål for praksisperioden, men det kan tenkes at de trenger hjelp til å finne ut hvordan et læringsmål kan formuleres. Graden av hjelp og støtte må derfor tilpasses studentens progresjon og forutsetninger for selvstendighet. Av ulike grunner kan studenter innta passive eller mer aktive roller i veiledningssituasjoner. En aktiv posisjon kan forstås som et uttrykk for agens (Millican & Middleton, 2020), og det finnes fire undertyper av agens: Instrumentell, anstrengende, dynamisk fremvoksende og autoral (Matusov et al., 2016a). Ifølge Matusov et al. (2016a) kan instrumentell agens forklares som at studenten gjør det som er nødvendig for å oppnå et bestemt mål. Videre kan anstrengende agens handle om at studenten er motivert for å lære og er utholdende i aktiviteter som er nødvendige for å oppnå læring, til tross for intern eller ekstern motstand i læringsprosessen. Dynamisk fremvoksende agens kan forstås som et resultat av prosesser som fremprovoserer noe nytt og kreativt hos studenten. Autoral agens kan beskrives som individuell påvirkning på eksisterende praksiser (Lave & Wenger, 1991; Matusov et al., 2016a). Å ha en autoritativ tilnærming til læring innebærer at studenters agens bidrar til at studentene tar plass i samfunnet, i kulturen, i praksiser og kan forstås som å forfatte seg selv som en deltaker i

samfunnet, i kulturen, i praksiser, og i diskurser (Matusov, 2009). Jeg vil hevde at det å «ta plass» også kan bety å ta plass i profesjonssamfunnet eller i kollegafellesskapet på praksisplassen. Denne erkjennelsen gjør at jeg vurderer agens som et interessant begrep for å forstå utviklingen studentene gjennomgår. Dette kommer jeg nærmere tilbake til ved behandling av profesjonsidentitet i diskusjonsdelen. Det vil da være dynamisk fremvoksende agens og aural agens jeg vil se nærmere på.

4.6 Kronotop

Jeg er opptatt av hvordan studenter og praksisveiledere gir mening til sine erfaringer knyttet til praksisveiledning. For å forstå meningsskaping bedre, fremstår kronotop-begrepet som relevant. Dette er satt sammen av ordene «kronos» og «topos» som direkte oversatt betyr «tid-sted». En kronotop kan forstås som et abstrakt sted hvor mening skapes (Bakhtin, 1981). Bakhtin har beskrevet ulike typer kronotoper; for eksempel møtekronotopen, veikronotopen og dørstokk-kronotopen (1981). Jeg forstår veiledningssamtaler som møtekronotoper ved at praksisveiledere og studenter i disse situasjonene reflekterer og drøfter ulike forhold med hverandre – som igjen kan bidra til å skape en mer unison forståelse av ulike fenomener. Praksisveiledning kan for studentene også forstås som en veikronotop; de er i en endringsprosess hvor de lærer og utvikler seg som profesjonsutøvere.

4.7 Diskurs

I denne avhandlingen benytter jeg begrepet «diskurs» i ulike sammenhenger. Begrepet kommer fra det latinske ordet «discurrere», som kan oversettes som «å løpe hit og dit», men ordet kan ha ulike betydninger (Språkrådet, 2023c). Mine forståelser av diskursbegrepet er hentet fra Foucault (2018/1999) og Bakhtin (2005). Dette innebærer at jeg legger ulike og flere forståelser av begrepet til grunn når jeg anvender dette i avhandlingen. I artikkel tre er min forståelse av diskursbegrepet inspirert av Foucault (2018/1999), og begrepet brukes for å beskrive

hvordan makt og kunnskap er flettet inn i hverandre, påvirker handlingsrommet og gjør at noe blir selvsagt og uunnværlig (Kolle et al., 2017). Jeg er i den tredje artikkelen opptatt av diskurser som styrende for hva praksisveiledere vektlegger i rolleutforming. Historiske, sosiale og kulturelle betingelser kan gjøre det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel (Foucault, 2018).

Ifølge Rule (2015) skiller Bakhtin mellom autoritative og internt, overbevisende diskurser. Autoritative diskurser assosieres med religiøse, politiske og moralske autoriteter; det er autoriteters stemmer fra fortiden som har en slags hellig status. Internt, overbevisende diskurser er sammenvevd med ens egne ord, som er i stadig utvikling og blir tilpasset ulike kontekster. En har også ulike, interne diskurser som kjemper og er i intens interaksjon med hverandre. Denne kampen fullføres aldri, og kampen er en sentral del av menneskers «ideologiske tilblivelse» («ideological becoming») (Rule, 2015). Praksisveilederes stemmer og meninger kan forstås som autoritative diskurser for sosionomstudenter i praksis. Ifølge Rule (2015) forventes studenter i utdanningskontekster å skulle absorbere sine underviseres autoritative diskurser betingelsesløst. Ifølge Pollack og Kodikant (2011) handler internt, overbevisende diskurser om at studenter kritisk analyserer andre perspektiver som kan føre til endring i deres ontologiske oppfatninger og slike er viktige for studenters læring. Både autoritative og internt overbevisende diskurser kan være viktige i utdanningsammenhenger (Sidorkin, 1999). I denne avhandlingen er jeg opptatt av studenters indre diskurser når jeg belyser utviklingen av agens og betingelser for agensutvikling. Dette gjelder særlig den andre artikkelen. Jeg er også interessert i praksisveilederes autoritative diskurser fordi disse kan få konsekvenser for studenters utvikling av agens og opplevelser av etiske utfordringer (artikkel 1). Jeg kommer senere til å diskutere autoritative og internt, overbevisende diskurser sine betydninger for studenters utvikling av agens.

4.8 Maktbegrepet

Veiledningsrelasjoner i praksisperioder er asymmetriske. Makt kan beskrives som en egenskap ved sosiale relasjoner som kan gis ulike former. Maktforhold finnes potensielt i alle relasjoner og det vesentlige når det gjelder makt er om den er velbegrunnet (Engelstad, 2010). Maktutøvelse handler om å få en person til å gjøre noe som vedkommende ellers ikke ville ha gjort (Engelstad, 1999). Ifølge Engelstad (2010) er makt et vanskelig fenomen å forstå fordi det oppleves som ubehagelig både av de som utøver det og de som opplever det. Utøvet makt blir ofte tildekket eller fremstilt formildende, det handler både om å oppnå resultater og om å posisjonere seg, og den enkelte situasjon med forhandlinger inngår som en del av mer langsiktige relasjoner. Til sammen bidrar disse forholdene til at identifisering av maktutøvelse forutsetter en inngående innsikt i fordelingen av både makt og ressurser (Engelstad, 2010). Dette samsvarer med mitt inntrykk fra observerte veiledningssamtaler; maktutøvelse er vanskelig å oppdage (Eriksen & Gradovski, 2022).

Når jeg har skrevet om makt i mine artikler, har jeg lagt Foucault (1977) sin forståelse av makt til grunn. Foucault (1977) har vært opptatt av spillet mellom kunnskap og makt. Denne forståelsen innebærer at makt knyttes til handlinger man utfører. Dette står i kontrast til andre forståelser av makt, hvor begrepet for eksempel kan knyttes til en rolle man har. En annen maktforståelse jeg kunne ha lagt til grunn i avhandlingsarbeidet, er Max Webers (1922) forståelse. Han var opptatt av at makten måtte være legitim for at den skulle kunne fungere på sikt (Engelstad, 2010). Det vil her være sentralt at normer og forventninger i organisasjoner er tydelig artikulerte fra ledelsen fordi ansatte i organisasjonene da vil forsøke å oppfylle forventningene (Engelstad, 2010). Når det gjelder praksisveiledning i sosionomutdanningen, har studenter praksis i ulike organisatoriske kontekster. Studenter vil trolig tilstrebe å forstå både forventningene til profesjonen, utdanningsinstitusjoner, praksisveiledere og praksisorganisasjoner.

Normene og forventningene som sosionomstudenter forventes å oppfylle i praksisperioder, vil fremstå som utydelige for dem ved oppstarten av en praksisperiode. Forventningene som utdanningsinstitusjonene har til praksisveiledere er etter min vurdering også relativt utydelige. Ettersom fenomenet praksisveiledning preges av uklare rolleforventninger, har jeg vurdert Webers maktforståelse som mindre egnet til å belyse praksisveilederes maktutøvelse. Å forstå maktbegrepet i tråd med Foucault, impliserer at studien retter fokuset mot handlinger fremfor posisjon. Dette forutsetter at begge parter i veiledningsrelasjonen anses for å kunne utøve makt, til tross for at veiledningsrelasjoner i praksisperioder har et betydelig asymmetrisk utgangspunkt. For å belyse asymmetri og kompleksiteten i maktforståelser har jeg brukt begrepene jeg har redegjort for i dette kapitlet. Disse vurderer jeg som sentrale begreper å trekke frem, sett opp mot den forskningen som har blitt utført på feltet. I kapitlet har jeg redegjort for enkelte sosiologiske, psykologiske og dialogiske teorier og begreper som jeg mener det er relevant å kjenne til for å kunne forstå og engasjere seg i mitt initiativ til en diskusjon om praksisveiledning i sosionomutdanningen. Jeg vil heretter forklare hvordan jeg gjennomførte studien.

5 Metodologi og forskningsdesign

Studien bygger på en dialogisk, kvalitativ forskningstilnærming og metodologi. Jeg har en dialogisk forståelse av praksisveiledning og måten kunnskap om dette skapes. Dette utgangspunktet kommer til syne gjennom begreper og teorier jeg har brukt i artiklene 1 og 2 (for eksempel agens og en andragogisk forståelse av læring) og analysemetodene jeg har brukt (for eksempel dialogisk analyse som ble brukt i artikkel 3). Tilnærmingen har påvirket hvordan jeg har analysert funnene mine og forholdt meg til deltakerne i studien. En dialogisk tilnærming får særlig konsekvenser for hvordan man forstår sannhet og synet man har på forskningsdeltakere i en vitenskapelig studie (Matusov et al., 2019). Etter først å ha redegjort nærmere for min dialogiske forskningstilnærming til avhandlingsarbeidet, skal jeg presentere og drøfte avhandlingens design, datainnsamlingsmetoder, datamateriale, utvalg og analysestrategier. Jeg kommer også til å vurdere relevante, etiske aspekter og studiens forskningsmessige kvalitet.

5.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Dialogismen som teoretisk og filosofisk paradigme har vokst frem etter inspirasjon fra filosofene Sokrates og Platon i Hellas. Dialogiske forskere og tenkere er opptatt av forholdet mellom monolog og dialog i sosial interaksjon. Platon representerte det monologiske med sine abstrakte idéer (Linell, 2009). Sokrates representerte det dialogiske ved at han inngikk i samtaler med andre for å komme frem til ny meningsskaping (Fossheim, 2022). Den russiske filosofen Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) har vært en viktig bidragsyter for videreutviklingen av dialogismen. Bakhtin kritiserte forskningen for manglende evne til å håndtere ytringer som urepeterbare individualiteter, og han vurderte at forskningen hadde plikt til å studere deres form og funksjon (Slaatelid, 2005). Bakhtin (1984) sine teorier om dialog har senere fått stor innflytelse for undervisning og læring med vektlegging av adressatens

betydning i kommunikasjon og meningsskaping (Dysthe et al., 2012). Dialogismen er en tverrfaglig, vitenskapsteoretisk posisjon, og det finnes et stort mangfold av dialogiske teorier og dialogiske forskere kan være uenige om ulike forhold (Linell, 2009). Uenigheter kan for eksempel omhandle hvorvidt man skal tolke dialogismen snevert og kun referere til Bakhtin og dialogisk filosofi utviklet av Buber. Alternativt kan man vurdere at det er hensiktsmessig å inkludere flere tilnæringer som fenomenologi, pragmatisme, symbolsk interaksjonisme og sosiokulturell teori (Linell, 2009). Jeg har en vid tilnærming til dialogismen. Jeg har særlig latt meg inspirere av Sullivan (2012) for det som gjelder analyse av meningsskaping, og av Matusov et al. (2016a) for det som gjelder forståelse av agensbegrepet. Dette vises tydeligst i artiklene to og tre.

Jeg forklarer både betydningen av funnene mine, så vel som mulige implikasjoner av dem. Dette handler for eksempel om hvordan velferdsstatens verdier kan være motstridende til sosialt arbeids verdier (artikkel 1) og hvordan motstand fra studenter i veiledningssamtaler kan ha ulike årsaksforklaringer og at årsaksvurderinger bør få konsekvenser for hvordan praksisveiledere håndterer motstand (artikkel 2). Å formidle hvordan praksisfeltet *kan* forholde seg til mine innsikter er nødvendig for praksisrelevant forskning. Jeg har presisert at min forståelse ikke er den eneste riktige. Jeg vil heretter forklare nærmere hvordan den dialogiske metodologien har innvirket på mitt arbeid med denne studien.

5.1.1 *Ontologi*

Innledningsvis har jeg beskrevet avhandlingen som et ufullstendig tilsvarende på tidligere ytringer om praksisveiledning. Dette gjenspeiler en ontologisk forståelse som utfordrer kunnskapsparadigmet i sosialt arbeid. Sosialt arbeids kunnskapsparadigme har tradisjonelt vært bygget på en antakelse om universelle sannheter (Irving & Young, 2002). Jeg utelukker derimot at man kan finne entydige svar og evidens på sosialfaglige problemstillinger fordi jeg anser mennesker og deres livssituasjoner som unike og komplekse. Mitt ontologiske ståsted

innebærer å behandle forskningsdeltakerne som subjekter med en egen stemme. En vesentlig, ontologisk erkjennelse fra dialogismen er at det er en forskjell mellom monologiske objekter og dialogiske subjekter (Linell, 2009). Dette handler om at objekter (ting) er uten stemme, mens subjekter *har* en stemme (Bakhtin, 2005). Bakhtin betegnet stemmer som menneskers «personlige signaturer» (Linell, 2009). Deltakernes personlige signaturer har for eksempel kommet til uttrykk i tilfeller hvor de har hatt en annen oppfatning om praksisveiledning enn meg. Jeg har da valgt å møte deltakernes oppfatninger med nysgjerrighet og interesse. Jeg har gått inn i intervjuene og veiledningssamtalene med interesse og engasjement for å lære av deltakerne og deres erfaringer. Ut fra deltakernes subjektive ståsteder, har jeg ansett deltakerne i studien for å ha gitt viktige bidrag om temaet jeg har forsket på.

5.1.2 Epistemologi

Min epistemologiske fortolkningsramme kan betegnes som «dialogisk pragmatisme». Dette betyr at jeg har vært mer opptatt av å finne verdifulle løsninger på reelle utfordringer, enn av metodene som kunne hjelpe meg til å oppnå dette. Jeg har vært nysgjerrig på innholdet i sosionomstudenters praksisveiledning ut fra et ønske om å bidra til en forbedring av veiledningen. Jeg har kommet til akademia fra et relativt langt liv som profesjonsutøver i praksisfeltet, og jeg har vært motivert for å gjøre forskning relevant for feltet. Når jeg anvender begrepet pragmatisme, indikerer dette at jeg har ønsket å finne løsninger på faktiske utfordringer. Jeg har anvendt ulike analysemetoder ut fra en vurdering av hvilke analyser som er best egnet til å besvare forskningsspørsmålene. Jeg vurderer det slik at dialogismen og pragmatismen har noen fellestrekk. Pragmatisme er ikke knyttet til en bestemt type filosofi. Pragmatiske forskere har likevel felles antakelser om at historiske, sosiale og politiske kontekster påvirker verden og undersøkelser av denne (Poth & Creswell, 2018). Ulike kontekster anses videre som verdifulle for resultatene av forskningsprosessen (Poth &

Creswell, 2018). Som en dialogisk forsker anser jeg meg for å være i dialog med deltakerne i studien, utdannings- og praksisfeltet, andre forskere på feltet og mine fremtidige lesere. Jeg har fått en rekke kritiske spørsmål fra fagfeller i publiseringsprosesser. Jeg opplevde prosessene med kritiske spørsmål og uenigheter som krevende og til tider også provoserende. Prosessene førte likevel til en økt forståelse for at det som var tydelig for meg ikke nødvendigvis var tydelig for andre. Disse prosessene førte til at jeg foretok vurderinger av om mine konklusjoner burde presenteres på en annen måte, eller revurderes. I ettertid vurderer jeg at mine analyser og konklusjoner ble styrket av motstanden jeg møtte.

5.1.3 Aksiologi

Aksiologi brukes som en filosofisk samlebetegnelse på områder som blant annet er opptatt av evalueringer av studieobjekter, deriblant etikk (Sagdahl, 2022). Dette handler om forskerens verdier og hvordan disse innvirker på forskningskvaliteten. Jeg fikk mitt vitnemål som sosionom da jeg var 22 år gammel, og min profesjonelle og personlige identitetsdannelse foregikk parallelt med utdanningsløpet. Da jeg påbegynte avhandlingsarbeidet, var det 16 år siden jeg ble utdannet sosionom og jeg hadde siden arbeidet i ulike kontekster. Min egen profesjonsidentitet har dermed utviklet seg over lang tid, og sosialt arbeids verdier har påvirket mine personlige verdier. Dette tok jeg med meg inn i avhandlingsarbeidet. Jeg er en profesjonsutøver som forsker på min egen profesjon. Fordelene med dette er flere. Jeg hadde med meg forkunnskaper om hvordan jeg kunne etablere god kontakt med deltakerne i studien, hvordan jeg skulle lytte til dem og stille oppfølgingsspørsmål. Jeg forstod hvordan jeg burde oppføre meg ved besøk på praksisplassene. Jeg hadde selv innehatt både student- og praksisveilederrollene tidligere, og jeg hadde arbeidet i eller samarbeidet med tilsvarende, organisatoriske kontekster som mine deltakere befant seg i. En *ulempe* ved at jeg forsket på min egen profesjon, handlet om at jeg hadde et innside-perspektiv som kunne innebære utfordringer med å

være kritisk til deltakernes fortellinger og erfaringer. Jeg forstod deres opplevelser «for godt». Videre kan jeg ha hatt for *stor* forståelse for velferdsstatens logikker og praksiser. Jeg imøtegikk disse forutinntatthetene med kritiske refleksjoner og drøftinger med andre. Dette forarbeidet, og denne bevisstheten, har styrket tryggheten om at jeg nå har oppnådd en analytisk distanse. Det har likevel tidvis vært utfordrende for meg å utøve forskerrollen i samsvar med profesjonsspesifikke verdier som jeg er forpliktet til å etterleve som sosionom. For å imøtegå dette reflekterte jeg over hvordan jeg kunne utøve forskerrollen i størst mulig samsvar med de profesjonelle verdiene.

En sentral verdi for sosialarbeidere er at alle mennesker har samme grunnleggende verdi (Fellesorganisasjonen, 2019). Jeg praktiserte denne verdien ved å oppfatte mine forskningsdeltakere og meg selv som gjensidig påvirket av hverandre gjennom sosial interaksjon i form av meningsutforming og handlinger. Dette samsvarer med en forståelse av dialog som en sosialt situert praksis som er knyttet til en transformativ agenda. Ifølge Linell (2009) innebærer det å bekjenne seg til en dialogisk aksiologi noe mer enn å være opptatt av hvordan interaksjon normativt sett bør foregå mellom mennesker (Linell, 2009). Å tilstrebe dialog i avhandlingsarbeidet innebar at jeg forpliktet meg til å engasjere meg i og å lære av forskningsdeltakere.

En annen verdi for sosialarbeidere er respekten for enkeltmenneskers integritet (Fellesorganisasjonen, 2019). Ved presentasjon av studien for mulige deltakere, samt ved gjennomføring av datainnsamlingen, var jeg opptatt av å formidle at jeg er interessert i hva praksisveiledning er. Jeg var nysgjerrig på hvordan studenter ble veiledet, og jeg ønsket å få innsikt i forskningsdeltakernes tanker og erfaringer. Jeg tilstrebet innsikt i hvordan deltakerne forstod og opplevde praksisveiledning, samt hvordan de skapte arenaer for refleksjon om veiledningserfaringer. Jeg gikk inn i intervjuamtalene med en intensjon om å lære av deltakerne og å forstå praksisveiledning på nye måter. Min tilnærming samsvarer med et dialogisk syn på kunnskapsproduksjon. Innen dialogisk forskning

engasjerer forskeren seg med hjerte og hjerne i dialog med deltakerne i studien, og anser deltakerne som likeverdige (Bakhtin, 2018). Dette vurderer jeg som sammenfallende med god, sosialfaglig praksis. I sosialt arbeid er man opptatt av å engasjere seg i menneskene man hjelper, samtidig som man skal være bevisst på at sosialarbeideren er den profesjonelle aktøren. Dette innebærer at sosialarbeideren har det største ansvaret for at relasjonen blir adekvat, samtidig som sosialarbeideren skal reflektere over egen makt (Fellesorganisasjonen, 2019). En tredje verdi for sosialarbeidere er tillit mellom profesjonsutøverne og brukere. Denne verdien omhandler åpen kommunikasjon, tydelige begrunnelser og ivaretagelse av konfidensialitet (Fellesorganisasjonen, 2019). Verdien samsvarer til en viss grad med forskningsetiske retningslinjer. Forhold knyttet til konfidensialitet og det å skape tillit opplevde jeg som sammenfallende. Åpenhet i relasjonen opplevde jeg derimot som noe utfordrende å realisere i avhandlingsarbeidet. Som sosialarbeider var jeg vant til å informere mennesker jeg fulgte opp om ulike forhold som var relevante for dem. Jeg etterspurte også menneskers tanker om mine tolkninger av deres fortellinger. Under rekrutterings- og datainnsamlingsperioden var jeg jevnlig i kontakt med deltakerne i studien. I den fasen kunne jeg drøfte mine oppfatninger med deltakerne. Da praksis- og datainnsamlingsperioden tok slutt, ble situasjonen annerledes. Jeg gikk inn i en mer tilbaketrukket forskertilværelse med transkribering og analyse av dataene. Det var da opp til meg selv å forsøke å skape mening av dataene jeg hadde samlet inn, selv om jeg kunne drøfte mine tolkninger med andre. Jeg mente selv at jeg praktiserte mindre åpenhet overfor deltakerne i studien enn det jeg var komfortabel med. Slik sett mener jeg at ulike former for aksjonsforskning (Tiller, 2004) muligens samsvarer enda bedre med god, sosialfaglig praksis og sosialarbeideres verdigrunnlag. Innen aksjonsforskning kan en som forsker være aktivt i kontakt med deltakerne i studien og analysere funnene sammen med dem. En ulempe med en slik tilnærming kan være manglende distanse til dataene. Jeg opplevde distanse som nødvendig for å få et godt, analytisk blikk på dataene jeg hadde samlet inn. Da jeg trakk

meg tilbake for videre bearbeiding av dataene, arbeidet jeg heller ikke isolert. Deltakerne bidro ikke direkte i denne delen av arbeidet, men jeg drøftet mine forståelser med andre stipendiater og forskere. Dette skjedde i ulike sammenhenger som for eksempel gjennom foredrag for kommende praksisveiledere, på nasjonale og internasjonale konferanser, i lokale og nasjonale forskerskoler og i forskergrupper på universitetet. Ved å være åpen i fagmiljøet om egne funn og antakelser, ble mine tolkninger utfordret. Alternative forståelser kom i denne fasen ikke fra deltakerne i studien, men fra forskerkollegiet. Verdien om å tilstrebe åpenhet ble slik praktisert på en annen måte i mitt virke som forsker enn i mitt virke som sosialarbeider.

Etter å ha jobbet mange år innen ulike deler av velferdsstaten hadde jeg blitt påvirket av både verdisettet og logikken. Jeg var vant til å arbeide effektivt og prioritere mellom knappe ressurser. Jeg hadde også hatt rollen som praksisveileder, og jeg trodde at jeg gjorde det rette da jeg lærte studentene hvordan de skulle bli fungerende sosionomer i praksisfeltet. I ettertid forstår jeg at jeg lærte dem opp i stedet for å veilede dem. Min undervisning av studentene tok verken utgangspunkt i studentene selv og deres subjektive utgangspunkt eller i utdanningsinstitusjonens krav og forventninger til dem. Min tilsynelatende pedagogikk var utelukkende basert på praksisfeltets behov for fungerende arbeidstakere. Jeg var på den måten en «insider» da jeg tok fatt på avhandlingsarbeidet. Jeg mestret på den andre siden «praksisspråket» til deltakerne i studien. Dette vurderer jeg som en styrke for kvaliteten på meningsskapingen som fant sted i intervjusituasjonene. Nøkkelen til å kunne beskrive et praksisfelt er å forstå praksisspråket, med den konsekvens at man vanskelig vil kunne forstå relasjoner i feltet uten å kunne språket (Taylor, 1985; Gudmundsdóttir, 2011).

Inkorporeringen av praksisfeltets verdisett og logikk skjedde gradvis og umerkbart for meg. Ved å reflektere over min egen situasjon for 21-23 år siden, kan jeg huske hvordan det var å være i praksis som

sosionomstudent på Vestlandet og i Sør-Amerika. Av ulike grunner følte jeg meg som en utenforstående i forsøket på å forstå logikker og verdier som preget både praksisplassene og praksisveilederne, og i forsøket på å møte deres forventninger til meg. Jeg visste ikke selv hvem jeg kom til å bli som sosionom, men jeg skjønnte at jeg var på vei et sted og at nøkkelen for å bli innlemmet i profesjonsfellesskapet og praksisfeltet var forståelsen av de uskrevne «kodene». Dette innebar at jeg måtte vise de som evaluerte meg, og da særlig praksisveilederne, at jeg mestret ulike situasjoner. Kodene handlet for eksempel om å forstå dobbeltfunksjonen mellom hjelp og kontroll (Levin, 2004). Som nyutdannet sosionom erfarte jeg en situasjon med et krevende, etisk dilemma i profesjonsutøvelsen. Jeg arbeidet i et bofellesskap for personer med utviklingshemming, og erfarte at det ble praktisert strengere regler for beboerne enn for de ansatte i huset. Jeg stilte spørsmål ved praksisen, men fikk utelukkende vage svar og praksisen fortsatte som før. Jeg skjønnte at måten sosialt arbeid ble praktisert på ikke var i samsvar med det jeg hadde lært. Til tross for at jeg forsøkte, klarte jeg heller ikke å endre eksisterende praksis. I ettertid forstår jeg at måten arbeidsgiver og noen kolleger forventet at jeg skulle praktisere sosialt arbeid på var i strid med yrkesetikken og sosialt arbeids verdier. Jeg har i dag et avklart forhold til erfaringen. I den aktuelle situasjonen forstod jeg derimot kun at noe var alvorlig feil og at jeg ikke kunne stå inne for den jeg kom til å bli dersom jeg ble værende. Hvis jeg hadde mottatt veiledning underveis eller i etterkant av situasjonen, ville jeg muligens ha oppnådd bedre forståelse. Refleksjoner over egne erfaringer har bidratt til en økt forståelse for hvordan veiledning kan bidra til meningsskaping i profesjonsutøvelsen. Jeg har hatt en spesiell motivasjon og et særskilt utgangspunkt for å studere veiledning i sosionomstudenters praksisperioder. Jeg har innrømmet at jeg som student ikke visste hva formålet med praksisveiledningen var, og at jeg som praksisveileder selv var pedagogisk ubevisst, og for ensidig fokusert på å gjøre studentene i stand til å utføre oppgaver på arbeidsplassen. Min egen læringsprosess

når det gjelder praksisveiledning har med andre ord vært lang og krevende.

5.2 Forskningsdesign: En kvalitativ studie

Jeg stiller i denne avhandlingen spørsmål ved hvordan sosionomstudenter og praksisveiledere opplever og erfarer praksisveiledning. Med slike spørsmål er jeg ute etter en dyp innsikt i menneskers tanker og erfaringer. Dette aktualiserer et kvalitativt forskningsdesign. Jeg benyttet meg av en induktiv og fortolkende metode for å produsere data og jeg utformet et etnografisk design for datainnsamlingen. For å kunne få innsikt i den meningen som mennesker tillegger egne erfaringer, har jeg vurdert individuelle dybdeintervjuer og delvis, deltakende observasjoner av veiledningssamtaler som de best egnete metodene. Jeg har samlet inn data om hvordan praksisveiledning ble opplevd av studenter og praksisveiledere, og jeg tolket dataene ut fra mine egne forutsetninger. Dersom andre forskere gjennomfører en studie med samme oppbygning som denne, antar jeg at de trolig vil komme frem til andre konklusjoner enn meg. Dette anser jeg ikke som problematisk. Det finnes ikke én sannhet om virkeligheten, men det finnes ulike diskurser om den (Linell, 2009). Metodologisk innebærer dialogisk forskning at en legger til grunn at det finnes flere mulige tolkninger av data, og en inkluderer også sin egen forståelse som forsker (Sullivan, 2012). Dette innebærer at en gir slipp på objektivitetskriteriet.

5.3 Valg av metode

Jeg fulgte åtte praksisveiledere og deres til sammen ni sosionomstudenter gjennom en praksisperiode som varte fra januar til juni 2019. Jeg valgte å gjennomføre intervjuer med både praksisveiledere og studenter. Dette utgjorde til sammen 34 intervjuer. I tillegg gjennomførte jeg to korte intervjuer der to sosionomstudenter ble intervjuet sammen. Disse intervjuene ble brukt til å validere de øvrige funnene. Innsamlete data fra intervjuene med *studentene* er publisert i

den første artikkelen, og data fra intervjuene med *praksisveilederne* er publisert i den tredje artikkelen. Jeg valgte videre å observere veiledningssamtaler. Innsamlet data fra *observasjonene* er publisert i den andre artikkelen.

Jeg vurderte tykke beskrivelser (Geertz, 1973) og dybde i datamaterialet som nødvendig for å undersøke spørsmålene jeg stilte. Tykke beskrivelser handler om å synliggjøre kontekster slik at utenforstående kan forstå atferd (Geertz, 1973). For å forstå mest mulig om praksisveiledning i sosionomutdanningen ønsket jeg variasjon blant deltakerne og organisasjonene som utgjorde konteksten. Jeg definerte på forhånd kriterier for uttrekk av deltakerne og organisasjonene. Disse omhandlet kjønn, kulturell bakgrunn, erfaring og kompetanse innen veiledning, og organisering av praksisveiledningen. Utvalget i denne studien ble planlagt som informasjonsorientert, ut fra Creswell og Creswell (2018) sine beskrivelser. For deltakerne i studien valgte jeg følgende inklusjonskriterier: 1) sosionomer som var praksisveiledere for sosionomstudenter i praksis, og 2) sosionomstudenter som ble veiledet av sosionomer som allerede hadde takket ja til å delta i studien.

Deltakerne i studien hadde både norsk og utenlandsk bakgrunn, tilhørte begge kjønn, var i alderen 20-55 år, og hadde varierende erfaring med veiledning av studenter. Organisasjonenes ulike verdier, struktur og fungering påvirket veiledningen. Tre av praksisveilederne befant seg i NAV. Studentene deres måtte gjennomgå en opplæringspakke tilsvarende den nyansatte fikk. Opplæringspakken omhandlet ulike deler av NAVs virkeområde, mandat og regelverk. Studentene måtte gjennomføre opplæringspakken før de deretter kunne nyttiggjøre seg veiledning. For å forklare utvalget nærmere vil jeg heretter betegne den enkelte praksisveileder og studenten(e) som vedkommende hadde oppfølgingsansvar for som et «veiledningspar». Seks av veiledningsparene hadde lik designstruktur (se veiledningspar 1-6). De to siste veiledningsparene hadde en særegen designstruktur som vil bli

beskrevet etter at jeg først har redegjort for de seks første (se veiledningspar 7 og 8).

Veiledningsparene 1-6: Hvert av disse veiledningsparene bestod av én praksisveileder og én student. Jeg samlet inn data om veiledningsparene på følgende måte: Først gjennomførte jeg individuelle intervjuer med hver av praksisveilederne, og deretter individuelle intervjuer med hver av studentene. Intervjuene med praksisveilederne og studentene ble foretatt 2-4 uker etter oppstart av praksisperioden. Deretter gjennomførte jeg en delvis deltakende observasjon av en definert veiledningssamtale for hvert veiledningspar, før ytterligere en delvis deltakende observasjon av en definert veiledningssamtale for hvert veiledningspar. Ved slutten av praksisperioden gjennomførte jeg først et intervju med hver av praksisveilederne, og til slutt et individuelt intervju med hver av studentene.

Veiledningspar 7: Dette veiledningsparet bestod av én praksisveileder og fire sosionomstudenter. Praksisveilederen gjennomførte både individuelle veiledningssamtaler med studentene, samt gruppeveiledning for alle fire studentene. Jeg ønsket i utgangspunktet alle studentene som deltakere i studien fordi studentene kunne tenkes å ha ulike erfaringer med samme praksisveileder. Det var imidlertid kun to av studentene som samtykket til observasjon av individuelle veiledningssamtaler og intervjuer. Jeg intervjuet dermed praksisveilederen og de to studentene som samtykket til dette individuelt i starten av praksisperioden. De to studentene som ikke deltok i individuelle veiledningssamtaler og intervjuer, deltok i en gruppeveiledning. Her deltok de sammen med de andre to studentene. Jeg observerte derfor én gruppeveiledning. I tillegg samtykket de to studentene til at jeg kunne intervjuer dem sammen kort før og etter gruppeveiledningen. Jeg valgte å gjøre dette for å få innblikk i deres forventninger til selve gruppeveiledningen og deres opplevelser i etterkant. På slutten av praksisperioden intervjuet jeg praksisveilederen og de to første studentene individuelt igjen.

Veiledningspar 8: Dette veiledningsparet bestod av én praksisveileder og én student. De individuelle intervjuene med praksisveilederen og studenten fulgte samme struktur som for veiledningsparene 1-6. Det som skilte datainnsamlingen for dette veiledningsparet fra parene 1-6, var at det ikke var mulig å observere veiledningssamtaler mellom studenten og praksisveilederen. Årsaken var at studenten utelukkende mottok gruppeveiledning med to andre studenter på samme praksisplass. Hver av de tre studentene hadde sin egen praksisveileder med ulik utdanningsbakgrunn. Jeg ble opplyst om at de tre praksisveilederne byttet på å veilede de tre studentene av effektivitetshensyn. I tillegg til dette ga praksisveilederne uplanlagt og saksrettet «ad-hoc» veiledning til studentene individuelt ved behov. Ettersom studenten som deltok i studien kun fikk planlagte veiledningssamtaler sammen med de to andre studentene, var det ut fra en etisk vurdering ikke mulig å inkludere observasjon av dette veiledningsparet. Det var kun praksisveilederen jeg hadde kontakt med som var utdannet sosionom. De andre praksisveilederne hadde andre, sosialfaglige utdanninger. De to andre praksisveilederne oppfylte dermed ikke inklusjonskriteriene for å delta i studien. Til tross for at jeg ikke kunne observere veiledningssamtaler for dette veiledningsparet, valgte jeg å inkludere paret i studien fordi organiseringen av veiledningen var sjelden. Dette mente jeg ville bidra til å gi meg bredde i datainnsamlingen og et unikt innblikk i hvordan det kunne oppleves å ha nesten utelukkende gruppeveiledning som ble ledet av ulike praksisveiledere.

5.3.1 Refleksjoner omkring utvalget

Jeg vurderer den første trekkingen av utvalget i denne studien (praksisveilederne) som et bekvemmelighetsutvalg. Dette skyldes at det var spesifikke ansatte ved et universitet i Norge som rekrutterte praksisveilederne og -plassene. Jeg hadde ikke innflytelse over denne prosessen. I etterkant av denne første utvelgingen, ba jeg om tillatelse til å presentere forskningsprosjektet mitt for praksisveilederne på et

informasjonsmøte i desember 2018. Jeg oppfordret interesserte praksisveiledere til å kontakte meg direkte. Senere viste det seg at flere av dem ikke kunne bli med i utvalget fordi de enten ikke var sosionomer, de skulle veilede barnevernspedagogstudenter eller de hadde ombestemt seg og ikke hadde kapasitet til å delta i studien på grunn av for høy arbeidsbelastning. Jeg valgte da å kontakte praksisplasser som skulle ta imot sosionomstudenter. Dette initiativet førte til at flere praksisveiledere meldte seg. Gjennom rekrutteringsprosessen samtykket åtte praksisveiledere til å delta i studien. Trekkingen av utvalget av studenter var målrettet (studentene skulle bli veiledet av praksisveilederne som ble trukket i det første utvalget) og strategisk (ønske om inkludering av alle studentene som ble veiledet av praksisveilederne i det første utvalget). Ni studenter aksepterte invitasjonen, i tillegg til de to studentene som kun samtykket til gruppeveiledningen. Studentene kan ha kjent på et visst press knyttet til deltakelse i studien, ettersom de visste at praksisveilederne deres allerede hadde akseptert invitasjonen. For å forsøke å forhindre dette var jeg tydelig i min skriftlige og muntlige formidling at deltakelse i studien var frivillig. Jeg forklarte også at manglende deltakelse ikke ville medføre konsekvenser for studentene, samt at deltakelsen når som helst kunne avsluttes. Ingen deltakere trakk seg etter at de hadde samtykket til å delta i studien.

Dersom jeg skulle ha planlagt studien med erfaringene jeg nå har tilegnet meg, er det særlig et forhold ved inklusjonskriteriene jeg ville ha endret. Dette handler om inklusjonskriteriet om at praksisveilederne selv skulle være utdannet sosionomer. Da jeg planla studien, tenkte jeg at det ville være enklere for meg å forstå praksisveiledning som ble utført av sosionomer for sosionomstudenter. Dette skyldes min egen usikkerhet og mitt ønske om å avgrense studien til noe jeg kunne forstå og mestre. Jeg er som nevnt utdannet sosionom, har veiledet sosionomstudenter og underviser sosionomstudenter. Det å begrense meg til sosionomprofesjonen fremstod som et trygt valg. Etter hvert som jeg

begynte å rekruttere deltakere, gikk det imidlertid opp for meg at jeg begrenset antallet mulige deltakere mer enn det som kanskje var hensiktsmessig. Flere praksisveiledere tok kontakt med meg og ønsket å delta i studien, men jeg måtte avvise dem fordi det viste seg at de var utdannet barnevernspedagoger eller vernepleiere. Ettersom disse to yrkesgruppene også er sosialarbeidere og forholder seg til den samme yrkesetikken som sosionomer (Hutchinson, 2021; Fellesorganisasjonen, 2019), vurderer jeg nå i ettertid skillet som kunstig. Dette inntrykket har blitt forsterket av at det ute i praksisfeltet ikke virker som om man er opptatt av å skille mellom sosialarbeideres utdanningsbakgrunn. I praksisfeltet kan personer tilhørende de tre sosialarbeiderprofesjonene bli ansatt i mange av de samme stillingene og de utfører stort sett de samme oppgavene. Selv om jeg visste dette fra før, ble jeg mer opptatt av sosionomprofesjonen etter at jeg begynte å arbeide ved utdanningsinstitusjonen. Internasjonalt skilles det ikke mellom ulike sosionomer og barnevernspedagoger, og i utlandet snakker en om sosialarbeidere. Det skillet vi har i Norge med ulike bachelorprogrammer som er mer eller mindre spesialisert mot ulike brukergrupper kan derfor virke noe kunstig å forholde seg til når det gjelder praksisveiledning. Det kan ikke utelukkes at jeg kan ha gått glipp av verdifulle funn som følge av eksklusjonen av praksisveiledere med en annen utdanningsbakgrunn. På den annen side, mener jeg at min studie bidrar med verdifulle innsikter som sosionomprofesjonen har behov for. Jeg vurderer at inklusjonskriteriene jeg valgte ikke medførte kritiske begrensninger for studien.

5.3.2 Deltakernes bidrag i de tre artiklene

Resultatene som presenteres i den første artikkelen består av analyser av datamaterialet fra de seks studentene fra veiledningsparene 1-6. Av pragmatiske hensyn består datagrunnlaget til den første artikkelen kun av intervjuene med studentene i veiledningsparene 1-6 (totalt 12 intervjuer, ved starten og slutten av praksisperioden). Dette skyldtes ikke

at jeg vurderte innholdet i intervjuene med de tre studentene i veiledningsparene 7-8 (totalt seks intervjuer) som innholdsmessig uinteressante. Jeg vurderer at det hadde vært verdifullt også å inkludere disse intervjuene i mine analyser, men jeg planla å publisere den første artikkelen i en spesialutgave om veiledning og jeg hadde en gitt tidsfrist for å sende inn artikkelen. I tabellen under fremkommer det hvilke deler av datainnsamlingen som har utgjort datagrunnlaget i de ulike artiklene:

Deltakere	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3	Merknad
Student 1 (Anne)	X	X		
Student 2 (Beate)	X	X		
Student 3 (Christina)	X	X		
Student 4 (Dina)	X	X		
Student 5 (Elisabeth)	X	X		
Student 6 (Frida)	X	X		
Student 7 (Gunn)		X		
Student 8 (Gyda)		X		
Student 9 (Gitte)		X		Samtykket kun til observasjon av gruppeveiledning og deltakelse i to korte før / etter-intervjuer sammen med Gert.
Student 10 (Gert)		X		Samtykket kun til observasjon av gruppeveiledning

				og deltakelse i to korte før / etterintervjuer sammen med Gitte.
Student 11 (Hege)				Hadde kun gruppeveiledning med studenter som ikke oppfylte inklusjonskriterier for å delta i studien.
Veileder 1 (Anders)		X	X	
Veileder 2 (Borghild)		X	X	
Veileder 3 (Christel)		X	X	
Veileder 4 (Dagny)		X	X	
Veileder 5 (Ella)		X	X	
Veileder 6 (Fanny)		X	X	
Veileder 7 (Gerd)		X	X	
Veileder 8 (Hilde)			X	

5.4 Datainnsamlingen

Som dialogisk forsker har jeg søkt etter deltakernes erfaringer med praksisveiledning og forsøkt å forstå disse i lys av konteksten rundt. Jeg har hatt en etnografisk tilnærming til datainnsamlingsprosessen. Ifølge Silverman (1985) innebærer etnografisk forskning observasjon av handlinger i naturlige situasjoner, hvor man erkjenner en gjensidig

relasjon mellom teori og empiri. Dette er en tilnærming jeg har vurdert som mulig å kombinere med min dialogiske metodologi. Både dialogismen og etnografiske tilnærminger er opptatt av kontekstuelle forhold. Etnografiske forskere tilstreber gjennom observasjon og / eller intervjuer å oppfatte menneskers oppfatninger, verdier, materielle vilkår og strukturelle krefter som ligger til grunn for atferdsmønstre og meningen mennesker tillegger disse (Forsey, 2010). Tradisjonell, etnografisk forskning har blitt utført ved å leve sammen med mennesker i en annen kultur over lengre tid for å observere dem. I vår kaotiske og globaliserte samtid er en slik fremgangsmåte sjelden realistisk eller ønskelig å gjennomføre. Forskningsmetoder må tilpasses virkeligheten som forskere lever i, og intervjuer er en egnet metode for å forske etnografisk (Forsey, 2010). Jeg kunne ha valgt å følge kun et veiledningspar gjennom en praksisperiode for inngående dybdekunnskap. Av hensyn til taushetsplikten og personvernet til brukerne i velferdstjenestene, mener jeg likevel at det ville ha vært vanskelig å følge mange av situasjonene hvor interaksjonen mellom studenten og praksisveilederen hadde foregått. Jeg kunne neppe ha deltatt i samtlige situasjoner. Det kunne videre ha vært ubehagelig for både studenten og praksisveilederen å ha meg til stede som observatør i fem måneder. Jeg ville ikke ha ansett det som etisk forsvarlig å utsette mine deltakere, deres kollegaer og brukere for dette. Min vurdering nå i ettertid er at planen for datainnsamlingen var hensiktsmessig. For å kunne bruke hele datamaterialet mitt innenfor tidsskjemaet jeg måtte forholde meg til, kunne jeg likevel ha redusert antallet deltakere noe.

Jeg har brukt intervjuer som hovedmetode og observasjon som sekundærmetode i datainnsamlingen til denne studien. Intervjuene og observasjonene fant sted på praksisplassene i perioden januar til juni 2019. Veiledningssamtalene var en ordinær aktivitet som deltakerne gjennomførte og lot meg observere. Intervjuene var derimot en situasjon som ble satt i stand på grunn av studien jeg skulle gjennomføre. Dette

kan beskrives som datainnsamling i både naturlige, sosiale settinger og semi-naturlige settinger (Blaikie & Priest, 2019).

5.4.1 Intervjuene

Intervjuene ga meg innblikk i deltakernes meninger og praksiser når det gjaldt praksisveiledning. Selve intervjusituasjonen forstår jeg som en sosialt situert praksis, og dette innebærer at jeg antar at en rekke forhold påvirket dataene fra intervjuene med deltakerne i studien. Jeg forstår intervjuer i samsvar med Koven (2014); som ideologisk medierte observasjoner. Det som ble sagt og senere sitert, anses for å være ideologisk preget (Bakhtin, 1981).

Intervjuer blir gjennomført som sosial interaksjon og samtaleform i en rekke sammenhenger. Et intervju er handler om at en har ansvar for å stille spørsmål og en annen har ansvar for å svare. Videre innebærer sosionomers profesjonsutøvelse i en rekke sammenhenger å innhente informasjon om og å kartlegge ulike forhold ved mennesker. Sosionomstudenter læres opp til dette ved utdanningsinstitusjonene og det er noe praksisveiledere gjør i sitt daglige virke. Intervjusituasjonen var dermed en kjent setting for deltakerne i studien. Dette vurderer jeg som en fordel ved forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. Rollene som henholdsvis forskeren og den som blir intervjuet inntar er likevel ikke selvsagte. Min erfaring tilsier at det til tider kunne virke som om det foregikk en slags forhandling i intervjusituasjonen om hva den sosiale interaksjonen handlet om. Et eksempel på dette var da praksisveilederne i noen tilfeller fortalte meg om forhold som ikke hadde relevans for forskningsspørsmålene. Jeg forsøkte i slike tilfeller å styre samtalen over på temaene jeg ville at vi skulle snakke om. Et annet eksempel var da det virket som om studenter ønsket å få råd fra meg om hvordan de skulle håndtere spesifikke situasjoner. Jeg unngikk å gi råd. Det var min oppgave å innramme den sosiale interaksjonen som fant sted i intervjusituasjonene. Jeg forsøkte å gjøre dette på måter som ivaretok relasjonene mellom deltakerne og meg. På den annen side opplevde jeg

at deltakerne selv var opptatte av å ivareta disse relasjonene. Slik tok alle parter ansvar for at den sosiale interaksjonen foregikk så sømløst som mulig.

Kvalitative ansikt-til-ansikt-intervjuer kan variere i form og struktur. Mine ontologiske og epistemologiske forståelser har fått betydning for intervjusituasjonen og hvordan jeg forstod min oppgave. Jeg karakteriserer intervjuene jeg foretok som semi-strukturerte. Jeg vurderer at valg av strukturering av intervjuene er i samsvar med min oppfatning av forskningsintervjuet som en arena hvor mening skapes. Jeg tilstrebet å få mest mulig informasjon om hva deltakerne var opptatt av, og hvordan de erfarte praksisveiledningen. Hensikten med semi-strukturerte intervjuer er å oppnå beskrivelser av menneskers livsverden for deretter å tolke fenomenets mening (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg tok lydopptak av alle intervjuene. Deltakerne fikk skriftlig og muntlig informasjon om dette på forhånd, og alle samtykket til lydopptakene både skriftlig og muntlig. Jeg anså lydopptak som nødvendig for å få med seg alt deltakerne sa, og for å kunne gjøre dataene tilgjengelig for analyse i etterkant. I tillegg til de individuelle dybdeintervjuene gjennomførte jeg to korte intervjuer med to studenter sammen, gjennomført henholdsvis før og etter en gruppeveiledning. De to studentene deltok i gruppeveiledningen sammen med andre studenter som deltok fullt ut i studien. Jeg vurderte at disse to korte intervjuene ga meg verdifull informasjon om konteksten rundt praksisveiledningen. Videre bidro de til å bekrefte eller avkrefte inntrykk fra tidligere intervju med praksisveilederen selv, så vel som inntrykk fra tidligere intervju med andre deltakere som hadde den samme praksisveilederen. Intervjuene ga meg videre innblikk i deltakernes opplevelser av praksisveiledningen de hadde fått, samt at jeg fikk muligheten til å be om utdypinger eller forklaringer av situasjoner jeg observerte i gruppeveiledningen.

Alle intervjuene ble gjennomført på praksisplassene hvor deltakerne oppholdt seg. Studentene hadde fått tildelt forskjellige praksisplasser i Norge innen ulike, organisatoriske kontekster (NAV, flyktningetjeneste, bofellesskap for enslige, mindreårige flyktninger, bofellesskap for personer med psykiske lidelser, psykiatrisk avdeling på sykehus og booppfølgingstjeneste). Jeg gjennomførte i starten av praksisperioden først et intervju med praksisveilederen, og deretter et intervju med studenten(e) på hver praksisplass. I disse intervjuene var fokuset og spørsmålene rettet mot deltakernes førsteinntrykk av henholdsvis praksisveilederen eller studenten de hadde fått tildelt, samt forventninger til resten av praksisperioden. I de første intervjuene med studentene forsøkte jeg å finne ut om studentene hadde opplevd etiske problemstillinger i praksisperioden. Jeg oppdaget at studentene regelmessig svarte benektende på spørsmålet. Jeg kunne ha valgt ikke å utforske dette videre, for så å konkludere med at studentene ikke hadde opplevd etiske dilemma. Jeg vurderte imidlertid at det var riktig å undersøke temaet nærmere. Jeg stilte derfor andre spørsmål knyttet til hvorvidt de hadde opplevd ubehagelige situasjoner eller vært usikre. Dette førte til at jeg fikk innsikt i etiske dilemma og utfordringer studentene hadde opplevd. Bakgrunnen for at de i starten svarte benektende på spørsmålet om etiske dilemma handlet dermed ikke om at de ville holde tilbake informasjon, men om at de ikke hadde et ordforråd for å snakke om etiske vanskeligheter. Dette gjorde at jeg måtte spørre slik at jeg brukte ord de selv brukte. Det kunne ha vært vanskelig for meg å komme på alternative spørsmål dersom jeg ikke hadde hatt erfaringer fra praksisveiledning og sosialt arbeids praksis selv. I denne sammenheng anser jeg mine forkunnskaper som en styrke for dataproduksjonen. Det at jeg er sosionom og vant til å lede samtaler hvor jeg skal etablere tillit og innhente informasjon mener jeg bidro til at jeg opplevde mestring i intervjusituasjonene og at jeg innhentet relevante data. Min bakgrunn og kjennskap til velferdsstatens fysiske utforming bidro også til at jeg følte meg komfortabel i de fysiske lokalene hvor intervjuene fant sted. Jeg opplevde at sosialarbeiderbakgrunnen ga meg

kompetanser som hadde overføringsverdi til rollen som kvalitativ forsker. Jeg ble oppfattet som et medlem av profesjonen under intervjuene, og dette kan ha økt sannsynligheten for at deltakerne i studien ga svar på spørsmålene som om jeg var en likeverdig profesjonsutøver, og hadde forutsetninger for å forstå. Etnografi kan forstås som deltakende lytting, og evnen til å lytte påvirker dataproduksjonen (Forsey, 2010).

I intervjuene jeg foretok ved starten av praksisperioden stilte jeg spørsmål med utgangspunkt i en forhåndsplanlagt intervjuguide. Deltakerne fikk likevel tid til å snakke om temaer som de virket spesielt opptatte av. Disse intervjuene betegner jeg som semi-strukturelle. Intervjuene på slutten av praksisperioden var åpnere og friere. Bakgrunnen for dette var at jeg da hadde kjennskap til deltakerne og hvordan praksisveiledningen ble gjennomført, som følge av tidligere intervjuer og observasjoner. Dette gjorde at jeg kunne stille spørsmål med utgangspunkt i egne notater og lydopptak, og tilpasset den enkelte deltaker, i stedet for å bruke en forhåndsplanlagt intervjuguide. Jeg var kjent med at mennesker ikke kan beskrive all kunnskap og erfaring de har om et tema. Dette kan skyldes ulike forhold, men jeg var opptatt av kunnskap deltakerne og som de ikke klarte å gi uttrykk for. Ifølge Polanyi (1966) vet man mer enn man klarer å sette ord på og dette fenomenet har blitt beskrevet som «taus kunnskap». Et eksempel på dette kan være evnen til ansiktsgjenkjenning, til tross for at man ikke kan beskrive nøyaktig hvordan et ansikt ser ut (Polanyi, 1966). For å få tilgang til denne formen for taus kunnskap, kan det være relevant å få frem variasjon av et fenomen gjennom å stille kontrastfylte spørsmål. Meningsdannelse knyttet til et kulturelt fenomen handler blant annet om hvordan kategoriseringer av ulike aspekter innenfor et felt skiller seg fra hverandre (Spradley, 1980). Min bakgrunn som sosionom med arbeidserfaring fra ulike velferdsorganisatoriske kontekster opplevdes som en styrke gjennom at jeg klarte å sette meg inn i de arbeidssituasjonene og -forholdene som deltakerne beskrev. Jeg hadde et

godt utgangspunkt for å forstå konteksten hvor praksisveiledningen foregikk. Dette bidro til at jeg klarte å improvisere i intervjusituasjonene, stille relevante spørsmål som førte til utfyllende informasjon. Man kan imidlertid stille spørsmål ved hvor mye av konteksten det er mulig å få med seg ved å intervju mennesker. Det kan videre stilles spørsmål om hvorvidt forskerens oppfatninger av konteksten er sammenfallende med deltakernes. Ifølge Briggs (1986), har konteksten betydning for hvordan man oppfatter meningsinnhold i ytringer. Mangelen på kontekstuell kunnskap kan derfor være et problematisk aspekt ved forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. I et forskningsintervju fjernes sosiokulturell og lingvistisk informasjon fra konteksten hvor handlingene har foregått. Å stole på forskningsintervjuer bidrar til å dekontekstualisere dataene før selve analysen starter ved at forskeren trekker den intervjuete bort fra erfaringene vedkommende uttaler seg om (Briggs, 1986). Til tross for at jeg vurderer at jeg med mine tidligere erfaringer hadde gode forutsetninger for å forstå konteksten rundt temaene jeg har intervjuet deltakerne om, måtte jeg forholde meg til at intervjuer alene ville gi meg en begrenset, kontekstuell forståelse av praksisveiledning som fenomen. På bakgrunn av dette valgte jeg å foreta observasjoner, som et supplement til intervjuene.

5.4.2 Observasjonene

Observasjoner av veiledningssamtaler utgjør datagrunnlaget for funnene som presenteres i artikkel 2. Datagrunnlaget til denne artikkelen består av notater fra delvis deltakende observasjoner, lydopptak og transkripsjoner av femten veiledningssamtaler mellom praksisveiledere og studenter, samt etterfølgende intervjuer med studentene. Delvis deltakende observasjon handler om å være til stede i aktiviteter som er særegne for miljøet man studerer, samt at man småprater og samhandler sosialt med deltakerne selv om man ikke utøver aktivitetene selv (Fangen, 2010). Jeg valgte å foreta observasjoner fordi jeg antok at deltakerne hadde kunnskaper og erfaringer om praksisveiledning som de

av ulike grunner ikke klarte å sette ord på i intervjuer. Jeg ønsket å forstå mer av konteksten rundt praksisveiledningen, og jeg ville få en dypere innsikt i praksisveiledning. Å samle inn data ved å observere mennesker bringer med seg noen særlige, etiske utfordringer, og i det følgende vil jeg reflektere nærmere over min egen rolle som observatør og observasjon som metode.

Ved planlegging av observasjonene, stod valget mellom kun å skrive feltnotater eller å ta lydopptak. Jeg valgte å ta lydopptak av veiledningssamtalene for å sikre dataenes validitet. I tillegg bestemte jeg meg for å skrive korte feltnotater. Ved å ta lydopptak kunne jeg lytte til veiledningssamtalene i ettertid, og i tillegg hadde jeg egne notater hvor spesielle situasjoner i samtalene ble nedtegnet. I feltnotatene nedtegnet jeg beskrivelser av omgivelsene hvor samtalene fant sted, spesielle øyeblikk som oppstod og samhandling som det var ønskelig å ta opp med deltakerne i etterkant. Da jeg observerte veiledningssamtalene oppdaget jeg at skriveingen medførte at deltakerne rettet oppmerksomheten mot meg i stedet for mot hverandre. Dette anså jeg som uheldig. Jeg begrenset derfor notatskrivingen til et minimum. Jeg kunne alternativt ha valgt å skrive egne feltnotater i etterkant av veiledningssamtalene. Dette vurderte jeg som risikabelt fordi jeg trolig ville ha begrenset mengden og bredden av data betraktelig. Lydopptakene viste seg å være velegnet til å analysere i etterkant. For validiteten til observasjonsdataene, vurderer jeg lydopptakene som svært verdifulle. Til tross for at jeg begrenset egne feltnotater og i etterkant hovedsakelig fokuserte på lydopptakene av veiledningssamtalene, betyr ikke det at min tilstedeværelse da veiledningssamtalene fant sted var overflødig. Jeg kunne ikke ha lagt igjen lydopptakeren og gått ut av rommet da veiledningssamtalene fant sted. Jeg ville ha fått de samme lydopptakene, men jeg ville ikke fått muligheten til å sammenligne uttalelsene med non-verbal kommunikasjon. Dette ville i så fall innebære å kun benytte seg av hørselssansen, og det å lytte forstår jeg ikke som ensbetydende med å observere. Hensikten med observasjoner må etter mine vurderinger være

både å se, aktivt lytte og tilstrebe å forstå også det som ikke blir uttalt eksplisitt. Nettopp det å ha hørt på musikken på venterommet, sett og kjent på alt fra lukter på kontoret til graden av mykhet i stolsetene mener jeg bidro til en dypere forståelse av hva som foregikk i veiledningssamtalene og hvordan disse kan ha blitt opplevd av deltakerne. Ved å ha vært til stede i situasjoner er det mulig å gjenkalle dem og å sette situasjonene inn i en sammenheng ved hjelp av egne notater (Johannesen, 2006).

I tråd med Fangen (2010) sine anbefalinger tilstrebet jeg å opptre som en interessert samtalepartner og delta i sosial samhandling slik situasjonene tilsa, samtidig som min innvirkning på veiledningssamtalene ble forsøkt begrenset. I forkant av observasjonene oppfordret jeg deltakerne til å gjennomføre veiledningssamtalene slik de pleide å gjennomføre dem. Alle deltakerne uttrykte i etterkant at veiledningssamtalene hadde forløpt som normalt etter at de vennet seg til at jeg var til stede. Med tanke på at jeg er en dialogisk forsker, har jeg ikke vært en nøytral observatør. Jeg har reflektert over og drøftet egne forforståelser med veiledere, stipendiater, kolleger og andre forskere. Til tross for at jeg har vurdert det som nødvendig å reflektere grundig over slike forhold, kan det være delte meninger om behovet for refleksivitet i observatørrollen. Opplysningstidens påvirkning på sosialt arbeid har medført antakelser blant sosialfaglige forskere om at det går an å være en nøytral observatør (Irving & Young, 2002).

Datamaterialet inneholder observasjoner av femten definerte veiledningssamtaler. Av disse bestod fjorten av individuelle veiledninger hvor én praksisveileder og én student deltok. Den siste observasjonen var en gruppeveiledning mellom fire studenter og én praksisveileder. I denne gruppeveiledningen var to studenter som deltok fullt ut i studien med, i tillegg til de to studentene som kun samtykket skriftlig og muntlig til observasjon av gruppeveiledningen og to korte fellesintervjuer i forkant og etterkant av gruppeveiledningen. Veiledningssamtalene varte fra 41 minutter til 105 minutter, og de fleste varte i ca. én time.

Da veiledningssamtalene ble gjennomført, var det deltakerne som hadde den overordnede regien på den sosiale interaksjonen. Jeg tilpasset meg deres måter å gjennomføre veiledningssamtalene på, og jeg tok plass der deltakerne foretrakk at jeg plasserte meg. Noen ønsket at jeg skulle sitte i et hjørne, lengst mulig unna deltakerne i veiledningssamtalen, mens andre ville ha meg med sammen med dem som deltok i samtalen. Dette overlot jeg til deltakerne å bestemme fordi jeg ville at deltakerne skulle være mest mulig komfortable i veiledningssamtalene. Min intensjon var å få et innblikk i hvordan deltakerne gjennomførte veiledningssamtaler. Samtidig opptrådte jeg som en engasjert observatør, i det jeg lyttet aktivt til det som ble sagt og svarte i tilfeller hvor deltakerne henvendte seg direkte til meg.

Å gjennomføre veiledningssamtaler med en observatør til stede i rommet var en ny erfaring for deltakerne i studien. Enkelte av deltakerne virket usikre på hvor de skulle plassere meg i rommet. Når de virket usikre på hvor jeg skulle sitte, kan dette tyde på at de også var usikre på den sosiale interaksjonen. I ettertid tenker jeg at jeg kunne ha gjort det enklere for deltakerne om jeg på forhånd hadde fortalt dem hvordan jeg ønsket å bli plassert under observasjonene. Jeg opplevde min egen rolle under observasjonene som noe krevende. Veiledningssamtaler er en intim setting, og som forsker var jeg en utenforstående. Observasjonene jeg foretok bidro likevel med verdifulle data om sosial interaksjon mellom studenter og praksisveiledere som jeg ikke ville ha kunnet innhente ved andre metoder. Samtidig kan observasjon som metode ha vært problematisk fordi deltakerne ikke nødvendigvis var komfortable med å bli observert. Deltakerne i studien sa ikke dette direkte til meg. De hjalp meg med datainnsamlingen. Flere ga uttrykk for at de håpet at de skulle glemme at jeg var der og observerte så fort som mulig, slik at de kunne konsentrere seg om å gjøre «det de egentlig skulle». I ettertid har jeg reflektert over om det var riktig å sette deltakerne i en unaturlig setting for å hente ut data, eller om jeg i stedet kun burde ha intervjuet deltakerne. De virket å være mest komfortable med intervjusituasjonen.

5.5 Transkribering

Brinkmann & Tanggard (2012) har hevdet at det kan være en fordel å transkribere selv fordi man blir godt kjent med datamaterialet, og fordi man blir kjent med sin egen kompetanse som intervjuer. Jeg transkriberte alt datamaterialet selv, og dette arbeidet tok betydelig lengre tid enn først antatt. Det transkriberte datamaterialet var omfattende: Dataene fra de observerte veiledningssamtalene utgjorde 532 sider og dataene fra intervjuene utgjorde ca. 800 sider. Det er tre grunner til at jeg valgte å transkribere alt materialet selv: For det første anså jeg transkriberingen som en mulighet til å få økt innblikk i og oversikt over datamaterialet. Jeg så på transkriberingen som en fortsettelse på det analysearbeidet som startet i intervju- og observasjonssituasjonene. For det andre har jeg vurdert at hensyn til anonymitet og konfidensialitet for deltakerne i studien ville bli aller best ivaretatt om jeg selv transkriberte datamaterialet, ettersom andre slik ikke ville kunne gjenkjenne deltakernes stemmer. For det tredje har jeg sikret validiteten i studien ved at jeg føler meg trygg på at jeg skrev ned det som ble sagt ordrett og uten feil. Jeg har transkribert verbatim både uttalelsene fra deltakerne i studien, men også mine egne uttalelser. Måten jeg formulerte mer eller mindre tydelige spørsmål på var nyttig å se tilbake på i analyseprosessen. Det ga innblikk i konteksten rundt deltakernes svar. Det var ubehagelig å oppdage at jeg selv i noen få tilfeller snakket i ufullstendige setninger og startet på nye setninger før jeg avsluttet den forrige. Dette er noe jeg oppdaget i transkriberingsprosessen og som jeg senere forsøkte å forbedre for å kunne stille enda tydeligere spørsmål i senere intervjuer. Under transkriberingen fikk alle deltakerne tildelt fiktive navn. Stedsnavn og navn på kolleger som kunne identifisere deltakerne i studien ble fjernet.

5.6 Analysearbeidet

Analyseenheten i studien utviklet seg fra opprinnelig å handle om relasjoner mellom studenter og praksisveiledere til innholdet i og

konsekvensene av praksisveiledning. Dette kan forstås som at jeg lot meg påvirke av mine deltakere og at jeg var åpen for å lære om praksisveiledning. En slik innstilling og tilnærming til forskningsprosessen er et uttrykk for dialogisme. Dialogismen fremhever mennesker som sosiale vesener som er gjensidig avhengige av hverandre (Linell, 2009).

Undersøkelseslogikken i analysearbeidet bak den delen av studien som ble rapportert i den første artikkelen var induktiv. En induktiv tilnærming er en data-drevet tilnærming som innebærer at man koder dataene uten at man har forhåndsdefinerte kategorier som dataene skal passes inn i (Braun & Clarke, 2006). Jeg forholdt meg da kun til dataene mine for å gjennomføre analysen. Når det gjaldt analysearbeidet i delen av studien som ble rapportert i artikkel to, var utgangspunktet også her induktivt. Gjennom kritiske spørsmål fra fagfeller i publiseringsprosessen ble jeg imidlertid tvilende til egne funn, og til hvordan jeg kunne beskrive disse på en måte som gjorde dem forståelige for andre. Jeg oppsøkte en ny teori, skaffet meg økt innsikt i det studerte fenomenet og klart å beskrive det jeg hadde funnet bedre enn jeg tidligere hadde gjort. Jeg vil beskrive undersøkelseslogikken bak analyseprosessen for den andre artikkelen som induktiv i begynnelsen, for deretter å gå over til å bli abduktiv. Undersøkelseslogikken i analysearbeidet bak den delen av studien som ble rapportert i den tredje artikkelen vil jeg beskrive som abduktiv. Dette skyldes at jeg i denne analyseprosessen reflekterte grundig over relasjonen mellom teori om veiledning og hvordan denne samsvarer med praksisveiledningen som jeg gjennom intervjuene med praksisveilederne fikk innblikk i. Abduksjon bidrar til at refleksjon mellom teori og praksis får en plass i produksjonen av kunnskap og til at kunnskapsbidraget kan formuleres som didaktiske modeller og begreper som kan bidra i planlegging av og analysering av undervisning (Wilhelmsson & Damber, 2022). Når man gjennomfører en abduktiv analyse betyr dette at en vil søke etter motsetninger, og en abduktiv måte å tilnærme seg data på innebærer å analysere intervjudata som beretninger påvirket av

intervjusituasjonen fremfor rapporter om tidligere erfaringer (Brinkmann, 2013). Det som foregår i undervisningssammenhenger er også komplekst, og abduksjon kan motvirke entydige forståelser og snevre forklaringer gjennom å åpne opp for kontinuerlig evaluering og utvikling (Wilhelmsson & Damber, 2022). Da jeg analyserte observasjonene var det vesentlig at jeg forstod konteksten hvor samtalene foregikk og hva som hadde skjedd tidligere i samtalen, for å kunne forstå det som skjedde på senere tidspunkt. Jeg fikk innsikt i konteksten ved at jeg ble kjent med deltakerne før observasjonene ble foretatt. Jeg gjennomførte individuelle intervjuer i forkant og rekrutterte deltakerne til studien selv. Ut fra et dialogisk perspektiv vil alle utsagn i en samtale bli ansett for å være knyttet til noe som tidligere har blitt sagt (Linell, 2009).

Jeg benyttet et dataverktøy for å gjennomføre den første analysen; det digitale analyseverktøyet NVivo (QSR International Pty Ltd., 2018). Dette ga meg en god oversikt over datamaterialet i arbeidet med den første artikkelen. Dette standardiserte verktøyet lettet den kompliserte prosessen med analysen, men det kunne ikke fjerne mine bias. Disse utgjør muligens den største trusselen mot gyldigheten av dataene, i det de kan føre til at analysen blir preget av egne forutinntattheter. Jeg brukte derfor mye tid på å reflektere rundt hvordan jeg forstod og behandlet dataene, og hvilke verdivurderinger jeg la til grunn. I den andre og tredje artikkelen valgte jeg å gjennomføre analysene uten bruk av NVivo (QSR International Pty Ltd., 2018), i motsetning til fremgangsmåten for den første artikkelen. Den utfordrende siden ved valget om ikke å benytte meg av dataverktøyet var å få god oversikt over datamaterialet. Gjennom grundige og tidkrevende gjennomlesinger, samt diskusjoner om innholdet i materialet og reduksjon av datamaterialet, viste dette seg likevel å være mulig. Jeg opplevde at jeg hadde god kontroll over datamaterialet. Jeg vurderer at jeg i analysearbeidet fikk en fordel av at jeg selv hadde gjennomført intervjuene og transkribert disse selv. Dette ga meg et godt innblikk i og en god oversikt over datamaterialet.

5.6.1 Bruk av teorifleksible analyser i artiklene 1 og 2

Av pragmatiske hensyn brukte jeg analyser med ulik og samtidig komplementær kunnskap. I artikkel 1 var jeg opptatt av å finne ut hvilke temaer alle studentene var opptatte av og hadde erfaringer med. Etske utfordringer i praksis ble et slikt felles tema, og dette fremkom gjennom en tematisk analyse utført etter Braun & Clarke (2006) sine prinsipper. I artikkel 2 var jeg opptatt av å lete etter asymmetriske aspekter ved veiledningssamtalene og av innholdet i disse. Jeg vurderte at en kvalitativ innholdsanalyse etter Graneheim & Lundeman (2004) sine beskrivelser var velegnet for formålet.

5.6.2 Bruk av analyse inspirert av dialogisme i art. 3

I den tredje artikkelen var jeg opptatt av hva praksisveilederne rettet oppmerksomheten mot i veiledningsarbeidet. Ved å benytte en analysemetode inspirert av dialogismen, viste det seg mulig å skape en slags dialog mellom det praksisveilederne formidlet i intervjuene og meg som forsker og min medforsker. En dialogisk analyse inspirert av Sullivan (2012) ble vurdert som egnet for dette. Analysen blir utført i fire faser. Man fokuserer på «nøkkeløyeblikk», som er et utsnitt av teksten som forskere kjenner et sterkt behov for å respondere på (Madill & Sullivan, 2010). Analysen ble gjennomført i fire faser:

Lesinger	Hensikt / nøkkeløyeblikk	Analytiske strategier	Analytiske spørsmål
(1) Lesing av alle intervjuene	Identifisering av interessante sekvenser i intervjuene	Markerte relevant og interessant tekst	Er det noe i dette resonnementet som sier noe om hva som gis oppmerksomhet i veiledningsprosessen?
(2) Lesing av de utvalgte sekvensene i intervjuene flere ganger	Innhenting av kunnskap om hva veilederne prøver å fortelle	Dybdeanalyse, prøve å identifisere veiledernes stemmer	Hva er det de utvalgte nøkkeløyeblikkene prøver å si?
(3) Lesing av de utvalgte sekvensene på nytt	Identifisering av veiledernes subjektivitet og utvelgning av eksemplene vi ønsker å presentere i artikkelen	Diskutere og beslutte hvilken betydning veiledernes subjektive utsagn har for problemst.	Hvordan forstå de ulike meningene som legges i trykghetens betydning i veiledningsprosessen?
(4) Studering av de valgte eksemplene fra intervjuene	Diskutering av grunnforståelsene fra fase to og tre, samt utarbeiding av grunnlaget for diskusjon om implikasjoner	Å identifisere det veilederne sier opp mot problemstillingen.	Hvordan skrive fram trykghetstrykket - relatert til den to-delte problemstillingen?

5.7 Etiske hensyn og refleksjoner

Andre forskere ville ikke hatt samme forutsetninger som meg for å kunne gjennomføre denne studien. Refleksjon over egne bias angående hva jeg anser som hensiktsmessig praksisveiledning har vært vesentlig ved planlegging og gjennomføring av studien. Mangelfull refleksjon om dette kunne ha gjort at mine egne verdier hadde blendet meg fra å komme frem til verdifulle funn. Jeg kunne også ha endt opp med å beskrive funn på verdiladete og uhensiktsmessige måter. Jeg har hatt et aktivt fokus på å forhindre dette gjennom hele forskningsprosessen.

5.7.1 Etiske hensyn som gjelder samtykke, intervju og observasjoner

Alle deltakerne ble informert muntlig og skriftlig om hva deltakelse i studien ville innebære. Deltakerne ble oppfordret til å spørre meg om forhold de lurte på dersom de vurderte å delta i studien. Samtlige av dem samtykket skriftlig til deltakelsen. De ble opplyst om at de når som helst kunne trekke seg uten at dette ville få noen konsekvenser for dem. Studien ble meldt inn til NSD med referansenummer 759495, og behandlingen av dataene ble vurdert å være i samsvar med personvernlovgivningen.

5.7.2 Ivaretagelse av personvern gjennom forskningsprosessen

Personvern og anonymitet har blitt ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. Samtykkeerklæringer har vært oppbevart i et låst skap hvor kun jeg har hatt tilgang, og informasjon om deltakerne i studien har blitt oppbevart i et passordbeskyttet dokument på min datamaskin som tilhører UiS, og som også er passordbeskyttet.

5.7.3 Etisk ansvar i skriftlig og muntlig presentasjon av studien

Deltakernes identiteter har blitt anonymisert med fiktive navn. Detaljer som kunne bidra til å identifisere deltakerne ble fjernet da dette ble ansett som nødvendig.

5.8 Vurdering av kvalitet i studien

Gyldigheten og troverdigheten av studien har blitt ivaretatt ved planleggingen av studien, gjennomføringen av datainnsamlingen, i analysene av resultatene og i diskusjonene av funnene. Hele forskningsprosessen ble gjennomført på en måte som tilfredsstillende

kravene til bekreftelse, troverdighet, pålitelighet og autentisitet. Jeg har brukt triangulering (intervjuer og deltakende observasjoner) for å undersøke praksisveiledning på ulike måter. Triangulering innebærer at man undersøker forskningsspørsmål fra minst to forskjellige punkter, noe som anbefales for å sikre validitet i kvalitative studier (Carter et al., 2014). I de første intervjuene benyttet jeg meg av intervjuguider for at temaene jeg skulle spørre deltakerne om var de samme. Jeg tok lydopptak av veiledningssamtalene jeg observerte, og hadde i tillegg observasjonsnotater som sikret validitet i studien. Disse forholdene har bidratt til å sikre studiens validitet. Studiens ytre validitet gjelder kun deltakerne i studien. Funnene fra min forskning kan ikke nødvendigvis overføres til andre som erfarer praksisveiledning, men resultatene kan være relevante for sosionomutdanninger over hele landet - i tillegg til sammenlignbare profesjonsutdanninger. Jeg har vært transparent om forforståelser og fremgangsmåter for å vise kontekstuelle forhold. Ifølge Fangen (2010), handler reliabilitet i kvalitativ forskning med deltakende observasjon som metode om at en er kritisk til om egne tolkninger samsvarer med eller bryter med tidligere forskning, og at en vurderer tolkningene opp mot kontekstuelle forhold.

Den første artikkelens funn kan diskuteres ut fra hensynet til validitet, i det den baserer seg utelukkende på intervjuer med seks av studentene. Ut fra pragmatiske hensyn til publiseringsfrist, måtte jeg velge mellom enten å la være å publisere artikkelen i spesialutgaven eller å redusere datamaterialet som skulle gjøres tilgjengelig for analyse. Jeg valgte det siste. Jeg har i etterkant transkribert de seks intervjuene med de tre studentene som ikke ble tatt med i den første artikkelen, og jeg har ikke oppdaget forhold som endrer funnene som ble publisert i den første artikkelen.

6 Resultater

Jeg vil i det følgende presentere korte sammendrag av de tre artiklene, og i tillegg si noe om hvilke deler av materialet som vil bli gitt analytisk prioritet videre. Mitt fokus retter seg her mot de analytiske resultatene jeg kom frem til. De tre artiklene ble sendt inn til tidsskrifter med ulikt fokus og ulike lesere. Den første artikkelen ble publisert i et internasjonalt dialogisk tidsskrift, med lesere som hovedsakelig er forskere innenfor det pedagogiske feltet, og med interesse for dialogisme. Dette internasjonale tidsskriftet leses av forskere som tilhører ulike verdensdeler. Den andre artikkelen ble publisert i et nordisk veiledningspedagogisk tidsskrift, hvor leserne hovedsakelig er forskere og praktikere med særskilt interesse for veiledning som en tverrfaglig virksomhet. Den tredje artikkelen er publisert i et norsk tidsskrift som er opptatt av kvalitet i høyere utdanning innen ulike fagfelt, og leserne er først og fremst forskere eller lærere ved høyskoler og universiteter. Jeg har hatt både et lokalt og et internasjonalt fokus ved presentasjon av forskningen min, og jeg har presentert resultater fra alle artiklene på internasjonale konferanser.

6.1 Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education

Artikkel 1 ble publisert i tidsskriftet “Dialogic Pedagogy: An International Online Journal” i 2020 (vol. 8, s. 85-111). Når studenter går ut i sin første, og kanskje eneste, praksisperiode, kan de være uforberedte på hva praksisveiledning er. De kan også være uforberedte på hvilke etiske utfordringer de kan møte ved utøvelse av sosialt arbeid på praksisplassen. I artikkelen presenteres fire funn som omhandler etiske utfordringer sosionomstudentene i studien opplevde i praksisperioden.

Tre av de fire kategoriene av etiske utfordringer kunne medføre etiske dilemma for studentene. Den første kategorien av etiske utfordringer var relatert til strukturelle forhold på makronivå (1). Studentene erfarte at de ikke klarte å praktisere sosialt arbeid i samsvar med det praksisveilederne forventet av dem. Studentene hadde heller ikke forutsetninger for å opptre i samsvar med praksisveilederens forventninger. Studentene fikk ikke forberedelsene og støtten de hadde behov for i forkant av læringssituasjoner. Dette var krevende for studentene, men det medførte ikke etiske dilemma for studentene. De visste ikke hva som ble forventet av dem som profesjonsutøvere i den organisatoriske konteksten de befant seg i. Den andre etiske utfordringen oppstod som følge av at studentene hadde tilegnet seg relativt få livs- og arbeidserfaringer i forkant av praksisperioden (2). Studentene opplevde forvirring og frustrasjon da de oppdaget at de ikke hadde nødvendige kunnskaper og erfaringer for å kunne velge mellom ulike alternativer. Mangelfulle kunnskaper og erfaringer medførte etiske dilemma for studentene i situasjoner hvor de ikke fikk veiledning og støtte fra praksisveilederne. Den tredje etiske utfordringen oppstod som følge av økt bevissthet om verdier og holdninger gjennom direkte kontakt med brukere (3). Studentene erfarte at det var utfordrende å finne en balanse mellom respekt for mangfold hos brukere og ivaretagelse av sin egen profesjonelle integritet. Retten til autonomi hos brukere og å utøve relasjonelt arbeid var krevende innen organisatoriske rammer hvor verdier som effektivitet og målbare resultater ble vektlagt. Studentene opplevde verdikonflikter. Studentene opplevde etiske dilemma i situasjoner hvor de selv fikk uventede reaksjoner gjennom direkte kontakt med brukere. Den fjerde etiske utfordringen oppstod da studentene observerte «uetisk praksis» gjennom interaksjon med andre yrkesutøvere på praksisplassen (4). Praksisveilederne reagerte ulikt da studentene gjorde dem oppmerksomme på situasjonene de reagerte på. Uetisk praktisering av sosialt arbeid medførte etiske dilemma i situasjoner hvor studentene ikke fikk hjelp til å utforske, rettferdiggjøre og sammenligne yrkesetiske retningslinjer.

Praksisveiledernes reaksjoner og oppfølging av studentene fikk betydning for differansieringen mellom etiske utfordringer og dilemma. Studentene hadde behov for hjelp til å identifisere etiske problemstillinger ved den praktiske yrkesutøvelsen. Resultatene viser også at sosialarbeiderprofesjonens verdier er i kontrast til verdier og prioriteringer som kjennetegner nyliberalistiske organisasjoner hvor sosionomer jobber. Slike verdikonflikter viste seg å være krevende for sosionomstudentene. Konflikter mellom profesjonsverdier og velferdsstatens verdier vil bli gitt videre analytisk prioritet i diskusjonsdelen. Slike konflikter kan bidra til å belyse ulike forventninger som utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet har til praksisveiledningens innhold.

6.2 Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler

Artikkel 2 ble publisert den 07.10.22 i *NORDVEI* (Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk, vol 7 Nr. 1, s. 1-14). Når studenter og praksisveiledere deltar i veiledningssamtaler, kan de ha ulike forventninger og behov når det gjelder innholdet i samtalene. Praksisveiledere kan komme til å påvirke studenters oppfatninger av ulike forhold, eller når det gjelder hvordan yrkesrelaterte handlinger skal utføres og hvorfor. Det å påvirke eller styre studenter i en spesifikk retning kan forstås som en form for maktutøvelse, og dette er en naturlig del av praksisveiledningens virksomhet. Studenter kan reagere ulikt på praksisveilederes maktutøvelse, og studenter kan oppleve maktutøvelsen som ubehagelig. Dette kan komme til uttrykk gjennom motstand. I artikkelen viser jeg at motstand forekom sjeldent i veiledningssamtalene. Det ble identifisert syv eksempler på motstand i 15 observerte veiledningssamtaler. Det tas utgangspunkt i at motstand er et sosialt konstruert begrep, og at det finnes ulike meninger om hvorvidt en handling kan karakteriseres som motstand eller ikke. Analysen ledet til syv eksempler på motstand fra studentene. Motstanden ble uttrykt både

tydelig og utydelig. Ved hjelp av et teoretisk, sosiologisk verktøy blir motstandseksemplene beskrevet nærmere og kategorisert som henholdsvis åpen, uvitende og skjult. I artikkelen argumenterer jeg for at motstanden fra sosionomstudentene kan forklares som en opposisjonell handling mot maktutøvelse eller som et uttrykk for at studenter utvikler agens og er motiverte for å ta plass i læringssituasjoner. Ut fra en psykologisk forståelse, forstås motstand i veiledning som noe problematisk som veiledere skal redusere. I artikkelen forklarer jeg at motstand også kan anses som økt motivasjon for læring eller som en opposisjonell handling mot maktutøvelse. Å tilstrebe forståelse av hva motstand kan skyldes og være et uttrykk for, anses som en forutsetning for å håndtere motstand på en hensiktsmessig måte. Jeg argumenterer for at symmetriske veiledningsrelasjoner kan være hensiktsmessige for at studenter skal ta økt plass i veiledningssituasjoner og gjennom dette utvikle agens. Forståelsen av motstand som uttrykk for agens vil bli gitt analytisk prioritet i diskusjonsdelen og sett i sammenheng med utviklingen av profesjonsidentitet.

6.3 Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning?

Denne artikkelen ble publisert i juni 2023 i Uniped (Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk, årgang 46, nr. 2-2023, s. 115-125). I artikkelen presenterer jeg tolkninger av praksisveiledernes fokus i eget veiledningsarbeid. Jeg peker på et trygghetsmantra i praksisveiledernes fokus. Dette mantraet presenteres ved to ulike, metodisk orienterte underkategorier basert på en personlighetsorientert og en oppgaveorientert diskurs. I begge kategoriene blir trygghetens dominerende posisjon i veiledningen synliggjort. Begge diskursene viser til at praksisveilederne først måtte gjøre studentene trygge, før de deretter kunne fokusere på andre forhold. Dette danner grunnlag for et trygghetsmantra i praksisveiledning, og en implikasjon av dette var at

det profesjonsrelaterte ble underkommunisert. I artikkelen blir et for ensidig fokus på trygghet kritisert.

Innenfor utviklingspsykologiens kunnskapsområde poengteres trygge relasjoner. Dette har fått en merkbar innflytelse på praksisveiledernes forståelse av egen posisjonering. Det argumenteres i artikkelen for at sosialt arbeid er noe mer enn psykologisk arbeid. Jeg argumenterer for at trygghetsmantraet kan underkommunisere sosionomers kollektive profesjonsidentitetsdanning og handlingskompetanse. Psykologiens sterke posisjon innebærer også en problematisk overføring av makt fra sosialt arbeid til psykologiens fagområde. Jeg hevder at en mulig konsekvens av dette kan være en brutt kobling til sosionomprofesjonens samfunnsmandat og en svekket kollektiv profesjonsidentitet. Når praksisveilederes fokus er fininnstilt til den enkelte students behov og forutsetninger, ser overføring av fag- og profesjonskunnskap ut til å bli skadelidende. Dette forstås som uttrykk for en sterk individuell profesjonell identitet og en underkommunisert svakere profesjonsidentitet. I diskusjonsdelen vil trygghetsmantraets mulige konsekvenser bli ytterligere problematisert.

7 Diskusjon

«Å bestemme sin eigen posisjon utan å setje han i samband med andre posisjonar er umogleg. Ei ytring er difor full av ulike typar svarande reaksjonar på andre ytringar innanfor den aktuelle kommunikasjonssfæren.» (Bakhtin, 2005, s. 35).

Utdraget over hjelper frem min forståelse av viktigheten av å sette seg inn i andres meninger. Dette er nødvendig for å innse hva man selv mener om et tema. Diskusjonen i dette kapitlet viser hvilke ytringer fra andre (empiriske og teoretiske) om praksisveiledning jeg anser som viktige å gi motsvar til eller støtte opp om. Gjennom å trekke frem visse posisjoner fra andre posisjonerer jeg meg selv og utformer mitt eget tilsvar.

Innledningsvis i avhandlingen stilte jeg det overordnede spørsmålet: *Hvordan opplever og erfarer praksisveiledere og studenter praksisveiledning, og hvilken betydning kan praksisveiledning ha for sosionomstudenters utvikling av agens?* Som respons, kommer jeg først til å sette mine funn i sammenheng med tidligere forskning. Dette gjøres ved å besvare de tre forskningsspørsmålene jeg stilte i kapittel 1.2. Jeg kommer særlig til å vie oppmerksomhet til de av funnene som understrekes i kapittel seks. Etter dette vil jeg diskutere den overordnede problemstillingen i lys av dialogisk teori, og avslutte med å peke på noen mulige implikasjoner av forskningen min før jeg gir en konklusjon. I forkant av selve diskusjonen vil jeg forklare bruken av verbene opplever og erfarer i hovedspørsmålet. Begrepet «erfare» kommer fra tysk (erfahren) og har opprinnelig betydning «å få tak i ved å reise etter». Betydningen av begrepet blir i dag beskrevet som «å erkjenne gjennom indre og ytre iakttagelse eller ved opplevelse» (Språkrådet, 2023a). Begrepet «oppleve» er satt sammen av ordene «opp» og «leve» og betydde opprinnelig «å leve til noe hender», men i dag har begrepet to betydninger; «å være med på og erfare» eller «å føle og oppfatte» (Språkrådet, 2023b). Når jeg bruker begrepene erfare og oppleve,

handler dette om at jeg både vil undersøke hva studiens deltakere har vært med på i praksisperioden (erkjennelse gjennom ytre og indre iakttagelse), men også hvordan de har gitt mening til disse erkjennelsene (føle og oppfatte). Begrepene kan anvendes ulikt innen forskjellige vitenskapelige tradisjoner. Min anvendelse av begrepene er influert av Bakhtins (2005) tenkning. Ifølge Slaatelid (2005) kritiserte Bakhtin hermeneutikkens tolkning av forståelse som en ren psykologisk beskrivelse av menneskers erfaringer. Bakhtin definerer forståelse som noe dialogisk og relasjonelt, og forståelse oppnås gjennom å svare på andres ytringer (Slaatelid, 2005). Jeg vil heretter gi mitt tilsvarende svar til deltakernes ytringer.

7.1 Hvilke etiske dilemma kan sosionomstudenter oppleve i praksisperioder?

Min forskning viser at studenter opplever etiske dilemma som følge av manglende forkunnskaper og arbeidserfaringer, økt innsikt i verdier og holdninger, samt i forbindelse med interaksjon med andre praktikere på praksisplassen (Eriksen & Gradovski, 2020). Det første etiske dilemmaet knyttet til manglende forkunnskaper og erfaringer kan forklares med relevant teori. Sosialarbeidere opplever etiske dilemma dersom de ikke klarer å forutse konsekvenser av handlinger (Tallant & Ryberg, 2000). Det fremkommer i min studie at det er en viktig forskjell når det gjelder hvordan studentene ble fulgt opp av praksisveilederne i etisk, utfordrende situasjoner. Videre varierte studentenes opplevelser av etiske utfordringer med oppfølgingen de fikk. Mine funn viser at studenter som fikk nødvendig oppfølging fra praksisveilederne til å forberede seg på nye læringssituasjoner, som f.eks. brukersamtaler, opplevde at de klarte å forutse mulige konsekvenser av handlinger. Studenter som ikke opplevde å få tilstrekkelig oppfølging i forkant av nye læringssituasjoner, og som ikke fikk veiledning i å vurdere ulike, etiske retningslinjer opp mot hverandre, opplevde derimot etiske dilemma ved at de ikke klarte å forutse konsekvenser av handlinger

(Eriksen & Gradovski, 2020). Min forskning kan sees i lys av tidligere forskning, som viser at praksisperioder er krevende for studenter og at praksisveiledere spiller en viktig rolle. Studenter kan oppleve angst og stress i praksisperioder, særlig knyttet til sosial interaksjon med andre mennesker (Mendonça et al., 2023; Uclaray, 2023). De fleste studentene i min studie stod i en én-til-én-relasjon med sine praksisveiledere. Forskning viser at relasjoner mellom én praksisveileder og én student kan gi ekstra god, individuell oppfølging, men samtidig er slike relasjoner kritiske for studenter dersom relasjonen ikke er tilfredsstillende (Hellseth et al., 2019). Noen studenter kan også oppleve at personlige utfordringer blir brukt mot dem av praksisveiledere (Roulston et al., 2022). Min forskning utfyller eksisterende forskning på feltet ved å vise hvordan praksisveilederes oppfølging av studenter kan innvirke på studenters opplevelser av etiske utfordringer i praksisperioder.

Forskningen min viser at sosionomstudentene også kunne oppleve etiske dilemma som følge av økende innsikt i og bevissthet om egne verdier og holdninger (Eriksen & Gradovski, 2020). Studentene opplevde praksisveiledernes forventninger som utfordrende å leve opp til i tilfeller hvor forventningene ikke samsvarte med profesjonelle verdier. Dette medførte i noen tilfeller etiske dilemma for studentene (Eriksen & Gradovski, 2020). Studentene opplevde etiske dilemma i tilfeller hvor de ble oppfordret til å arbeide effektivt og hvor fokuset ble rettet mot målbare resultater. Studentene opplevde at effektivitet var vanskelig å kombinere med godt, relasjonelt arbeid med brukere (Eriksen & Gradovski, 2020). På dette området samsvarer mine funn med tidligere forskning. Studenter kan oppleve at de må tilpasse seg praksisplassers verdier, som i noen tilfeller medfører undertrykking av egne verdier (Wheeler, 2017). Tidligere forskning fremhever også betydningen av at studenter utvikler resiliens for at de skal lære å håndtere egne følelser og kunne bli en sosialarbeider (Joubert, 2021). Politikkutøvelse samsvarer med sosialarbeiderprofesjonens verdigrunnlag om å tilstrebe sosial

rettferdighet (Dixon et al., 2020). For å øke sosialarbeiderstudenter og praksisveiledere sitt engasjement for politikk, må sosialfaglige utdanninger og profesjonen rette en langsiktig innsats mot dette, og det første trinnet kan handle om å hjelpe praksisveiledere til å anse seg selv for å være politiske aktører (Collins et al., 2022). Tidligere forskning bekrefter dermed at praksisperioder innebærer relativt krevende utviklings- og endringsprosesser for sosionomstudenter. Det er imidlertid ikke fastslått at det alltid er studentene som skal tilpasse seg praksisfeltets logikk. Det kan virke som om praksisveiledere og utdanningsinstitusjoner ikke fungerer som politiske aktører, til tross for at det å utøve politikk ifølge Collins et al. (2022) er i samsvar med profesjonens verdier.

Studentenes erfaringer med etiske dilemma som følge av uetisk praktisering av sosialt arbeid fra andre samsvarer med funn fra tidligere forskning. Den største, etiske utfordringen for sosialarbeiderstudenter i praksisperioder er å være vitne til kritikkverdige eller undertrykkende praktisering av sosialt arbeid (Banks, 2005). Tidligere forskning har funnet at sosialt arbeids verdier ikke alltid samsvarer med overordnet politikktutforming (Swift et al., 2016), og det kan i en slik praksiskontekst være forståelig at praktisk utøvelse av sosialt arbeid ikke alltid samsvarer med ideell profesjonsutøvelse. For sosionomstudenter kan møtet med praksisperioden oppleves som krevende. Tidligere forskning belyser hvordan sosialarbeiderstudenter som kommer fra utdanningsinstitusjoner hvor de har lært å identifisere kritikkverdige, moralske forhold og å ha integritet mens de arbeider for andres beste, kan oppleve frustrasjoner i arbeid med enkeltindivider når det blir tydelig at politiske systemer utfordrer brukeres livssituasjoner (Weinberg & Banks, 2019).

Mine funn viser at praksisveiledere spiller en viktig rolle når det gjelder hvordan etiske utfordringer oppleves, og hvorvidt ubehagelighetene utvikler seg til å bli etiske dilemma eller forblir etiske utfordringer (Eriksen & Gradovski, 2020). Når studenter ikke opplevde tilstrekkelig

støtte og veiledning fra praksisveiledere og studentenes tolkninger om andres etiske praktisering av sosialt arbeid, kunne de etiske utfordringene ende opp som etiske dilemma (Eriksen & Gradovski, 2020). Min forskning bidrar med ny kunnskap om praksisveilederes rolle for studenters opplevelser av etiske utfordringer og med en nyansering av etiske utfordringer vs. dilemma i sosionomstudenters praksisperioder. Dette innebærer samtidig et bidrag til å utvide den eksisterende kunnskapen om studenters etiske utfordringer i praksisperioder.

7.2 Hvordan kan sosionomstudenter gi uttrykk for motstand i veiledningssamtaler?

Motstand er en handling som kan synliggjøre asymmetri i relasjonen mellom praksisveileder og studenten som veisøker. Funnene viser syv eksempler på motstand fra studenter i veiledningssamtaler. Av disse eksemplene ble fire av dem uttrykt tydelig og tre av eksemplene ble uttrykt utydelig. Videre ble eksemplene uttrykt henholdsvis åpent, skjult og uvitende (Eriksen & Gradovski, 2022). De fire tydelige eksemplene på motstand ble tolket som åpen motstand, mens av de utydelige eksemplene ble to av dem tolket som skjult motstand og et av dem som unnvikende motstand (Eriksen & Gradovski, 2022). Den åpne motstanden ble uttrykt tydelig som motargumentasjon og forklaring på hvorfor studenten var uenig, direkte argumentasjon, tydelig avvisning og respektfull formidling av uenighet. Den skjulte motstanden ble uttrykt utydelig ved unnvikelse, mens den uvitende formen for motstand ble uttrykt utydelig ved å virke uengasjert og fjern i veiledningssamtalen (Eriksen & Gradovski, 2022). På den ene siden kan motstand ha sammenheng med asymmetri og dissonans i veiledningsrelasjoner, og være reaksjoner på praksisveilederes maktutøvelse. På den annen side kan motstand være uttrykk for agens hos studenter. Som følge av dette anses gjenkjenning av og forståelse for motstand nødvendig for at praksisveiledningen skal bli hensiktsmessig (Eriksen & Gradovski, 2022).

Ifølge Broman (2014) har forskningen hovedsakelig vært rettet mot metoder i veiledningen. Ifølge Hollander og Einwohner (2004) er motstand en opposisjonell handling som kan uttrykkes på syv ulike måter, fra åpent til skjult. Min forskning identifiserte tre av de syv måtene. Dette medfører at det er delvis samsvar mellom min forskning og Hollander og Einwohner (2004) sin kategorisering av motstand.

Motstand kan være synlig eller usynlig for mottaker og observatør, og dette vil være et tolkningsspørsmål i hvert enkelt tilfelle (Hollander & Einwohner, 2004). Motstandsuttrykkene hos studentene i min studie ble uttrykt både tydelig som argumentasjon mot praksisveilederes innspill og utydelig som unnvikelser (Eriksen & Gradovski, 2022). Motstanden ble uttrykt etter at praksisveilederne stilte krav til studentene om å påta seg mer ansvar eller arbeide mer effektivt. De syv motstandsuttrykkene i en datainnsamling bestående av 15 veiledningssamtaler tilsier at motstand forekom sjeldent i studien (Eriksen & Gradovski, 2022). Det kan også tenkes at det forekom flere tilfeller av motstand enn de jeg klarte å observere. Dette bør sees i sammenheng med Tveitens (2019) forskning som illustrerer at motstand kan uttrykkes som passivitet i veiledningen. Haraldsson og Lilja (2017) viser også at motstand kan uttrykkes forsiktig i form av unnvikelser. Dette samsvarer med funn i min studie. Motstand ble uttrykt blant annet i form av unnvikelser (Eriksen & Gradovski, 2020).

Det kan være ulike årsaker til at studenter uttrykker motstand i veiledningssamtaler, og man kan finne mulige forklaringer ved å se nærmere på både praksisveiledere og studenter. Tidligere forskning har vist at praksisveiledere selv opplever egen rolle som utfordrende, forvirrende og / eller problematisk (Tveiten & Røkholt, 2023; Beddoe, 2011; Nordstrand, 2017). I min studie hadde praksisveilederne en kontrollfunksjon overfor studentene de veiledet, og dette kan ha innvirket negativt på veiledningsrelasjonen og indirekte medført motstand. Beddoe (2011) har med sin forskning vist at relasjonen mellom praksisveiledere og studenter blir utilfredsstillende når

praksisveiledere utøver en kontrollfunksjon. Ved at utdanningsinstitusjonene plasserer praksisveiledere i rollen som portvakt, innebærer dette også at de må evaluere studenter etter normative standarder for profesjonell atferd. Ved å veilede sosionomstudenter i praksis blir praktiserende sosialarbeidere slik satt i en instrumentalistisk, pedagogisk kontekst. Dette kan være problematisk når det gjelder praksisveiledernes forpliktelse til å oppfylle profesjonens verdier. Å befinne seg i en portvakterrolle er utfordrende for praksisveiledere som må forholde seg til sosialt arbeids verdier om å respektere mangfold, fokusere på styrker og myndiggjøring, stå opp for sårbare individer og å verdsette relasjoner som bidrar til vekst og endring (Bogo et al., 2007).

Veiledningsrelasjoner mellom én student og én praksisveileder er ekstra sårbare, og i slike relasjoner kan det være vanskelig for studenter å si fra om problemer (Hellseth et al., 2019). Tidligere studier belyser hvordan asymmetrien i relasjonen mellom student og praksisveileder setter studenten i en sårbar posisjon. Studenter som er åpne om egne utfordringer kan oppleve at personlige utfordringer blir brukt mot dem av praksisveiledere (Roulston et al., 2022). Angst og stress er videre noe studenter kan oppleve i praksisperioder, særlig knyttet til sosial interaksjon med andre mennesker (Mendonça et al., 2023; Uclaray, 2023). Håndtering av egne følelser er noe studenter må lære i praksisperioder (Joubert, 2021). Studenter kan også oppleve å måtte justere og undertrykke egne verdier for å tilpasse seg praksisplassenes verdier (Wheeler, 2017). Når det gjelder studenters opplevelser av og utfordringer i praksisperioder er det fortsatt mye man ikke har kunnskap om. Det finnes ikke systematiske prosedyrer for å få innsikt i studenters erfaringer etter praksisperioder (Espvall et al., 2018). Sett fra studentenes ståsted, finnes det grunner til at de ved enkelte anledninger uttrykker motstand i veiledningssamtaler. De befinner seg i en underordnet posisjon, de må tilpasse seg praksisplass og -veileder, og de blir vurdert. Min forskning viser at studenter i noen tilfeller reagerer negativt på

praksisveilederes forventninger og krav (Eriksen & Gradovski, 2022). Mine funn om vanskeligheter med å gi uttrykk for og å oppdage motstand samsvarer med Skjefstad og Nordstrand (2022) sin forskning hvor asymmetri i slike veiledningsrelasjoner blir kritisert. De viser at ved å dele veiledningsansvaret mellom utdanningsinstitusjon og praksisveileder kan asymmetrien bli jevnere (Skjefstad & Nordstrand, 2022). Negative opplevelser som skyldes asymmetri kan være én mulig forklaring på studenters motstand. Den kan oppstå som følge av ubehag knyttet til praksisveilederes maktutøvelse. Motstand kan imidlertid også handle om at studenter utvikler agens, som er ønskelig. Dette drøftes nærmere i punkt 7.4.

7.3 Hva retter praksisveiledere oppmerksomheten mot ved veiledning av sosionomstudenter?

Praksisveilederne i min studie hadde et tydelig, kausalt fokus i praksisveiledningen. Funnene mine viser at praksisveiledere først sikrer studenters trygghet, og i etterkant av dette fokuserer på annet innhold. Jeg har kalt dette for et «trygghetsmantra» i sosionomers praksisveiledning. Fokuset handler om å trygge studentene både når det gjelder personlige forhold og det praktiske arbeidet, noe som innebærer at innholdet i praksisveiledningen havner i bakgrunnen (Eriksen & Søndena, 2023). Veiledningsmetoder har imidlertid hittil fått mesteparten av oppmerksomheten i forskning som har blitt gjort på feltet, og veiledningens innhold og pedagogiske utfordringer har vært underkommunisert (Broman, 2014).

Det markante fokuset på trygghet som fremkom i min studie (Eriksen & Søndena, 2023) er noe overraskende. Dette samsvarer ikke med Nordstrands (2017) forskning, som viser at praksisveilederne er forvirret i rolleutformingen og at de forstår kvalitetskontroll av studenter som sin hovedoppgave (Nordstrand, 2017). Nordstrand (2017) og min egen forskning (Eriksen & Søndena, 2023) samsvarer imidlertid når det gjelder at praksisveilederne i stor grad selv må finne ut hvordan de skal

utforme rollen sin. Dette kan muligens også forklare utdanningsinstitusjonenes opplevelser av samarbeidet med praksisplassene som preget av usikkerhet og uenighet (Grøn, 2010).

De enkelte studentenes behov blir sterkt vektlagt av praksisveilederne i min studie (Eriksen & Søndena, 2023). Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at etableringen av empatiske relasjoner mellom sosialarbeiderstudent og praksisveileder er spesielt viktig ved starten av praksisperioden og relasjonelle faktorer er avgjørende for tilliten (Mendonça et al., 2023). Trygghet og støtte fra praksisveiledere fremheves også som avgjørende for at studentene skal fungere og lære i praksisperioder (Coohey et al., 2017; Miehl et al. 2013; Eva et al., 2012; Bogo et al., 2007). Funnene i min studie utfordrer forskningsfeltet ved å belyse at ivaretagelse av den enkelte students individuelle, psykologiske behov er av betydning, men ikke tilstrekkelig i veilederoppdraget (Eriksen & Søndena, 2023). Den ensidige vektleggingen av det jeg betegner som et trygghetsmantra og av kausalitet har vist seg å være utilstrekkelig som kunnskapsgrunnlag (Eriksen & Søndena, 2023). For praksisveiledere kan det likevel være krevende å skulle formidle kunnskap til studenter. Praksisveiledere opplever utfordringer med å få studenter til å se sammenhenger mellom teori og praksis (Tveiten & Røkholt, 2023). Dette er problematisk når utdanningsinstitusjonene overlater en stor del av opplæringsansvaret til praksisveiledere i praksisperioder (Hellseth et al., 2019). Ifølge Killén (2017) er formålet med praksisveiledning at studenter skal lære å knytte teori til profesjonsetiske retningslinjer. Min forskning viser at dette ikke blir gjort tilstrekkelig i dag (Eriksen & Søndena, 2023).

Den sterke vektleggingen av trygghet i praksisveiledningen kan handle om en vag tilknytning til verdi- og kunnskapsgrunnlaget i egen profesjon. Dette kan beskrives som at det er et uttrykk for en sterk, individuell profesjonsidentitet og en svak, kollektiv profesjonsidentitet blant praksisveilederne (Eriksen & Søndena, 2023). Trygghetsmantraet kan medføre uheldige konsekvenser for studentenes utvikling av

kollektiv profesjonsidentitet, herunder også etterlevelsen av samfunnsmandatet (Eriksen & Søndena, 2023). Ifølge Killén (2017) skal praksisveiledning støtte studenters utvikling av profesjonsidentitet. Det er ikke videre nyansert hva slags profesjonsidentitet det skal støttes opp om. Jeg har understreket et skille mellom profesjonell identitet og profesjonsidentitet i punkt 4.2. Hva slags profesjonsidentitet praksisveiledere understøtter, må sees i sammenheng med den konteksten de befinner seg i. Som ansatt kan man ikke arbeide utelukkende ut fra sosionomprofesjonens hensyn, ettersom man også må forholde seg til politiske føringer som er gjeldende for arbeidsplassen (Andreassen, 2017). Samfunnsoppdraget kan dermed innvirke på hva slags profesjonsidentitet som anses som ideell.

Profesjoners samfunnsoppdrag formidles først og fremst gjennom organisasjonene hvor profesjonsutøvelsen foregår (Molander & Terum, 2008). Dette er relevant for å forstå hva slags profesjonsidentitet det støttes opp om og hva slags kunnskapsgrunnlag som legges til grunn. Økende individualisering i samfunnet handler om at individet blir årsak til og holdt ansvarlig for seire og nederlag (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). En konsekvens av slike samfunnsprosesser er at det offentliges nyliberale styringsform ikke blir opplevd som maktovergrep av borgerne, men som internalisert etikk som svarer til psykologiske kategorier som autonomi, selvrealisering og identitetsbygging (Madsen, 2009). Dette kan se ut til å ha påvirket veiledningen av sosionomstudenter i praksis.

En sterk og ensidig vektlegging av den enkelte students psykologiske behov kan imidlertid ikke bidra til studenters utvikling av en hensiktsmessig profesjonsidentitet (Eriksen & Søndena, 2023). Psykologiprofesjonen har blitt kritisert for fravær av refleksivitet om samfunnsetikk og samfunnsansvar (Madsen, 2009). En sterk vektlegging av psykologiske, individuelle behov kan i verste fall ødelegge studenters kobling til sosionomprofesjonens verdigrunnlag, som ifølge Dixon et al. (2020) blant annet handler om å tilstrebe sosial rettferdighet.

Ifølge Raaen (2017) handler praksisveilederes rolle om å innvie studenter i yrket, selv om studenter starter i praksisperioder med forforståelser som ikke samsvarer helt med yrkeslivets forventninger. Praksisveilederes rolle kan derfor ikke kun handle om å støtte studenter, men må også handle om utfordring av studenters holdninger og atferd. Dette oppnås ved å fokusere på studenter både som individer, som deltakere på praksisplassen og som deltakere i et større utdanningsfelleskap sammen med utdanningsinstitusjoner (Raaen, 2017). Til sammen tyder min og tidligere forskning på at det er utfordrende for praksisveiledere å rette innholdet i praksisveiledningen mot det studentene skal lære i praksisperioder. Her kan det virke som om utdanningsinstitusjoner har overlatt et for stort ansvar til praksisveilederne (Eriksen & Søndena, 2023).

Mine funn om sterk vektlegging av et trygghetsmantra i praksisveiledningen kan være problematisk for studentenes utvikling av profesjonsidentitet (Eriksen & Søndena, 2023). Å utvikle en hensiktsmessig profesjonsidentitet er en av intensjonene med praksisveiledningen (Killén, 2017), og dette er viktig for studenters forberedelse på yrkeslivet (Spector, 2022). Sosialarbeiderstudenter klarer imidlertid ikke å artikulere hvordan profesjonsidentitetsbegrepet kan forstås eller hva det inneholder, og studenter er mer komfortable med å beskrive roller de utfører på praksisplassen (Smith et al., 2022). Min forskning viser at studenters hjelpebehov og individuelle, psykologiske behov kommer foran faglige behov i praksisveiledningen (Eriksen & Søndena, 2023). Dette er problematisk når et ensidig fokus mot studenters hjelpebehov virker negativt inn på studenters læring (Eik et al., 2021). Balansegangen mellom det å være en hjelper og en kontrollør kan være krevende. Praksisveiledere må etterleve profesjonens verdier og disse samsvarer ikke med innholdet i en portvaktrolle (Bogo et al., 2007). En manual med struktur for gjennomføring av veiledningssamtaler kan muligens bidra til økt trygghet og mestring for praksisveiledere ved at veiledningen får et mer profesjonelt preg, og ved

at praksisveiledere i større grad utfordrer studenter til faglig refleksjon (Høium et al., 2020). Bruk av manualer er likevel ikke den eneste, mulige løsningen. Det er ulike holdninger til evidensbasert praksis blant praksisveiledere i sosialt arbeid (Prock et al., 2022). Manualer kan gi inntrykk av økt detaljstyring av praksisveiledningen. Ut fra et dialogisk syn på læring vil instrumentalistiske metoder kunne forverre vilkårene for å utvikle autoritativ agens hos studenter (Matusov et al., 2016a). Hva som kan være til hjelp for praksisveiledere i rolleutformingen kan med fordel undersøkes nærmere. Det har blitt fremhevet som viktig at praksisveiledere oppmuntres og støttes i å integrere forskning og læring, samt at forutsetninger for å få dette til er et klart og konsistent språk rundt praksisforskning, sammen med en felles forståelse av hva som er forskning og hvordan forskning kan integreres i praksisperioder (McConnell et al., 2023). En annen farbar vei kan være at utdanningsinstitusjonene veileder studentene i tillegg til veiledningen på praksisplassene (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Det vil imidlertid ikke være ønskelig at utdanningsinstitusjonene overtar hele ansvaret for praksisveiledningen. Tidligere forskning belyser at det er vanskelig for studenter ikke å ha tilstedeværende praksisveiledere i det daglige fordi observasjonsmuligheter går tapt og fordi studentene ikke får tilstrekkelig innsikt i sosialt arbeids roller og verdier (Cleak et al., 2022). Min forskning viser imidlertid at praksisveiledere ikke fokuserer på formidling av slik kunnskap i dag (Eriksen & Søndena, 2023).

7.4 Hvordan opplever og erfarer praksisveiledere og studenter praksisveiledning i sosionomutdanningen, og hvilken betydning kan praksisveiledning ha for sosionomstudenters utvikling av agens?

Min hovedproblemstilling i avhandlingen omhandler hvilken betydning praksisveiledning kan ha for sosionomstudenters utvikling av agens. Jeg har tidligere nevnt at agensbegrepet er relevant for å forstå endrings- og

utviklingsprosesser mot å bli selvstendige profesjonsutøvere. Jeg har også presisert at ord som ansvar, forfatterskap og fri vilje har blitt assosiert med agensbegrepet, samt at å ha agens kan forstås som evnen til å ta valg og beslutninger, å utøve dømmekraft og å ha innflytelse på hvordan eget liv utvikler seg (Matusov et al., 2016a). Problemstillingen kan oppleves som paradoksalt fordi praksisperioder er organisert ut fra en instrumentalistisk utdanningstilnærming. Studenter skal oppnå forhåndsdefinerte læringsutbytter i praksisperioder. Agensutvikling er under slike omstendigheter krevende å tilrettelegge for. Når utdanningskonteksten er preget av instrumentalistiske tilnærminger, vil utformingen av agens hemmes av konteksten (Matusov et al., 2016a).

Erfaringer og opplevelser er også tematisert i hovedproblemstillingen. Bakhtin mener at forståelse er et dialogisk og relasjonelt fenomen, som oppnås ved å svare på andres ytringer (Slaatelid, 2005). Sagt på en annen måte; når man forstår, så svarer man. En forutsetning for å forstå er at studenter og praksisveiledere deltar aktivt og svarer på den andres ytringer i veiledningssituasjoner. Som følge av veiledningsrelasjoners asymmetriske utgangspunkt er kunnskap og erfaringer likevel ulikt fordelt mellom studenter og praksisveiledere. Det kan som følge av dette være krevende for studenter å delta aktivt. Dersom studenter ikke deltar aktivt i veiledningssituasjoner kan dette være uheldig for både forståelsen og læringsprosessen. Dette gjør at vilkårene for agensutvikling er relevant å problematisere. Å fokusere på utvikling av agens kan bidra til økt innsikt i læringsprosesser og profesjonsidentitetsutvikling for sosionomstudenter. Tilrettelegging for agensutvikling i utdanninger kan bidra med opplevelser av mening for studenter (Matusov et al., 2016a). Jeg vil heretter trekke inn Bakhtins tenkning (1981) for å belyse dette nærmere.

Bakhtin (1981) bruker identitetsbegrepet når han skriver om den romantiske romansjangeren, og han fremhever i denne sammenheng at identiteten til karakterene forblir uendret gjennom livsløpet. Karakterene i den romantiske romanen forholder seg passive til det som skjer med

dem (Bakhtin, 1981). I praksisveiledning, derimot, er det annerledes. Aktiv deltakelse er en forutsetning for at studenter skal fungere i praksissettingen. Dette handler om både læring, utvikling og å vise overfor praksisveilederne at man fungerer. Som følge av dette kan ikke studenter passivt utvikle en profesjonsidentitet. Sosionomstudenters utvikling av profesjonsidentitet består av komplekse prosesser, som forutsetter at man er aktiv. Dette fordrer at praksisveiledere får muligheten til å lære dialogisk pedagogikk. En slik pedagogisk tilnærming tilrettelegger for utvikling av autoritativ agens og til å lede studenter inn i prosesser hvor nye ideer blir testet og nye spørsmål blir reist (Matusov et al., 2016b). Min forskning viser at praksisveiledningen i dag bidrar til en uhensiktsmessig utvikling av profesjonsidentitet (Eriksen & Søndena), og jeg vil derfor argumentere for at nye tilnærminger til praksisveilederes kompetanseheving er nødvendige.

Bakhtin (1981) skriver at romankarakterer har en individuell, menneskelige identitet. Dette stiller seg annerledes for sosionomstudenters profesjonsidentitet. Den kan ikke forstås som utelukkende individuell. Sosionomstudenter er ikke kun individuelle personer som utvikler sin identitet som profesjonsutøvere etter eget forgodtbefinnende. Sosionomstudenter kan ikke fungere isolert fra konteksten og profesjonsfellesskapet. De er tvert imot en del av et sosialt fellesskap, både på praksisplassene og i profesjonen som helhet. Sosionomstudenter skal utøve sosialt arbeid i samsvar med profesjonens verdigrunnlag og samfunnsmandat, slik disse fremkommer i formålsparagrafen til utdanningen og i de yrkesetiske retningslinjene (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 2, og Fellesorganisasjonen, 2019). Verdiene og profesjonens samfunnsmandat er like, uavhengig av hvor sosionomstudenter tilbringer sine praksisperioder. Organisasjoner som tar imot studenter i praksis har likevel ulike samfunnsmandat, og en del av det å fungere som sosionom innenfor ulike kontekster innebærer også å bidra til å oppfylle organisasjonenes samfunnsmandat. Organisasjoner og deres

samfunnsmandat er en forutsetning for profesjonsutøvelse, og profesjonell identitet må derfor være knyttet til at ens eget faglige bidrag er en del av en større, og mer sammensatt innsats (Andreassen, 2017). For at studenter skal utvikle agens i praksisperioder kan en likevel ikke fokusere for ensidig mot forhåndsbestemte kriterier for hva studentene skal oppnå med praksisperioder. Dette vil gjøre praksisveiledningen monologisk (Matusov, 2007). Å fokusere på forhåndsbestemte læringsutbytter er ikke forenlig med å tilrettelegge for studenters autoritative agensutvikling gjennom kritiske dialoger (Matusov et al., 2016b). Dette innebærer at praksisveiledere får tildelt en muligens uoppnåelig oppgave fra utdanningsinstitusjonene. Agens i akademiske sammenhenger kan utvikles når man får bli med og påvirke, ta valg og posisjonere seg selv på måter som endrer egen praksis og profesjonelle identitet (Ursin et al., 2020). Utvikling av autoritativ agens inkluderer å bevege seg i dikotomier mellom det eksisterende og det nye, og også mellom det individuelle og det sosiale (Matusov et al., 2016b). Min forskning om studenters etiske dilemma i praksisperioder viser at studenter reagerer på eksisterende praksiser (Eriksen & Gradovski, 2020), og å involvere studenter i å forbedre den etiske kvaliteten på sosialt arbeid som utøves i praksisfeltet kan muligens være en tilnærming til økt utvikling av agens, til tross for et noe vanskelig utgangspunkt for utøvelsen av veilederoppdraget i praksisperioder.

Praksisveiledere har en viktig oppgave når det gjelder å bistå studenter i prosesser hvor de knytter sammen egen faglighet med en større og mer sammensatt innsats. Det er imidlertid ikke dette praksisveilederes innsats er rettet mot (Eriksen & Søndena, 2023). Det ansvaret som praksisveiledere blir tildelt fra utdanningsinstitusjoner kan forstås som en anerkjennelse av praksisveilederes bidrag i studenters læringsprosesser. Det vil imidlertid ikke være tilstrekkelig at utdanningsinstitusjoner har tiltro til at praksisveiledere har en viktig rolle i studenters læringsprosesser. Praksisveiledere må selv ha et bevisst forhold til sin egen posisjon som undervisere overfor studenter for at

praksisveiledningen skal være av god kvalitet. Dette innebærer å forholde seg aktivt til egen rolleutforming. Ved å være aktive kan praksisveiledere oppnå betydningsfull innflytelse i studenters lærings- og utviklingsprosesser. Praksisveiledere kan representere «det autoritative ordet» (Bakhtin, 1981) for studenter. En veiledningsrelasjon består likevel av (minst) to personer, og studenter kan velge hvordan de forholder seg til det autoritative ordet. Bakhtin (1981) formulerte uttrykket «ideologisk tilblivelse» («ideological becoming») om prosessen hvor mennesker selektivt tar til seg andres ord og diskurser. For å oppnå ideologisk tilblivelse, vil det ikke være tilstrekkelig å forholde seg til andre menneskers ord og diskurser som informasjon eller regler en automatisk må følge. En praksisveileders ord kan slik forstått heller ikke være noe studenter uten videre refleksjon skal godta som påbud. Studenter vil måtte streve etter å finne ut hvordan de skal forholde seg til praksisveilederes ord og hvordan disse passer sammen med egne virkelighetsforståelser. Når studenter strever eller er uenige med praksisveilederne kan dette vise seg som uttrykk for motstand (Eriksen & Gradovski, 2022).

I en prosess hvor det foregår en strid mellom autoritative ord og diskurser internt i mennesker vil det finne sted både autoritative og internt, overbevisende diskurser på samme tid (Bakhtin, 1981). På sikt kan slike prosesser medføre en større individuell, ideologisk bevissthet (Bakhtin, 1981). Når en autoritativ diskurs blir til en internt, overbevisende diskurs innebærer dette at diskursen blir flettet sammen med personens egne diskurser. Resultatet vil i så fall kunne bli at den autoritative diskursen ender opp med å bli en del av personens egne ord (Bakhtin, 1981). Dette betyr ikke at den autoritative diskursen blir behandlet som noe statisk. Den vil i stedet utvikle seg kreativt og tilpasse seg konteksten og allerede eksisterende diskurser i personen (Bakhtin, 1981). Bakhtin (1981) understreker nettopp viktigheten av selve kampen mellom ulike diskurser i prosessen mot at autoritative diskurser utvikler seg til å bli internt, overbevisende diskurser. Ved å teste ut den autoritative diskursen

opp mot andre diskurser, utvikle motstand mot den og gjennomgå en strid mellom diskursene, kan en autoritativ diskurs bli en del av ens egen diskurs. Dette kan likevel ikke forstås som noe endelig. Menneskers diskurser forblir åpne og uløste, og de utvikler seg stadig i møte med nye diskurser. En uavhengig, ansvarlig og aktiv diskurs er det som kjennetegner et etisk, lovmessig og politisk menneske (Bakhtin, 1981). Min forskning viser at studenter reagerer på andres uetiske praktisering av sosialt arbeid på praksisplasser (Eriksen & Gradovski, 2020). Dette er eksempel på tematikk som praksisveiledere med fordel kan tilrettelegge for å utforske sammen med studenter i veiledningssamtaler. Slik utforskning kan forstås som kamper mellom ulike diskurser for å utvikle en egen diskurs (Bakhtin (1981). I utviklingsprosesser må en imidlertid kunne forvente at det oppstår motstand dersom en utfordrer studenter. Min forskning viser at motstand må forstås som naturlig i prosesser hvor studenter utvikler agens (Eriksen & Gradovski, 2020).

Bakhtins (1981) refleksjoner om det autoritative ordet og indre diskurser er relevante for å forstå hvordan praksisveiledning kan bidra til at studenter utvikler agens og en kollektiv profesjonsidentitet. For praksisveiledere vil det være relevant å reflektere over hvordan deres egne, autoritative ord medfører strider og kan stå i konflikt til studenters allerede eksisterende, interne diskurser. Å innse at man representerer et autoritativt ord overfor studenter kan være skremmende for praksisveiledere. Det vil kreve mot å innta rollen som en autoritativ stemme overfor studenter i praksisveiledning. Til tross for dette, vil det være nødvendig at praksisveiledere våger dette for at studenter skal utvikle agens. Dersom praksisveiledere ikke inntar denne rollen, kan veiledningsrelasjoner ende opp med å bli ukritisk symmetriske. Da jeg fremhevet betydningen av symmetri for at studenter skulle utvikle agens i den andre artikkelen (Eriksen & Gradovski, 2022), kan ikke dette forstås som at all tilstrebelse av symmetri er konstruktiv. Jeg vil nyansere dette til at riktig tilnærming for praksisveiledere i stedet bør være noe jeg betegner som «kritisk symmetri». Matusov et al. (2016a) har fremhevet

hvordan demokratiske, pedagogiske tilnærminger som fremmer selvstyring kan medføre at studenter ikke blir veiledet eller møtt med kritisk dialog (Matusov et al., 2016a). Funnene i min tredje artikkel viser at praksisveiledernes oppmerksomhet rettes mot studentenes individuelle behov og utfordringer. Dette forstås som en støttende veiledningstilnærming. En støttende tilnærming støtter opp om studenters individuelle identitetsdannelser (Von Tezchner, 2023). Det forekom imidlertid ingen dialogisk kritikk. Når studenter ikke blir møtt med dialogisk kritikk, vil de heller ikke få muligheten til å oppdage nye praksiser og tilnærminger som kan føre til at de velger å utvikle seg i nye retninger (Matusov et al., 2016a). Studenter vil bli påvirket av relasjonene de inngår gjennom utdanningen og på praksisplassen, som vil føre til nye påvirkninger og nye reforhandlinger av hvem de er og ønsker å være. Identitet er ikke noe som blir skapt én gang, men det er noe som vil bli utfordret igjen og igjen, og dette fører til at identiteten må gjenskapes på nytt og på nytt (Heggen, 2008). Heggen (2008) sin forståelse av utvikling av profesjonsidentitet må sees i sammenheng med dialogismens forståelse av læring som noe som skjer i dialog (Bakhtin, 1981) og Mead (1934) sin teori om utvikling av selvet som noe som finner sted når man får tilgang til andres perspektiver. Ut fra både psykologisk, sosiologisk og dialogisk tilnærming vektlegges betydningen av andres måter å forstå verden på for at en skal utvikle seg selv. Etter mine vurderinger, vil imidlertid ikke tilgang til andres perspektiver være tilstrekkelig for å utvikle en hensiktsmessig profesjonsidentitet. En vil også måtte være kritisk til andres forståelser for at ny meningsskaping skal skje. Det å ha agens vil være en forutsetning for at studenter skal kunne engasjere seg i kritiske dialoger. Det er særlig anstrengende agens og agens som forfatterskap som vil være relevant her, etter Matusov et al. (2016a) sine beskrivelser. Anstrengende agens handler om motivasjon for læring også når det oppstår utfordringer, mens agens som forfatterskap (autorial) handler om at studenter finner sin unikhhet ved at de tar ansvar og deltar i dialog (Matusov et al., 2016a). Min forskning viser at motstand fra studenter

kan handle om utvikling av anstrengende og autoral agens hos studentene, som vil være viktig for studenters læring og profesjonsutvikling (Eriksen & Gradovski, 2022). Reforhandlinger av profesjonell identitet kan skje gjennom kritiske dialoger med praksisveiledere. Jeg har sett eksempler på at kritiske dialoger fant sted i veiledningssamtalene, for eksempel da sosionomstudentene ga uttrykk for motstand (Eriksen & Gradovski, 2022). Praksisveilederne forsøkte da i noen tilfeller å få studentene til å se situasjonene på andre måter enn de opprinnelig gjorde. Det viktige, slik jeg vurderer det, vil være hvilke motiver praksisveiledere har for å styre studenter i praksisveiledning. Dersom motivene skal være bevisste for praksisveilederne, og det faktisk blir kritiske dialoger de gjennomfører, forutsetter dette at praksisveilederne har et klart fokus med sin praksisveiledning. Den må handle om å tilrettelegge for studenters utvikling av en kollektiv, profesjonell identitet som ivaretar profesjonens verdier og samfunnsmandat. Dette fokuserte ikke praksisveilederne i min studie på (Eriksen & Søndena, 2023). Praksisveiledning kan fremme hensiktsmessig agensutvikling for studenter, som kan bistå dem med å skape sin profesjonelle identitet, dersom det forekommer en kritisk dialog. Dersom det ikke skjer noen kritisk dialog, kan en se for seg at praksisveiledning i liten grad bidrar til studenters agensutvikling. Studenter vil kunne utvikle agens og kollektiv profesjonsidentitet gjennom å delta i kritisk dialog med praksisveiledere som har en sterk tilknytning til både sosionomprofesjonens og praksisorganisasjonens samfunnsmandat. Med bakgrunn i min forskning vil jeg hevde at praksisveiledning har stor betydning for sosionomstudenters utvikling av agens. Dette forutsetter imidlertid at praksisveiledere vet hvordan de kan tilrettelegge for kritiske dialoger og kritisk symmetri. Det forutsetter også at praksisveiledere vet hvilken betydning agens har for studenters utviklings- og læringsprosesser. Praksisveilederes og studenters opplevelser og erfaringer av praksisveiledning vil bli preget av hvorvidt de deltar aktivt og kritisk i dialoger med hverandre, og av hvorvidt de

aktivt fokuserer på profesjonens verdier og samfunnsmandatet til profesjonen og praksisplassene i praksisveiledningen.

7.5 Implikasjoner for praksis

Praksisveiledere overtar det meste av opplæringsansvaret for studenter i praksisperioder. Min forskning viser at praksisveiledere utformer rollen tilfeldig og ut fra egne forutsetninger. Praksisveiledere blir ikke fulgt opp tilfredsstillende fra utdanningsinstitusjonene for å sikre studenters læringsutbytte. En følge av dette er at studenters læringsutbytte blir uhensiktsmessig og lite relatert til sosionomers arbeid. Utdanningsinstitusjoner kan i større grad enn i dag bistå med å formidle viktigheten av at studenter utvikler agens i praksisperioder, og hvordan man kan tilrettelegge for slike prosesser.

Studenter skal utvikle sin profesjonelle identitet i praksisperioder. Praksisveiledere og utdanningsinstitusjoner har et delt ansvar for å bidra til at den profesjonelle identiteten i størst mulig grad utvikles i samsvar med sosionomprofesjonens kollektive profesjonsidentitet. Her er utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet uenige om hvilket kunnskapsgrunnlag som skal legges til grunn, som følge av ulike samfunnsmandat. Det er uhensiktsmessig om ansvaret kun legges på praksisveiledere. Deres profesjonsutøvelse og -identitet vil være sterkt bundet til konteksten de arbeider i, og da er det ikke sikkert at de vil være best egnet til å hjelpe studentene til å vektlegge profesjonelle hensyn opp mot organisatoriske hensyn. Dersom sosionomstudenters profesjonelle identitet skal bli knyttet til noe større og en mer sammensatt innsats, kan man heller ikke være ukritisk opptatt av symmetriske veiledningsrelasjoner. Jeg vil argumentere for at det ikke handler om symmetri *eller* asymmetri, men heller om å ha et bevisst forhold til hvilken tilnærming man velger når og hvorfor. Oppfølgingen av samfunnsmandatet i organisasjoner kan heller ikke bli tilfredsstillende dersom en glemmer sosialt arbeids verdier på veien. Verdiene er felles for hele sosionomprofesjonen, uavhengig av om en arbeider i ulike

organisasjoner, ved utdanningsinstitusjonen eller er student. Studenter kan ikke bli ensidig opptatte av hvem de selv er og hva de selv har behov for. Fokuset må rettes utover, fordi sosialt arbeid først og fremst handler om å bistå mennesker i krevende livssituasjoner (Forskrift om sosionomutdanning, 2019, § 2). Dette innebærer å se mennesker i sammenheng med den konteksten de befinner seg i. For å ivareta både individuell og kollektiv profesjonsidentitet (Heggen, 2008) må en avklare hva som forventes av praksisveiledere som del av sosionomutdanningen som helhet, tydeliggjøre kvalifikasjonene som kreves, hva veilederrollen innebærer, veilederansvaret og hva en mener med veilederautoritet innenfor sosionomutdanningen. Det kan være hensiktsmessig å vurdere å opprette egne veiledningsteam med erfarne praksisveiledere som kan følge opp praksisveiledere tettere enn i dag. Slike team kan ha som formål å støtte praksisveilederne i deres oppfølging av studenter i læringsprosesser. Særlig for praksisveiledere som opplever utfordringer ved utøvelse av rollen, kan veiledningsteam være spesielt viktige. Slike veiledningsteam kan opprettes etter malen som har blitt utformet for «Veilederkorpset i skoler» (NOU, 2022:13, s. 100). Å tilrettelegge for dialog og flerstemmighet vil være avgjørende om en skal lykkes med utviklingsarbeidet på dette feltet fremover. Det fremstår verken som realistisk eller ønskelig at praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene skal ha like forventninger til læringsutbyttene i praksisperiodene. Det vil imidlertid være hensiktsmessig om uenigheter om profesjonens samfunnsmandat innen ulike, organisatoriske kontekster løftes opp og diskuteres. Dette kan på sikt styrke den kollektive profesjonsidentiteten for fremtidige sosionomer. I fremtidig forskning på sosionomstudenters praksisperioder og praksisveiledning vil det være fruktbart om også brukernes stemmer inkluderes. Det er behov for forskning når det gjelder hvilken kompetanse brukerne mener at profesjonelle trenger for å kunne bistå personer med sammensatte utfordringer (Bråten et al., 2022). Ut fra mitt dialogiske ståsted anses ikke uenigheter som noe negativt, men som noe en bør være nysgjerrig på og forsøke å bygge nye diskurser fra. Flerstemmighet er ønskelig for

Diskusjon

å oppnå nye innsikter, og for å oppnå dette må deltakere i dialog få uttrykke seg på egne vilkår (Dysthe et al., 2012).

8 Avslutning

Denne avhandlingen har utforsket praksisveiledning i sosionomutdanningen ved å innta et dialogisk og pragmatisk utgangspunkt. Agens har vært et sentralt begrep. Forskningsspørsmålene var rettet mot 1) etiske dilemma studenter opplevde i praksisperioden, 2) hvordan sosionomstudenter ga uttrykk for motstand i veiledningssamtaler og 3) hva praksisveiledere rettet oppmerksomheten mot ved veiledning av sosionomstudenter. Felles for analysene har vært meningsskaping og fellestrekk i datasettet. Kvalitetsmessige aspekter ved praksisveiledning og samfunnsmessige endringer har blitt utpekt som utfordringer for praksisstudiene i sosionomutdanningen. Utydelige forventninger mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, samt tvil om kvaliteten på praksisperioder, har blitt trukket frem i lyset.

Avhandlingen har bidratt med ny kunnskap om *innholdet* i praksisveiledningen. Dette inkluderer praksisveilederes fokus ved utøvelse av rollen, sosionomstudenters motstandsuttrykk i veiledningssamtaler og studenters etiske utfordringer i praksisperioder. Agensbegrepet har bidratt til å belyse studenters motivasjon for læring og posisjonering i læringssituasjoner.

Min forskning viser at sosionomstudentene opplevde fire kategorier av etiske utfordringer: 1) Relatert til situasjoner hvor studentene ble konfrontert med strukturelle forhold på makronivå, 2) relatert til egne, begrensede livs- og arbeidserfaringer, 3) relatert til økt bevissthet om egne verdier og holdninger og 4) relatert til interaksjon og samhandling med andre på praksisplassene. Frie og trygge diskusjoner med praksisveiledere har blitt fremhevet som viktige for at studenter skal kunne lære og avlære kunnskaper og ferdigheter. Praksisperioden har blitt fremhevet som læringsarena, særlig når det gjelder studenters kunnskap om seg selv som profesjonsutøvere.

Ved å ta utgangspunkt i asymmetriske aspekter ved veiledningsrelasjonen og motstand som et sosialt konstruert begrep viser min forskning videre hvordan sosionomstudenter kan gi uttrykk for motstand i veiledningssamtaler. Studentene i studien ga sjelden uttrykk for motstand, men i syv eksempler ble motstand uttrykt både åpent, skjult og uvitende. Jeg har argumentert for at motstand kan ha en sammenheng med asymmetri og resonans i veiledningsrelasjoner, samt forekomst av agens hos studenter. Jeg har formidlet at gjenkjenning av og forståelse for motstand er nødvendig for at praksisveiledningen skal bli hensiktsmessig.

Forskningen min har også undersøkt og problematisert praksisveilederes fokus i veiledning av sosionomstudenter. Trygghetskapende arbeid dominerte fremfor kontekstuell fagkunnskap og to ulike metodisk orienterte diskurser har blitt trukket frem. En er personlighetsorientert og en annen er oppgaveorientert. Jeg har kritisert trygghetens dominerende posisjon i veiledningssamtalen, og jeg har hevdet at et dominerende og noe ensidig fokus på trygghet kan føre til underkommunisering av sosionomers faglighet og profesjonelle kunnskapsgrunnlag.

Min forskning kan bidra til å videreutvikle den delen av sosionomutdanningen som foregår i praksisfeltet. Det er min vurdering at praksisveiledning har et forbedringspotensiale når det gjelder tilrettelegging for agensutvikling og forståelse for motstandsuttrykk i asymmetriske veiledningsrelasjoner. Innholdet i praksisveiledningen kan også medføre en uhensiktsmessig utvikling av profesjonsidentitet, som man med fordel kan rette oppmerksomheten mot.

En overordnet ambisjon med avhandlingsarbeidet har vært å bidra til enda bedre møter mellom fremtidens sosionomer og mennesker i utfordrende livssituasjoner. Jeg startet med å dele et dikt om praksisveilederen Hilde. Hun erkjente at studenten hennes skulle hatt bedre oppfølging i den faglige læringsprosessen i praksisperioden. Hilde visste ikke hvordan hun skulle gjøre dette eller hva som egentlig ble

Avslutning

forventet av henne, og for Hilde var brukernes behov viktigere enn studentens. Dette antar jeg gjelder for mange sosialarbeidere som veileder studenter. Praksisveiledningen havner i bakgrunnen, og innholdet i sosionomers profesjonelle fagfelt vil over tid blekne. Et tydelig og avklart samarbeid mellom praksisveiledere og vitenskapelig ansatte i sosionomutdanningen kan bidra til ny kunnskap på veiledningsfeltet – kunnskap som bidrar til selvstendig tenkende og handlende sosionomstudenter og profesjonsutøvende veiledere med tydelig kunnskapsgrunnlag i sosionomers utfordrende arbeid.

9 Litteratur

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division on expert labour*. University of Chicago Press.

Andreassen, T.A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140-152). Universitetsforlaget.

Arbeidsgruppe for sosionomutdanningen (2015). *Praksisprosjektet. Rapport fra arbeidsgruppe for sosionomutdanningen, delrapport-praksis-sosionom gruppen.pdf (uhr.no)*

Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays* (M. Holmquist & C. Emerson, Ed. & Trans.). University of Texas Press.

Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics* (C. Emerson, Ed. & Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1929).

Bakhtin, M.M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (Oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaatelid). Kopinor pensum AS.

Banks, S. (2005). The Ethical Practitioner in Formation: Issues of Courage, Competence and Commitment. *Social Work Education, 24*(7), 737-753. <https://doi.org/10.1080/02615470500238652>

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. SAGE.

Beddoe, L. (2011). External supervision in social work: Power, space, risk, and the search for safety. *Australian Social Work, 65*(2), 197-213. [10.1080/0312407X.2011.591187](https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.591187)

Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

Blaikie, N. & Priest, J. (2019). *Designing social research*. (3. utg.). Polity Press.

Bogo, M. (2006). Field instruction in social work, *The clinical supervisor*, 24(1-2), 163-193. DOI: [10.1300/J001v24n01_09](https://doi.org/10.1300/J001v24n01_09)

Bogo, M., Regehr, C., Power, R. & Regehr, G. (2007). When Values Collide. *The Clinical Supervisor*, 26(1-2), 99-117. DOI: [10.1300/J001v26n01_08](https://doi.org/10.1300/J001v26n01_08)

Boitel, C.R. & Fromm, L.R. (2014). Defining Signature Pedagogy in Social Work Education: Learning Theory and the Learning Contract. *Journal of Social Work Education*, 50(4), 608-622. DOI: [10.1080/10437797.2014.947161](https://doi.org/10.1080/10437797.2014.947161)

Brandt, E. (2005). *Kartlegging av praksisbasert høyere utdanning*, NIFU STEPS Skriftserie. NIFU STEP.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.

Brinkmann, S. & Tanggard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

Broman, Å. (2014). Bruk av video i undervisning av veiledere – en samtenkende og personorientert læringsform. *Uniped*, (37)1, 82-90. DOI: <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21072>

Bråten, B., Lillevik, R. og Volckmar-Eeg, M. (2022). *Profesjonsutdanninger for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Utviklingstrekk og utfordringer basert på en litteraturgjennomgang*. Fafo-rapport 2022:08. [Profesjonsutdanninger for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere | Fafo-rapport 2022:08](#)

Carter, N., Bryant-Lykosius, D., DiCenso, A., Blythe, J. & Neville, A.J. (2014). *The use of triangulation in qualitative research*. *Oncolgy Nursing Forum*, 41(5), 545-547. [carter2014.pdf](#)

Cleak, H., Zuchowski, I. & Cleaver, M. (2022). On a Wing and a Prayer! An Exploration of Students' Experiences of External Supervision. *The British Journal of Social Work*, 52(1), 217–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa230>

Collins, M.E., Dixon, Z. & Zimmerman, T. (2022). Building policy practice into foundation field placement: experiences and outcomes. *Social Work Education*, 41(1), 105-118. DOI: [10.1080/02615479.2020.1807495](https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1807495)

Coohey, C., Dickinson, R. & French, L. (2017). Student self-report of core field instructor behaviors that facilitate their learning. *The Field Educator*, 7(1), 1–15. <http://ezproxy.uis.no/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/student-self-report-core-field-instructor/docview/1923784160/se-2?accountid=136945>

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. (5. utg.). SAGE publicatons, Inc.

Council on social work education. (2008). *Educational policy and accreditation standards*. Microsoft Word - Draft of EPAS - Final - approved by BOD (wcsu.edu)

Davis, J.K. (1991). Professions, trades, and the obligation to inform. *Journal of applied philosophy*, 8(2), 167-176. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.1991.tb00279.x>

Dixon, Z., Collins, M. & Zimmerman, T. (2020). Addressing race, ethnicity, and poverty in policy assignments: students' opportunities and constraints. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 31(6), 370-381. DOI: [10.1080/15313204.2020.1839617](https://doi.org/10.1080/15313204.2020.1839617)

Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Kunstmuseet som læringsform*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Eide, S.B. (2008). Profesjonsetikkens basis. *Fontene forskning*, 1(08), 38-48. [Profesjonsetikkens basis | Fontene.no](https://www.fontene.no/profesjonsetikkens-basis/)

Eik, L.T., Moxnes, A.R., & Vala, H.Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer: læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>

Ellingsen, I.T. & Levin, I. (2015). Det sosiale i sosialt arbeid. I I.T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L.C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid en grunnbok*. Universitetsforlaget.

Engelstad, F. (1999). "Maktbegrepet etter Max Weber". I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal.

Engelstad, F. (2010, 25. november). *Hva er makt? Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo, HVA ER MAKT? - Det samfunnsvitenskapelige fakultet (uio.no)*

Eriksen, H.L. & Gradovski, M. (2020). Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, (2020)8, 85-111. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.322>

Eriksen, H.L. & Gradovski, M. (2022). Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1-14. [10.15845/ntvp.v7i1.3636](https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3636)

Eriksen, H.L. & Søndena, K. (2023). Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning. *UNIPED*, 46(2), 115-125. [Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning | Uniped \(idunn.no\)](https://doi.org/10.15845/ntvp.v46i2.3636)

Espvall, M., Dellgran, P., Grønningsæter, A.B. & Sørfonden, J. (2018). *Tilsyn med bachelorgradsutdanninger i sosialt arbeid*. NOKUT. [tilsyn_ba_sosialt_arbeid_2018.pdf \(nokut.no\)](https://www.nokut.no/tilsyn-ba-sosialt-arbeid-2018.pdf)

Eva, K.W., Armson, H., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., Mann, K. & Sargeant, J. (2012). Factors influencing responsiveness to feedback: on the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. *Advances in Health Science Education*, 17, 15–26. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9290-7>

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.

Fellesorganisasjonen (2008, 1. oktober). *Kriterier for godkjenning av veiledere*. Fellesorganisasjonen (FO). [Kriterier for godkjenning av veiledere.pdf](https://www.fo.no/kriterier-for-godkjenning-av-veiledere.pdf)

Fellesorganisasjonen (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, veibrnepleiere og velferdsvitere*. [Yrkesetisk grunnlagsdokument.pdf \(fo.no\)](https://www.fo.no/yrkesetisk-grunnlagsdokument.pdf)

Forsey, M.G. (2010). Ethnography as participant listening. *Ethnography*, 11(4),558–572. DOI: <https://doi.org/10.1177/1466138110372587>

Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger. (2019). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger av 19. desember 2017 nr. 2246*, <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>

Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning*. (FOR-2019-03-15-398). Lovdata, [Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409)

Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning*. (FOR-2019-03-15-409). Lovdata, <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>

Fossheim, H. (2022, 21. April). Sokrates. I *Store norske leksikon*. [Sokrates – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/sokrates)

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Allan Lane.

Foucault, M. (2018). *Diskursens orden* (E. Schaanning, Overs.). Tiltredningsforelesning ved Collège de France, 2. desember 1970. Scandinavian Academic Press. (Opprinnelig utgitt 1999 av Spartacus).

Fox, A.S., Oakes, T.R., Shelton, S.E., Converse, A.K., Davidson, R. & Kalin, N.H. (2005). Calling for help is independently modulated by brain systems underlying goal-directed behavior and threat perception. *Biological sciences*, 102(11), 4176-4179. <https://doi.org/10.1073/pnas.0409470102>

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic*. University of Chicago Press.

Gal, S. (1995). Language and the “Arts of Resistance” [Review of *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*, by J. Scott]. *Cultural Anthropology*, 10(3), 407–424.
<http://www.jstor.org/stable/656344>

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.

Goldstein, A.P., Heller, K., & Sechrest, L.B. (1966). *Psychotherapy and the psychology of behavior change*. Wiley.

Gradovski, M. (2012). The use of the dialogue concepts from the arsenal of the Norwegian Dialogue Pedagogy in the time of postmodernism. *Ethics and Education*, 7 (2), 175-184.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2012.733607>

Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>.

Grimen, H. (2005). *Profesjonsetikken sitt grunnlag*. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo,
<http://www.hio.no/content/view/full/34781>

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
<https://doi.org/10.1177/016146810911100905>

Grønn, T. (2010). *Fokus på praksisstudier og kvalitetssikring av praksis. Komparativ kartlegging og analyse av de av HiOs heltids bachelorstudier som har ekstern, veiledet praksis som krav i rammeplanen. Oppdrag fra rektoratet ved HiO*. Høgskolen i Oslo.

Gudmundsdóttir, S. (2011). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 45-69). Tapir akademisk forlag.

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.

Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving – sjukepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Abstrakt forlag.

Hellseth, I.A., Lid, S.E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H.J., Skeidsvoll, K.J. & Wiggen, K.S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter* (NOKUT Rapport 16/2019). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. [kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter-16-2019.pdf) ([nokut.no](https://www.nokut.no))

Henriksen, Ø., Skjesol, I., Solstad, A., Øydgard, G.W., Henriksen, C., Ørjasæter, K.B. & Åsheim, H. (2023). *Status og posisjon for sosialfaglige perspektiv og kompetanse i helse- og velferdstjenestene* (FoU-rapport nr. 89). Nord universitet, [FoURapport892023.pdf](https://www.nord.no/fourapport892023.pdf) ([nord.no](https://www.nord.no))

Herberg, E.B. & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Hessevaagbakke, E., Johansen, A.G., Gudjonsdottir, S. og Christiansen, B. (2013). Praksisveiledernes funksjon i et medstudentbasert studieopplegg i klinikken. *Nordisk sygeplejeforskning*, 3(4), 254-268. <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2013-04-04>

Hollander, J.A. & Einwohner, R.L. (2004). Conceptualizing resistance. *Sociol Forum*, 19, 533–554, <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>

Hutchinson, G. (2021, 17. juni). Sosialarbeider. I *Store norske leksikon*. [sosialarbeider – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/sosialarbeider)

Høium, K., Blaalid, L. & Tørris, C. (2020). Erfaringer med et manualbasert verktøy for veiledning av vernepleierstudenter i praksis. *Uniped, Volum 43*(4), 331-343. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-05>

International Federation of Social Workers. (2019, 11. april). *Global definition of social work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

Irving, A. & Young, T. (2002). Paradigm for Pluralism: Mikhail Bakhtin and Social Work Practice, *Social Work*. (47)1, 19–29. <https://doi.org/10.1093/sw/47.1.19>

Johannesen, B.O. (2006). Deltakende observasjon og videoanalyser av barns samspill i lek: Metodiske, analytiske og teoretiske overveielser i relasjon til egen og annen forskning innenfor området barn, lek og samspill. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 24(3), 27-40. <https://doi.org/10.5324/barn.v24i3.4386>

Joubert, M. (2021) Social work students' perceptions of their readiness for practice and to practise. *Social Work Education*, 40(6), 695-718. DOI: [10.1080/02615479.2020.1749587](https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1749587)

Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work* (2. utg.). Columbia University Press.

Kadushin, A. & Harkness, D. (2002). *Supervision in social work* (4. utg.). Columbia University Press.

Karlsson, B.E. & Oterholt, F. (2021). *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning. Et fellesfaglig perspektiv helse-, sosiale og pedagogiske profesjoner* (5. utg.). Gyldendal.

Killén, K. & Christiansen, K.U. (1998). *Veiledning og veiledningsmodeller i barnevernets førstelinjetjeneste*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA temahefte 1/98. [Veiledning og veiledningsmodeller i barnevernets førstelinjetjeneste \(nb.no\)](#)

Killén Heap, K. (1976). *Faglig veiledning i sosionomutdanningen*. Universitetsforlaget.

Koelsch, L.E. (2016). The Use of I Poems to Better Understand Complex Subjectivities. I Galvin, K.T., Prendergast, M. (Red.), *Poetic Inquiry II – Seeing, Caring, Understanding*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-316-2_12

Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – Inspirasjoner til bevegelige praksiser* (2. utg.). Fagbokforlaget

Koven, M. (2014). Interviewing: Practice, Ideology, Genre, and Intertextuality. *Annual Review of Anthropology* 2014 43(1), 499-520, <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092412-155533>

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education, From Pedagogy to Andragogy*. Hentet fra: [a The Modern Practice of Adult Education.pdf \(umsl.edu\)](#)

Kristiansen, E., Wiggen, K.S. & Stolinski, H.S. (2019). *Praksis sett fra praksisveilederes perspektiv* (NOKUT Rapport 13/2019). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. [kristiansen wiggen stolinski praksis-sett-fra-praksisveilederes-perspektiv 13-2019.pdf \(nokut.no\)](#)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturgjennomgang*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). [Praksis i helse- og sosialfagutdanningene. En litteraturgjennomgang \(unit.no\)](#)

Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen.

Leseth, A.B. & Solbrekke, K.N. (2011). *Profesjon, kjønn og etnisitet*. Cappelen Damm Akademisk.

Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid* (1. utg.). Universitetsforlaget.

Levin, I. (2021). *Hva er sosialt arbeid* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age Publishing Inc.

Madill, A. & Sullivan, P. (2010). Medical training as adventure-wonder and adventure-ordeal: A dialogical analysis of affect-laden pedagogy. *Social Science & Medicine*, 71(12), 2195-2203. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.09.048>

Madsen, O.J. (2009, 7. februar). *Vi antar at samfunnet vil bli mer humant om bare psykologene finner sin stemme og blir hørt. Er det en rimelig antakelse?*, *Psykologi*, [Psykologi, samfunn og etikk | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](#)

Madsen, O.J. (2016). Psykologiens innflytelse i velferdsstaten. I R. Kroken & O.J. Madsen (red.), *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten – fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?*, s. 86-111. Gyldendal akademisk.

Madsbu, J.P. (2007). Realisme og relativisme innenfor social konstruktivisme (notat, Høgskolen i Innlandet), <http://hdl.handle.net/11250/133588>

Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay, *Educational Theory*, 57, 215-237, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00253.x>

Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. I E. J. White & M. A. Peters (red.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*, (21-46). Peter Lang Publishing.

Matusov, E., von Duyke, K. & Kayumova, S. (2016a). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integr. psych. behav.* 50, 420–446 <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>

Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A. & von Duyke, K. (2016b). Dialog education for and from authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An international online journal* (4), 162-197. [admin,+Dialogic+education+for+and+from+authorial+agency+\(Layout\).pdf](#)

Matusov, E., Marjanovic-Shane, A. & Gradovski, M. (2019). *Dialogic Pedagogy and Polyphonic Research Art. Bakhtin by and for educators*. Palgrave Macmillan.

Meld. St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 13 \(2011–2012\) - regjeringen.no](#)

Mendonça, V., Silva, P.G., Sacramento, O. & Caria, T. (2023). “Thrown to the lions” - a reflexive exercise with social work students on their early practice experiences. *Social Work Education*, 1-18. DOI: [10.1080/02615479.2023.2167198](https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2167198)

Miehls, D., Everett, J., Segal, C. & Bois, C. (2013). MSW students' views of supervision: factors contributing to satisfactory field experiences. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 128-146. DOI: [10.1080/07325223.2013.782458](https://doi.org/10.1080/07325223.2013.782458)

Morris, P. (red.) (1994). *The Bakhtin Reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Molishonov*. Arnold Publishers.

NOU 2022:13 (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2022: 13 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Helseth, I.A., Lid, S.E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H.J., Skeidsvoll, K.J. & Wiggen, K.S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. NOKUT. [kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf \(nokut.no\)](https://www.nokut.no/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter-16-2019.pdf)

McConnell, S.M., Noble, M., Hanley, J., Finley-Roy, V. & Drolet, J. (2023). Integrating Practice Research into Social Work Field Education in Canada. *Journal of Teaching in Social Work*, 43(1), 1-19. DOI: [10.1080/08841233.2022.2147259](https://doi.org/10.1080/08841233.2022.2147259)

Mead, G.H. (1934). *Mind, society and the self*, [mead1934.pdf \(free.fr\)](https://www.free.fr/~mead1934.pdf)

Millican, R., Middleton, T. (2020). A Need for Resilience. I A.A. Shafi, T. Middleton, R. Millican & S. Templeton (Red.), *Reconsidering Resilience in Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_1

Mo, KYH., O'Donoghue, K., Wong, PYJ., & Tsui, MS. (2021). The historical development of knowledge in social work supervision: Finding new directions from the past. *International Social Work*. 64(2), 187-200. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/0020872819884995>

Molander, A. & Terum, L.I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

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), 481-494. DOI: [10.1080/02615479.2017.1279137](https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1279137)

Nordstrand, M. & Skjefstad, N.C. (2019). Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge? Om parallellveiledning av bachelorstudenter i praksis. *Fontene forskning*, 12(2), 46-58. [Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge? | Fontene.no](https://www.fontene.no/veileder-et-kjaerlig-og-trofast-reisefolge/)

Onstad, R.F., Nordhaug, M., Iversen, A., Skommessv, S., Haukland, M., Uppsata, S.E., & Tveiten, S. (2018). Kvalitet i praksisveiledning – en vedvarende utfordring? I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (s. 86–102). Fagbokforlaget.

O'Donoghue, K. (2015). Issues and challenges facing social work supervision in the twenty-first century. *China Journal of Social Work*, 8(2), 136-149. DOI: [10.1080/17525098.2015.1039172](https://doi.org/10.1080/17525098.2015.1039172)

O'Donoghue, K., Ju, P.W.Y & Tsui, M. (2018). Constructing an evidence informed social work supervision model. *European Journal of Social Work*, 21(3), 348-358. DOI: [10.1080/13691457.2017.1341387](https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1341387)

Pettersen, R.C. & Løkke, J.A. (2019). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. The university of Chicago Press.

Pollack, S., & Kodikant, Y. (2011). Fostering dialogue in a context of a socio-political conflict: an instructional model. I E.J. White & M.A. Peters (Red.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for*

research, policy, and practice in education across the globe (129–148). Peter Lang Publishers.

Poth, J.W. & Creswell, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Sage publications, inc.

Prock, K.A., Drechsler, K. & Hessenauer, S. (2022). Social Workers' Knowledge and Attitudes About Evidence-Based Practice: Differences Between Graduate Students, Educators, and Practitioners. *Clin Soc Work J* 50, 233–241. <https://doi.org/10.1007/s10615-022-00836-0>

Proctor, E. K., Morrow-Howell, N., & Lott, C. L. (1993). Classification and correlates of ethical dilemmas in hospital social work. *Social Work*, 38(2), 166–177. <http://ezproxy.uis.no/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/classification-correlates-ethical-dilemmas/docview/215268464/se-2>

QSR International Pty Ltd. (2018). *NVivo (Version 12)*, <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

Raaen, F.D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I J.-C. Smeby & S. Maurethagen (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.106-117). Universitetsforlaget.

Rasmussen, S.S. (1991). Sosionomutdanningen i Norge 1929-1990. *Nordisk sosialt arbeid nr. 4*.

Roe, E.P. (2022) How do international practicums prepare practitioners for social work practice? A qualitative study, *Social Work Education*, DOI: [10.1080/02615479.2022.2098945](https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2098945)

Roulston, A., Cleak, H., Nelson, R., Hayes, D. (2022). How Power Dynamics and Relationships Interact with Assessment of Competence:

Exploring the Experiences of Student Social Workers Who Failed a Practice Placement. *The British Journal of Social Work*, 52(3), 1662–1682. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab070>

Rule, P.N. (2015). *Dialogue and boundary learning*. Sense Publishers.

Sagdahl, M.S. (2022, 24. juli). Verditeori. I *Store norske leksikon*. [verдитеori – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/verдитеori)

Segev, E., Hochman, Y. & Shai, O. (2022). Thrown into the Water: Early-career Social Workers' Job Challenges and Time Management Coping Strategies. *The British Journal of Social Work*, 52(8), 4836–4852. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac090>

Sidorkin, A.M. (1999). *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue*. Suny press. [Sidorkin Beyond Discourse \(2\).pdf](#)

Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology*. Gower.

Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Høyskoleforlaget.

Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon.

Skjefstad, N. & Nordstrand, M. (2022). «Jeg har klart å komme litt frem fra skyggen» - om ferdighetstrening for bachelorstudenter i sosialt arbeid. *Uniped*, 45(2), 129-141. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.2.5>

Slaattelid, R.T. (2005). Etterord. I M. Bakhtin, *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.

Smeby, J.-C. & Mausehagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J.-C. Smeby & S. Mausehagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Universitetsforlaget.

Smith, F.L., Harms, L. & Brophy, L. (2022). Factors Influencing Social Work Identity in Mental Health Placements. *British Journal of Social Work* (52)4, 2198-2216. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab181>

Solberg, M. (2021, 19. januar). Andragogikk. I *Store norske leksikon*. [andragogikk – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/andragogikk)

Spector, A.Y. (2022) “Beginning to Belong” Emerging pre-professional Identity among Community College Fieldwork Students: A Theoretical Framework for Aspiring Social Workers. *Journal of Teaching in Social Work*, 42(5), 449 – 468. DOI: [10.1080/08841233.2022.2120163](https://doi.org/10.1080/08841233.2022.2120163)

Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Wadsworth Publishing Co Inc.

Språkrådet (2023a). *Erfare*. Hentet 28. mai fra [erfare - ordbøkene.no](https://erfare-ordbokene.no) (ordbokene.no)

Språkrådet (2023b). *Oppleve*. Hentet 28. mai fra [oppleve - ordbøkene.no](https://oppleve-ordbokene.no) (ordbokene.no)

Språkrådet (2023c). *Diskurs*. Hentet 5. juni fra [diskurs - ordbøkene.no](https://diskurs-ordbokene.no) (ordbokene.no)

Sullivan, P. (2012). *Qualitative data analysis. Using a dialogical approach*. SAGE.

Svensson, L. (2011). Professions, organizations, collegiality and accountability. I L. Svensson, & J. Evetts, *Sociology of Professions: Continental and Anglo-Saxon Traditions* (s. 145-166). Bokförlaget Daidalos.

Swift, K.J., Gingrich, L.G., Brown, M. (2016). Social work education: the challenge of neoliberalism. I I. Taylor, M. Bogo, M. Lefevre & B. Teater (Red.), *The handbook of social work education*, s. 382-393. Routledge.

Søndenå, K. & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar – ei kronotopisk analyse. *Uniped*, 40(4), 374-385. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>

Tallant, S.H., & Ryberg, R.A. (2000). Social work in the military: Ethical dilemmas and training implications. I J.G. Daley (Red.), *Social work practice in the military* (s. 179 - 204). Haworth Press.

Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers 2*. University of Cambridge Press.

Terum, L.I. & Heggen, K. (2015). Sikrar BSV-utdanningane kompetansebehova? *Fontene forskning*, 2(8), 20-34. [Sikrar BSV-utdanningane kompetansebehova? | Fontene.no](https://www.fontene.no/utdanning/2015/08/sikrar-bsv-utdanningane-kompetansebehova/)

Tveiten, S. & Røkholt, G. (2023). Å være veileder i «praksisvinden» - utfordringer og didaktiske implikasjoner for praksisveilederutdanningen. *Nordvei – Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk vol 8*(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1>

Tiller, T. (Red.). (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.

Uclaray, A.C. (2023). Stress and Wellbeing of Social Work Students in Field Instruction. *Journal of Teaching in Social Work*, 43(1), 99-115. DOI: [10.1080/08841233.2022.2120165](https://doi.org/10.1080/08841233.2022.2120165)

Universitetet i Stavanger (2020, 31. august). Internt reglement for praksis, [INTERNT PRAKSISREGLEMENT FOR INSTITUTT FOR SOSIALFAG \(uis.no\)](https://www.uis.no/internt-reglement-for-praksis)

Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L. & Päivi, H. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. DOI: [10.1080/0309877X.2018.1541971](https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf

Vassos, S., Harms, L. & Rose, D. (2019). The value of mixing it up: student experiences of a multi-modal approach to supervision on placement, *The British Journal of Social Work*, 49(5), 1274–1295, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy105>

Vatne, B. & Søndena, K. (2020). Subjectivity and change in process of supervision, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, Vol. 8 (2020), 45–59, <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.304>

Veiledernetverket NOSCO (2021, 20. august). *Hva er kravene for å bli sertifisert?*, [Hvordan bli sertifisert? | Veiledernetverket Nosco](https://www.nosco.no/veiledernetverket/hva-er-kravene-for-a-bli-sertifisert/)

Von Tezchner, S. (2023, 2. januar). Identitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/identitet>

Webb, S. (2016). Professional identity and social work. I M. Dent. I. Bourgeault, L. Denis & E. Kuhlmann (Red.), *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*. Routledge.

Weinberg, M. & Banks, S. (2019) Practising ethically in unethical times: everyday resistance in social work. *Ethics and Social Welfare*, 13(4), 361-376. DOI: [10.1080/17496535.2019.1597141](https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1597141)

Wheeler, J. (2017). Shaping identity? The professional socialization of social work students. I S.A. Webb (Red.), *Professional Identity and Social Work*. Routledge.

Wiles, F. (2013). Not easily put into a box: Constructing Professional Identity. *Social Work Education*, 32(7), 854-866. DOI: [10.1080/02615479.2012.705273](https://doi.org/10.1080/02615479.2012.705273)

Litteratur

Wilhelmsson, L. & Damber, U. (2022). Abduktion som alternativ i didaktisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(4), [Wilhelmsson&Damber.pdf](#)

Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(6), 671–684. DOI: [10.1080/00313831.2011.594618](#)

Litteratur

10 Artikler

Artikkel 1:

Eriksen, H.L. & Gradovski, M. (2020). Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, (2020)8, s. 85-111. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.322>

Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education



Heidi Lie Eriksen
University of Stavanger, Norway



Mikhail Gradovski
University of Stavanger, Norway

Abstract

The study reported in this paper focuses on social work students' experiences of ethical challenges, including dilemmas, during their field placements. Moreover, drawing on dialogical approach and the results of the thematic analysis, the authors discuss what ethical dilemmas the students experience during their in-field practice, and what implications the handling of these ethical dilemmas can have for the organization of social work education. The findings that are reported in this article are the results of the analysis of six sets of data collected with the help of interviews. The interpretive framework used in this study is a dialogical approach. The research strategy has been a qualitative approach, and the data collection has taken place in semi-natural settings. The thematic analysis of the data lead to four major themes of ethical challenges that the students experienced in their field placements. The first theme concerns structural conditions on a macro level that the students were confronted with when in practice. The second theme is about ethical challenges due to the students' lack of knowledge and experience in the field. The third theme presents challenges in direct work with service users related to the students' awareness of values and perspectives. The fourth theme concerns ethical challenges that occurred when students interacted with others in the organizations where the field placements took place. We argue that due to the fact that the authorial agency of any learner consists of personal attitudes, goals, values, knowledge, competences, and skills, it is important to organize supervision activities in a way that allows discussions in free and fearless environments so that the student could learn and unlearn knowledge and skills. This means that in-field placements should be viewed as learning arenas for various types of knowledge and skills, including knowledge on themselves, and not just places where the students can gain only strictly professional practical knowledge and try out their theoretical knowledge.

Key words: Social work education, supervision, field placement, dialogical approach, thematic analysis, ethical dilemmas

Heidi Lie Eriksen is born in Lørenskog, Norway, but grew up in Bergen. She graduated as a social worker from Bergen University College in 2002 and finished a masters' degree in social work at the University of Stavanger in 2017. As a social worker Eriksen was employed by The County Governor of Rogaland in connection to legal guardianship and implementation of the UN Convention of the Rights of the Child. In addition, she has working experience as a social worker at the municipality level of the Norwegian Labour and Welfare administration and Social Services. This experience includes supervising social work students during their in-field practice periods. As a researcher Eriksen is interested in the supervisory relationship that develops between social work students and field instructors. In April 2018 Eriksen started her PhD project that focuses on various aspects of supervisory relationship between supervisors and supervisees.

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

Dr. Mikhail Gradovski is born in Minsk, Belarus. After graduation from the Norwegian University of Science and Technology in Trondheim as doctor rerum politicarum in 2008 with the thesis devoted to the Norwegian Dialogue Pedagogy, Gradovski has participated in both national and international research projects on doctoral supervision, professional supervision, use of dialogue in education, and mental skill development. Currently he is a main coordinator of an international EU Horizon2020 project that focuses on the development of PhD candidates' skills. He has supervised both postgraduate, graduate and undergraduate students. As a teaching practitioner he is using a dialogical approach based on an understanding both teacher and learner as partners with equal rights to make judgements on what is relevant, important and true. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3098-1447>



Introduction

We define field placements as the “signature pedagogy” of social work and a part of field education in social work, where the intent of field education is to integrate the theoretical and conceptual contribution of the classroom with the practical world of the practice setting (CSWE, 2015, p. 12). The traditional way of following up the students during field placements has been through a one-to-one relationship between a social work student and a social worker at the organization where the field placement takes place. The one-to-one relationship has been claimed to have a great impact on how satisfied the students seem to be with their learning process during the placement (Bogo, 2008). Still, there seems to lack research concerning the dynamic within the relationship in general (O'Donoghue & Tsui, 2015). Through field placements students are supposed to become more aware of their personal values through exercising social work directly with service users. It is therefore important that the students get supervision in this process to reflect upon professional and ethical issues (University of Stavanger, 2013, p. 6).

The personal values that the students have can conflict with both the professional and/or personal values of others, their supervisors, other colleagues and the service users. When different values conflict with each other this can result in ethical dilemmas for the students. Drawing on Heather Douglas' study (2014, p. 163), we define values as normative or emotive commitments people hold. These commitments may be tacit or explicit, and can concern a wide variety of things, from commitments to ethical principles, communal patterns of being, or even quality one wants to have in one's knowledge about the world. Different ethical principles in the code of ethics can, due to this understanding, also conflict with each other and result in ethical dilemmas for the students because they will have to prioritize between different ethical principles and give more importance to one over another of the principles (IFSW, 2018; Fellesorganisasjonen, 2019). In other words, even though the students themselves do not commit themselves to values that conflict with those of the social work profession, they can still end up experiencing ethical dilemmas because of the situations they experience, where different ethical principles can become relevant and it can be necessary to prioritize. Norwegian social workers and their colleagues with other educational backgrounds who are working in the public welfare sector are committed to follow both the Norwegian and the international code of ethics because the Norwegian association is a member organization of IFSW (Fellesorganisasjonen, 2019).

The first author of this article has both practical experiences as a social work student and had two field placements and as a field instructor providing supervision for social work students. These experiences have informed the importance of a fruitful relationship for the learning process of students, and on possible and worrying consequences in cases where ethical dilemmas are not discussed with the field instructors. This article reports some of the findings from a broader PhD project about the relationships between social work students and their field instructors during field placements. As the previous research does not seem

to have been noticeably concerned with how ethical dilemmas are being handled within such supervisory relationships, we therefore ask: What ethical dilemmas the students experienced in their in-field placements, and what implications can the handling of these ethical dilemmas have for the organization of social work education?

Theoretical part

Ethical dilemmas

Proctor, Morrow-Howell & Lott (1993) define an ethical dilemma in social work practice as an experience a social worker has when he or she cannot adhere to professional values or when adhering to one ethic requires behaving counter to another. Tallant and Ryberg (2000) distinguish between three types of situations when a social worker can experience an ethical dilemma: a situation where the social worker must choose the best moral course of action in a predicament from which there are two competing and equal moral choices, a situation when the decision-maker must choose the best moral course of action without knowing in advance the outcome of the decision, and a situation when the best moral choice may not be best for all the individuals involved in the predicament and, in fact, knowingly cause harm to one of the individuals.

Ethical dilemmas in social work can also be defined as one of the key elements of the ethics knowledge of the social work together with the value base of the social work professions, its relationship to practitioners' values; moral distress, injury, and courage; ethical decision-making; and ethics risk management (Reamer, 2019). Ethical dilemmas arise in situations when a professional social worker experiences conflicts between professional duties and obligations. To resolve an ethical dilemma means to decide what professional duty should take precedence in a conflict. Ethical dilemmas in social work are also connected to the ethical concepts and ethical decision-making models and strategies that can be used to resolve ethical dilemmas.

According to Reamer (2019), common ethical dilemmas in social work concern clinical practice, program design, agency administration, social policy, and relationships among practitioners. To help social workers to recognize and navigate through ethical dilemmas one has established ethical standards (Hardy, 2019). In Norway the first code of ethics for social workers was published in 1967, and Norwegian social workers were actively involved in the process of developing the international statements that were published in 1976 (Grønningsæter, 2013). Before 1967 the Norwegian social workers observed the American Code of Ethics (Lingås, 1993). The International Federation of Social Workers' (IFSW) Statement of Ethical Principles is one of the most recognized frameworks for social workers. The IFSW Statement of 2006 distinguishes between six different categories of standards: social worker's responsibility to the client, social worker's responsibility to the colleagues, social worker's responsibility in the practice setting, social worker's responsibility as a professional, social worker's responsibility to uphold the fidelity of the social work profession by involving themselves in research and service to the community, and social worker's obligation to promote social justice. In 2018 the standards on the social worker's use of technology in servicing the clients were added (Hardy, 2019).

Ethical dilemmas are directly connected to the value base of the social work profession. Although the core social work values vary internationally, and, at times, within nations and cultures, it is possible to distinguish between core social work values from the point of view of the concept of virtue (Reamer, 2019). The focal virtues in the virtue ethics include the following values and character traits: integrity, truthfulness, generosity, loyalty, sincerity, kindness, compassion, and trustworthiness. These focal virtues are linked to

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

the core moral principles that constitute the moral foundation of professional practice: autonomy, non-maleficence, beneficence, and justice (Reamer, 2019).

Supervision and the professional code of ethics are viewed as important tools for integrating the core values of social work into one's own practice. Moorhead & Johnson (2010) show that inexperienced social workers learn quickly how to integrate theory into practice, especially, when it comes to ethical decision making. Sasson (2000) argues that the code of ethics gives room for interpretation when solving complicated dilemmas. However, it can also evoke conflict in the social worker as some principles in the code of ethics conflict with each other, and therefore, must be explored and justified when compared, and such a process will be influenced by the personal values and beliefs of the social worker. Banks (2005) investigated what situations students found ethically challenging and why. Her findings indicate that bad practice or oppressive practice of others in field placements was the most common ethical challenge for students. The two other ethically challenging aspects for the students were handling the power and responsibility of the worker and negotiating the power of the professional relationship.

Weinberg & Banks (2019) write that social workers who in their educational programme have been trained to see moral injuries and to have integrity while working for the best of others, can experience frustration at the micro-level of the work with individuals due to political systems that challenge the situations of the service users. Contemporary political and structural systems seem to conflict with the values of the social work profession. This implicates that it is necessary to understand the connection between politics and ethics and to actively speak out against systems that make it difficult to practice the profession according to ethical principles (Weinberg & Banks, 2019).

The code of ethics for social workers in Norway reflects external values, interests of the profession and political assumptions. From 2002 there has been introduced a perspective that is characterized by the feature that hallmarks related to the professional practice itself have been given attention as independent points. This can indicate that the professional practice can form a basis for and influence the code of ethics. This can be seen as a shift in understanding and an introduction of the principle that contextual aspects are given higher ethical status (Eide, 2008). Working efficiently is a value that fits with the political ideology of neoliberalism which influences the welfare organizations, but efficiency is not included in the value base of the social work profession (Swift, Gingrich & Brown, 2016).

Supervision: definition and its practice through the lenses of the dialogic authorial learning and authorial agency

There are variations when it comes to the quality of the supervision students receive during field placements in Norway (the Norwegian Ministry of Education and Research, 2012, p. 73). Social work students have claimed that a good relationship with their supervisor is the key to successful learning in practice placements (Bogo, 2008). The study by Nordstrand (2017) of the Norwegian field instructors who supervised the students in the Norwegian Labour and Welfare Administration showed that the field instructors regarded quality control of students as their principal task (Nordstrand, 2017). The relationship between the social work students and their field instructors can influence how ethical dilemmas are handled.

Any supervision can be described as consisting of a product that a supervisee is supervised on, a supervisor and one or more supervisees. As for the period of the last ten years, we have found only three studies on supervision at the in-field placements of the social work students in Norway. The first study showed that field instructors who supervised social work students in NAV regarded quality controlling of students as their principal task (Nordstrand, 2017). The second study found that the power structure between the students and field instructors was levelled when social work students received parallel group

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

supervision from social workers at the educational institution (in addition to the supervision provided by the field instructors), and this parallel supervision took place in a learning environment where it was allowed to make mistakes and explore different approaches (Nordstrand & Skjefstad, 2019). The third study investigated how recently graduated social workers could contribute with quality and professional affiliation in the supervisory cooperation, and the authors highlights the importance of that supervisees from the beginning perceives themselves as independent and acting subjects and that the two that the dyad consists of together are going to create new insights (Søndenå & Gradovski, 2017).

A study from New Zealand showed that the relationship between the field supervisors and social work students became unsatisfactory when the supervisors performed control function over their supervisees (Beddoe, 2011). This study's findings show that the relationship between the social work students and their field instructors can influence how ethical dilemmas are handled. Beddoe's findings are in accord with the study by Gradovski and Løkken (2015) where the field supervision of Norwegian pre-school assistants was in focus. Their findings show that the main agent of influence on the subjective experiences of the assistants' reflection and learning experienced in supervision was the human factor, the cooperation and communication between the assistants and their supervisors. Findings from the studies by Nordstrand (2017) and Beddoe (2011) show that treating students at in-field practice placements by using mostly the means of instrumental control and poor quality of relationship between the supervisors and supervisees highlight the necessity to practice supervision using educational concepts where relationships between a supervisor and supervisees as a learning generating construct are acknowledged. A dialogic authorial learning is one of the educational concepts where the relationships between the supervisors and supervisees are considered to be a cornerstone behind any learning.

Supervision, according to Kadushin and Harkins (2003, p.123), can be understood as the critical examination of ideas and practice, even of one's own personality. Gradovski and Løkken (2015) define supervision as a setting for authorial learning consisting of five coordinates: time, space, interpersonal axiology, motivated guidance by supervisors and motivated participation by both supervisors and supervisees. The time can be viewed as a critical discussion or dialogue that involves testing of ideas and desires and discussing points of view and values; the space is the very culture with its epistemologies on its many levels that the participants exist in and represent. In order to experience the interpersonal axiology, there should be a mutual understanding between the supervisors and the supervisees that their values are formative in character and can and should be discussed and agreed upon. Both guidance and participation are issues that should be negotiated between the interlocutors.

In our view, a dialogic authorial learning is based on the assumptions that both supervisors and supervisees are learners with equal consciousness, i.e., their experience and points of view, no matter how little their experience is or naïve their points of view are, should be heard and reacted to. To use the dialogic learning concept when practicing supervision in the in-field placements means that values to both supervisors and supervisees are identified and negotiated. Learning that happens due to supervision is understood as an authorship. An authorship is defined by Eugene Matusov (2011) as a participant's bid for a unique creative contribution fully or partially recognized by a relevant community and by the participant him/herself (this recognition can be problematic, contested, and controversial at times). Learning is thus aimed at transformation of supervisees and supervisor's authorial agencies.

Matusov, von Duyke, and Kayumova (2016) define authorial agency as the transcendence of the given and write that our personal transcendence has to be recognised by relevant others and/or by the self, and this recognition calls for dialogicity and responsibility. Further, Matusov et al. (2016) write that a bid for social recognition of a person's transcendence of that which is culturally given transforms an individual's

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

action into a personal deed, and the act of individual transcendence into a social event. This means that our authorial agencies lead to changes not only in knowledge and skills that we learn but also to changes in social relationships in our communities and society. The authorial agency of any learner consists of personal attitudes, goals, values, knowledge, competences, and skills. Any authorial agency is a dynamic entity that goes through changes, as the learner, the holder of the agency—thanks to the process of transcendence, and opportunities for responsivity and dialogicality—learns and unlearns new knowledge and skills.

Method

Interpretive framework

The interpretive framework of this study is a dialogical approach. Matusov, Marjanovic-Shane, and Gradovski (2019) define dialogic research epistemology as qualitative epistemology where the truth and understanding that comes as the result of the process of meaning making is highly subjective, and that each and every one has a right to his or her own subjective truths. Further, the subjectivity is defined as unique, unpredictable, creative, responsible, addressable, and responsive. The truth is authorial, personal, contextual, and unfinalizable. The truth has various depths of meaning, and is always calling for responsibility, interested, and disagreement-based. The very process of investigation is particular, contextual, and authorial. The findings include dialogic finalizing that can become a provocation for further critical dialogue, and they facilitate unlimited critical dialogue. Dialogue can be defined as the result of the communication between field instructors and students with different horizons of understanding when they are trying to comprehend each other's reality (Gradovski, 2012).

Sampling

As for the field placement that we focus on in this study, it takes place in the fourth semester of the bachelor program in social work and lasts five months. The selection of participants took place between December 2018 and January 2019, and it can be characterized as strategic. The reason for this is that the co-authors wanted to get insight into social work students' experiences with possible ethical dilemmas that were situated within the supervisory relationship in the students' unique field placements that formed part of their bachelor education in social work in a Norwegian university. Our selected sample is, therefore, information oriented. The respondents had to meet the following requirements: All the respondents were social work students (supervisees) who were supervised by qualified social workers (supervisors). Participation of both the supervisors and supervisees had to express their consent to participate in the study in writing. All the six supervisees that the sample of this data set consists of are Norwegian females aged between twenty and thirty years old.

Data collection and analysis

The data set analysed in this study consist of interviews with six students where they answered questions concerning the supervisory relationships and potential ethical challenges, including ethical dilemmas, that the students had experienced while staying in the field placements. Each student was interviewed twice. This means that altogether the data set consists of twelve interviews with six respondents. The first interview with each respondent took place at the beginning of the period of the field placement, and the second interview with each respondent took place at the end of the field placement. The collection of data took place in natural, social settings from January till May 2019. All the interviews were qualitative, semi-structured and individual, and they were conducted at the location of the field placement of each respondent. The interviews were all recorded by an audio recorder and thereafter transcribed. During the transcribing process the identities of the respondents, their supervisors, the

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

locations where the field placements took place and other information that could cause people to be recognized were anonymized so that it would not be possible to identify the respondents, their supervisors, the locations where the field placements took place, the colleagues of the supervisors or the service users.

After all the interviews were transcribed, identities anonymized, and the transcripts themselves were checked for mistakes, the thematic analysis as described by Braun & Clarke (2006) was used to analyse our data. Both co-authors have read the transcriptions several times and reflected upon potential codes and themes individually, and thereafter our subjective understandings were discussed. Although this process has been challenging and time consuming, we argue that it has improved the analysis and resulted in new insights.

We used the thematic analysis to identify themes within our data and to interpret various aspects of these themes. Social work students' ethical challenges, including ethical dilemmas, is the focus of our thematic analysis. The data collected was coded in order to answer our two research questions, and thus, a specific, analytic interest guided us in this analysis of the data set. In our analysis we followed the six phases of thematic analysis as these are described by Braun and Clarke (2006, p. 87).

These six phases consisted of first becoming familiarized with the data by reading the transcriptions thoroughly several times and by highlighting immediate ideas. Thereafter, we generated initial codes by finding interesting features of the data and then coded these in a systematic way within each data item and thereafter across the whole data set. Data that was relevant to each code was collated. Then we searched for themes, collated codes into potential themes and gathered all the data that was relevant to each potential theme. After this we reviewed the themes thoroughly and changes were made as we went deeper and deeper into the analysis. Finally, there were two main themes that were identified related to the ethical dilemma that the participants experienced during their field placements.

We checked whether the themes worked in relation to the coded extracts and the entire data set, and then generated a thematic "map" of the analysis. We thereafter defined and named the themes and did an ongoing analysis in order to refine the specifics of each theme, and the overall story that the analysis told. We generated clear definitions and names for each theme. Thereafter we produced the report for the analysis and chose a selection of compelling extract examples. We related back from the results of our analysis to the two research questions and to the literature and finally produced a scholarly report of the analysis.

Validity and reliability

The awareness of the participants regarding the appearance and significance of ethical dilemmas in their practice varied. When collecting the data, it was not expected that the participants should have a vocabulary to speak about ethical dilemmas in their practice. What we talked about in the interviews was therefore rather difficulties when executing their role at the field placement. As researchers we are aware that we are in the powerful position of defining the ethical dilemmas that the students experienced, and the presented results are thus our interpretations of what the students shared. We attempted to clearly state the theoretical assumptions that formed the scope of this research and to describe in detail the methods used to come to the presented conclusions. This has been important in order to strive for trustworthiness and to conduct research that would be possible to compare and evaluate for others, as well as to promote further research concerning the issues treated in this article (Braun & Clarke, 2006, p. 80). The outer validity of our results extends only over the interviewed participants. Therefore, our findings are not automatically transferable to the experiences of other social work students. It can also be seen as a weakness that all the participants were young, white women with a Norwegian background, even though variation among the

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

participants was something that we as researchers had hoped for. However, most social work students in Norway have the same characteristics as our participants and striving for more variation among the participants would have complicated the recruitment process. Hopefully, it will however be possible to generalize findings in an analytical meaning of the concept as it is described by Yin (2012, p. 177).

Ethical considerations

Ethical considerations have been made at all stages of this study. The students and their supervisors were clearly informed that their participation in the study did not have any relevance for the evaluation of the field placement or their relationships with the educational institution in any way. Likewise, they were informed that to withdraw from the study along the way would be unproblematic. Both co-authors had roles both as teachers for students in field placement and researchers at the University. To prevent potential ethical dilemmas because of the double role as both researchers and teachers for the same students and supervisors, our colleagues at the university made sure we were not given responsibility for students who met the criteria to participate in the study. A notification form of the data collection was submitted to The Data Protection Official in Norway (NSD) and it was subsequently by NSD.

Results

As the result of our thematic analysis, we found that the students experienced four major themes of ethical challenges in their field placements. The first theme concerns structural conditions on a macro level that the students were confronted with when in practice. The second theme is about ethical challenges due to the students' lack of knowledge and experience in the field. The third theme presents challenges in direct work with service users related to the students' awareness of values and perspectives. Finally, the fourth theme concerns ethical challenges that occurred when students interacted with others in the organizations where the field placements took place. As a result of our understanding of what an ethical dilemma is, we argue that out of these four ethical challenges only some of them ended up in becoming ethical dilemmas for the students. Thus, we will hereafter describe the four themes of ethical challenges that we found through our thematic analysis. After this presentation, we will introduce the ethical dilemmas that we discovered within the ethical challenges in the chapter of discussion.

Ethical challenges related to structural conditions

Structural conditions seemed to influence whether or not the students experienced ethical challenges when in practice. Through our analysis, we found that Elisabeth, Christina, Beate and Anne experienced ethical challenges related to such structural conditions on a macro level. When new learning situations came as a surprise for the students, the field instructors, probably due to several reasons, did not manage to structure the learning situations, and the students got less attention and support than what they needed. On some occasions, such lack of support indirectly created ethically challenging experiences for the students in this study. Still, the aim of this study has not been to investigate the structural conditions on a political or organizational macro level. Our focus has been the individual experiences. Thus, what we can say from our analysis is that students on some occasions did not get sufficient support according to their needs when being exposed to new learning situations. At times, and seen from the students' point of view, the field instructors had not been clear enough about what they expected from the students. We found that both lack of support and clarification led to the same consequence: the students did not know how to prepare themselves for tasks they had been assigned. This made the students feel insecure and confused about whether they had misunderstood something important, and they blamed themselves for not successfully coping with the tasks. It was from the service users' and the field instructors' reactions that the students perceived that they had failed tacit expectations. The students understood that they did not

Ethical dilemmas in field placements
Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

act as they were supposed to, yet, they did not know what the appropriate behaviour in the situations would have been.

The quote from Elisabeth below illustrates how she experienced being put in a situation that she did not know how to manage due to lacking support and explanation ahead.

Elisabeth: I had a case. I was not supposed to have that conversation because I had other plans. Then they got cancelled, then the field instructor said that I could take that conversation after all. And then I got so little time to prepare myself. And it was a comprehensive case that I kind of didn't understand what she needed help for, because she said that she just had a question about a decision or something. And I didn't have a clue what it was. And there I could almost not answer anything. I didn't have any overview. No, for instance, she said among other things that there was an electricity bill that hadn't been paid, but then she's got a decision for that, so then I didn't understand why it shouldn't have been paid. Ohm... And then she and her daughter had applied for a residence permit and I hadn't even got it that she'd applied for it, because I only looked at her decision and what she'd applied for, so then I couldn't answer that. And it wasn't very nice when I like sat there just opposite the service user and I'm supposed to be professional and feel that I'm supposed to give her answers, but when I don't have the overview over her whole situation it gets very difficult.

Christina often worked at the field-placement while one or both of her field instructors were not there. She described that the coordination between the two field instructors and the learning activities she was confronted with were not always well planned. Below she talks about how she all of a sudden experienced conducting a conversation with a service user and an interpreter without being able to prepare herself for the task that was completely new for her.

Christina: And then I was told I had to call my field instructor. I just; okey. Then he says: We're going to realize an interpreted conversation with the teenager. So you have to order an interpreter, you also have to talk to the teenager about that we're going to do this, we're going to.. and you have to inform the teenager why we're having this interpreted conversation. And I just; okay, fine. And then I went and talked to the teenager and then it didn't suit the teenager when we thought we'd have this interpreted conversation, so then I called my field instructor again and said kind of like: I think we should have it another day because this and that. Uh, and he just: Yeah, okay, but then we'll do that, I'll come up that day, so just order it! And then when the day came I thought that... I didn't really think that I was going to lead the conversation. I thought I was just going to participate in it. And then we call the interpreter, and then he (the field instructor) says: Yeah, just speak, you're the one doing it!

Beate expressed that she wanted to experience as much as possible during her field placement. She was therefore grateful that her field instructor had arranged for her to visit other institutions as well, and she went to these institutions by herself without knowing much about what was expecting her. Beate was left alone with service users whom she did not know from before. Since she had not been well prepared for these visits, she did not know how to handle the situations she was confronted with. The extract below illustrates the unexpected reaction she got from the service user when she suggested to organize an activity that the service user said that she liked.

Beate: And then I started kind of yes, what do you like to... Do you like playing games? Then she said yes, I do. Then I said: Do you like playing cards? Then she said: Yes, I think that's fun. Then I said: Would you like to play some now? No, I don't feel like it. Then I said: Okay... And then she said:

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

It's because I don't know any. But then I said: But I can teach you if you want to. No, you don't have to. (...) It was kind of the first time anyone has said no to something that I have suggested.

At the end of the field placements it was expected that the students worked efficiently. Still, focusing on how to manage large amounts of cases was not something that the students felt that they had been trained to do at the educational institution. We found that the students expressed conflicts between the field instructors' expectations of efficiency and the values of the social work profession about how to treat the service users with time and patience. The quote below illustrates how Anne experienced that she was not well prepared for the expectations towards her about working more efficiently. Still, the fact that Anne was not well prepared for the expectations concerning work efficiency is something that can be explained as a lack of preparation for such activities from the educational institution, and this is not something that can be explained as the result of the lack of preparation from the field instructors' side.

Anne: We've talked a lot about that in supervision too, related to this with efficiency then. And I mentioned that a little before, that the doctors and the psychologists they must know absolutely everything about the patient, whilst I really don't then, or the other social workers, because we've a little more to do with the social work issues. But I do know that if I've had a conversation, and I sense that the patient has liked very much to talk and has brought up things that I really hadn't thought we were going to talk about, then I've thought that it's good that he opens up or she opens up and that it's kind of nice if it can help then somehow. But.. so.. I should probably have had more time for that, maybe. But then that's not actually the task... In a way.. yes.. I don't really feel that we've talked that much about that to be honest, but maybe I slept in those classes... Yeah.. Because then we've rather had that.. yeah, you never know what's coming through the door, you never really know what direction the conversation takes, but it's important that you take the time or.. No, maybe I'm inventing a little, but that's at least how I've got the impression kind of related to social work and stuff.

Ethical challenges due to the students' lack of knowledge and experience

Through our thematic analysis, we found that limited work and life experiences created ethical challenges for the students. For us it became clear that Frida, Beate, Christina and Dina struggled because they lacked experience and knowledge. The students were insecure when it came to how they were supposed to act out the social worker role and they struggled sorting out how they were going to create fruitful relationships with the service users. How to respect the boundaries of themselves and the service users, where to draw the lines between personal and professional identity, and ending the relationships with the service users were complicated issues for the students.

Frida was struggling with both boundary issues, learning how to assess the service users' behaviour, and learning to understand when it was necessary to end activities. She had experienced that the service user when in psychosis had scared her before and Frida therefore later was sensitive to when the service user could seem to be having a psychotic outbreak again. Frida could feel quite uncomfortable when being alone with the service user and she was uncertain about when she should step out of different situations.

Frida: I find it difficult to set up boundaries there because there you must consider a lot. And then she is listening to music and then she maybe starts dancing and sometimes the movements she makes... It can just become too much for me. Then she can get a little high and there is a risk of a psychosis.

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

Beate sent text messages to the service users she worked with during the week to encourage them or show that she cared for them, even though the content of the messages did not have anything to do with the services Beate provided to the service users. Nor had she spoken to the other social workers at the placement about what they thought of contacting the service users outside of the agreements that they had. Beate had just developed her own practice without consulting her field instructors or other colleagues about it.

A fear of invading the private life of the service users was perceived, and it was difficult for the students to know what they could talk to the service users about and not. It was necessary with guidance in this matter. Christina mentioned a young unaccompanied minor who according to his residence permit was gay, and he was living with other teenagers who spoke condescendingly about people with a sexual orientation that was not heterosexual. The student assumed that the young man had a difficult time, but she was not sure whether she should talk to the young man about the issue or not.

Christina: I haven't talked to him about it and I'm not sure if it's something that anyone else has discussed with him either. Because for a long time we were insecure about whether he knew that we knew about it. We've come to the decision that he must know about it since he got his residence because of it. However, he has also been very uncertain about it, and this is something that is very unsafe for him. So, because of that I haven't felt that I've been the one to talk to him about it.

Dina was aware of that she could risk meeting people she was familiar with in her practice because of her experience as a volunteer. She struggled reflecting upon what expectations these people might have towards her behaviour and how she would live up to these expectations. Still, she concluded with that she had different roles in different settings and that this was acceptable.

Dina: I have in a way understood that when I'm here, I'm at work, but when I'm not here, then I'm *me* in a way. So, if I run into them.. Because I'm often at birthday parties or that kinds of things with these Kurds and they often bring along people who either are at the program or have been to the program or that sort of things. And then there's often talking about; yeah, I had this and that one as a counsellor and.. That kind of things.. But, I'm only myself in a way, but I don't go on about my co-workers or the organization in that way, since they're here. When it comes to that, yeah.. But.. So, I am myself. Yeah.. I don't know how others do it or whether it's the correct way, but I believe it should be all right, because I'm not at work or in practice when I'm out there. The challenges might be that if I meet those service users at the office and they maybe meet another person than the one they met outside, how they will react upon that. But I think that if it occurs then one just have to explain then that now I'm working, kind of, and that was private. Well, one's the same, one is, but I'm really a little different when I'm at a Kurdish party then what I'm like when I'm sitting here in the office filling out an application form for social benefits. I actually am. For instance when I'm dancing there, then it strikes me: Oh, Lord! But, we're all humans so...

The students invested in developing good and fruitful relationships with the service users they got involved in too, and it was difficult for them imagining that these relationships would end in a relatively short period of time. The thought of ending the relationships with the service users was difficult for the students and there seemed to be a dependency to the relationships. Frida struggled with the reaction she got from the service user she worked with when the ending of the placement was coming up.

Ethical challenges arising from the awareness of values

All the six students in this study experienced ethical challenges as they became better aware of their own values and perspectives. The students struggled to maintain their professional integrity and respect diversity among the service users at the same time. Even though the students tried to adjust themselves to the needs of the service users when they practiced social work, their efforts were not always appreciated. Despite of the students' good intentions, they sometimes faced the service users' rejections, unwillingness, lack of engagement or got frightening reactions. It was difficult for the students to accept that things could go wrong when they did everything they could to help. When experiencing these disappointments or facing frightening reactions, the students became aware of the values that they needed to work on too. Our findings show that the students became more aware of their own values and perspectives from practicing social work directly with service users and later reflecting about prejudices and worries in supervision with their field instructors. Sometimes the students realized that they had had unrealistic hopes for the lives of others. With the following examples we will hereafter illustrate this.

Dina worked with a single mother who came to Norway a few years ago as a refugee with her five children. The child welfare officers were worried about the children and the lack of attention from their mother. Dina and her field instructor at first disagreed upon whether their guidance and support would be enough to help the mother with improving the level of care of the children. Dina was at first optimistic, but then she became frustrated and realized that it would not be possible for the mother, the service user, to cope with her responsibilities on the level required by the child welfare officers. Through the work with this service user, Dina experienced a confrontation between her own values and the values of the mother.

Dina: No, I get a little like; oh, make it! Yeah... I want her to do well. Then it's a little hopeless in a way, that you see that it... Yeah, I don't know if it's going to happen. The economy and the children and the school and the child welfare and just like... when she can't read and write herself, how difficult will it be when the children are going to start at school and will help them to do their homework and yeah... And the economy as well... Then she's said that she'd like even more children. Yeah... And cannot really take care of the ones she has. No, because that... We asked her about that, but I think it was just because five were not enough. She wanted even more, but then we said: Don't think that's so smart because it's difficult to have many children in Norway because it's expensive and challenging. All the children are going to recreational activities and they're going to do this and that, so we tried to explain her that, then. But she doesn't always want to listen when we tell her stuff.

The students were afraid of that potentially aggressive service users in different situations could harm them, but they seemed to feel ashamed of these feelings. Frida worked with a service user who sometimes entered into a psychosis, and Frida had been hit by surprise by such an incident on her first day of the placement. This incident got a hold on her and made her feel insecure afterwards when she was alone with the service user. In the extract below Frida explains how she escaped from a situation that scared her and left the service user alone instead of handling the situation that arose.

Frida: That was the second time I was at work. I guess it was the Tuesday, so then I still was a little afraid of her, right. While I knew that I really didn't have any reason to be that. But then... She got some of the movements when she danced and sang as she got in the car and then I became like; okay, is this bad or just ordinary? So, then I was a little like... right... And then we sit behind the treadmill, right, because it can become too much stimuli with us and the music and the video and that. Yeah, and then she's walking on the treadmill and then she is singing and dancing a little bit in between and then she looked at me with that intense gaze and then I became afraid, so then... I told

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

her ohm... I just need to go to the bathroom now and then at that exact time the other staff came, so then; okay...

When starting in practice, Anne was uncomfortable because she thought that she had negative stereotypes towards elderly in general. This was a problem since Anne had been assigned to work with elderly people during her field placement. After talking thoroughly about her stereotypes in supervision, Anne became aware of that her prejudices was rather about helping people in general with a specific task than towards the elderly in general.

Anne: I was a little like excited about what it was going to be like working with the elderly because I've worked as a summer substitute at a nursing home where I'm from when I... some years ago. And then I remember that... that I didn't like it that much. I thought that was a little difficult. But when I thought more about it then...and told my field instructors, then I realized that what I really didn't like was caring and that... I thought it was kind of uncomfortable. And then... I really think it is very interesting to talk and have conversations with the service users. So... I probably think that this image has changed a little really, that it... And that's been nice.

Ethical challenges due to the interaction with others

Anne, Beate, Dina, Elisabeth and Frida experienced ethical challenges due to working with others and staff members observing the practice of other staff members at the field placements. The staff had different educational backgrounds, and not everyone was necessarily social workers. The students reacted negatively to the way others spoke about the service users on specific occasions and that the service users in some situations were being treated differently than the students would have liked to be treated themselves. Whilst the students focused on their own behaviour and communication skills in contact with the service users, they also became aware that other employees at the field placements did not always act in accordance with what the students considered to be good social work practice. It was thus a contradiction between what the students considered as practicing good social work and what they observed of social work practice at the placements. Still, through our thematic analysis we found that the students often experienced it as difficult being critical towards the practice of others. The students had difficulties with criticizing the way others did their job. It was easier for them to copy what others did than saying what they meant should have been done in another way.

Elisabeth was taken by surprise because other employees at her placement in internal meetings spoke about the service users in what she saw as negative ways. Elisabeth stated that she would not have preferred that her colleagues had spoken about someone she cared for in the way that they talked about the service users.

Elisabeth: Of course, everyone is working together and is supposed to find the best solution. However, when they discuss a case it's like: Oh no, is it this one again, he has this and that kind of illness, and it's kind of patronizing and then I think: what if they had discussed someone we know?

Anne experienced that there was a contradiction between how she would have liked to be treated herself and how service users sometimes were being treated at her field placement. This happened to be the case when she realized that information was being withheld from a service user regarding changes in her medical doses, in order to prevent negative reactions that the staff would have trouble handling.

Anne: I remember once there was a discussion about a service user. She was taking a certain number of medications, and she didn't really know how much she was taking because the therapists

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

hadn't told her, and they were kind of afraid to tell her because then it could get a little miserable, so then they just chose to say *that* in a way. And I am not sure that it was necessary either, but at the time I remember that I thought that it was the kind of thing one should inform any service user about. I thought about myself then, that I think I'd like to know it if it had been me.

Dina experienced that the social workers at her field placement helped the service users by doing different things for them instead of teaching them how they could fix things themselves. This was something that Dina reacted to because she had learned that it was important for people to play an active role in their own lives for many reasons.

Dina: I have observed a little and I do see that at the university we learn a lot about service users' participation, and it has not been service user participation to the same degree as I think that it could have been. No, because I think that if for instance a person turns up who is going to apply for social assistance... That he can fill out the application form himself, go into the internet himself and find it. That you guide the person instead of going into the internet yourself and filling out everything for him.

Frida experienced that her field instructor together with another social worker were following the guidelines too strictly in regard to one situation with a service user. This service user was denied a possibility to spend her own money on snacks that she wanted, because, according to the staff members, there was no need to buy more when she already had something similar at home. The situation was uncomfortable to witness for Frida because she observed that this tiny issue seemed to mean very much for the service user and thus Frida could not understand why these two staff members did not show more flexibility in the situation.

Frida: Then it was apparently only the staff member who was going to buy something, and the service user knew that when they went into the store. This happened on Friday, and when they were shopping for the Saturday evening because they too ate snacks with her, since it would have seemed strange if they hadn't done so. While in the store, the service user also wanted cheese doodles. However, the staff member replied that she still had some other crisps left at home from last time, and that there was another type of snack that was as home as well, so there was no need to buy new cheese doodles as she already had enough snacks at home. But the service user really wanted cheese doodles and became very sad because when the staff member said no. And there I don't really understand why they just couldn't allow her to buy these doodles.

Being critical was difficult for Elisabeth when she did not manage to understand the complexity of the situations she observed. In Elisabeth's citation below she shared her reflections about what it felt like when she was striving to become more critical.

Elisabeth: I thought it was hard in the beginning. And, we discussed that during the supervision session too, because my field instructor also said that I wasn't critical enough. I just understood everything as a truth and I was very aware of that myself, so I've tried to challenge myself a little bit on that. And especially when I've been with other employees in different departments, then I've kind of tried to be very outgoing. So, I feel that I've become more critical now at least compared to when I started, but I could have been even more so. I don't really know, but I don't manage to see the whole picture. I see what's at that point and then I think; yeah, but that sounds fine. And then I don't come up with that there are other and better possibilities.

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

When Beate was given the responsibility for the service users who her field instructors normally were working with she found it hard to know whether she could exercise her role as a social worker in the same way as her field instructor used to do.

Beate: But I've been insecure, right, because she's originally Maria's (field instructor) service user, so whether I can push as much as Maria can push. Ohm... So, then I've been very insecure, but it turned out that I could then. Because I notice it in the service user when I talk to her if she's kind of receptive for me to push a little. Yeah, if she shows a little like ambivalence then, maybe it would have felt good, yeah, and then you push more. But if I notice in her voice when I talk to her on the phone one day that absolutely, absolutely not, then I don't push anymore then. But if I feel that she is showing a little like interest and if she additionally; oh, it feels so good that you're calling, that you care, all this right, then I am feeling like, okay, then I've got a small loophole, that maybe I can give in a little extra then. And it has turned out, several times, it has proven to work. So, then I've pushed, and I've come to her house and then she participates in all sorts of things, and then she becomes so grateful and happy.

Summing up the ethical challenges experienced by students

The students experienced ethical challenges due to structural conditions influencing the provided support in learning situations, the students' lack of knowledge and experience, the own awareness of values and how these conflicted with others, and finally, through interacting with others. Only some of these ethical challenges ended up in becoming ethical dilemmas for the students. Hereafter, the ethical dilemmas that we discovered within the ethical challenges will be presented and discussed against relevant theory about ethical dilemmas and previous research. Finally, we will reflect upon the implications our research might have for the education of future social workers.

Discussion

We have conducted a thematic analysis of ethical challenges that six social work students experienced during their in-field practice. We have found that the students experienced ethical challenges related to structural conditions at the field placements, lack of knowledge and experience, awareness of values and interaction with others. Only some of these ethical challenges can be categorized as ethical dilemmas. Proctor et al. (1993) define an ethical dilemma in social work practice as an experience a social worker has when he or she cannot adhere to professional values or when adhering to one ethical principle requires behaving counter to another. Tallant and Ryberg (2000) distinguish between three types of situations when social workers can experience ethical dilemmas: situations where the social workers must choose the best moral course of action in a predicament in which there are two competing and equal moral choices, situations when the decision-makers must choose the best moral course of action without knowing in advance the outcomes of the decisions, and situations when the best moral choice may not be best for all the individuals involved in the predicaments and, in fact, knowingly cause harm to one of the individuals. When interviewing the students, the concept "ethical dilemma" was not defined in order to avoid shaping the students' understandings of ethical dilemmas into our prejudices as researchers. It became clear that the students did not talk directly about ethical dilemmas. They rather talked about challenging or difficult situations they had experienced. There might be different reasons for why the students did not talk expressively about ethical dilemmas. They might not have been trained to identify ethical components of different cases they were working with, they might have little power at their field placements, or they might not have been delegated much responsibility during their practice and therefore might not have needed to make difficult decisions (Banks, 2005). To find out whether or not the different ethical challenges can be understood to be ethical dilemmas or not we will discuss whether or not professional values are impossible

to adhere to, or whether there seem to be conflicting ethical guidelines in the different ethically challenging situations experienced by the students in our study.

What ethical dilemmas did the students experience in their in-field placements?

Structural conditions

The first category of ethical challenges that the students in our study experienced was related to structural conditions. It is well known that structural and political problems is an aspect that earlier has been found to negatively affect the practice of social workers (Banks, 2005). In this study we have identified students' challenges that occurred in situations where they noticed that the way they performed in practice did not match the others' expectations. Still, the students did not have the knowledge they needed so that their performance could match these expectations. Political decisions on a macro level related to the resources being distributed to the organizations where the field placements took place might be a plausible explanation for why the field instructors might have placed the students in such work situations and did not provide the students with the support they needed by explaining clearly the tasks and expectations in advance. The lack of resources could have caused situations where the field instructors had too many responsibilities and that they had to choose between prioritizing service users or prioritizing the students. If this was the case, then the main reason behind the appearance of this type of challenges was the demanding work conditions for the field instructors caused by structural conditions. The political decisions might have affected the students negatively in an indirect way. Another reason behind the existence of this type of challenges might be a very complex organizational structure in the field placements that include the staff's personal values, stereotypes, and expectations towards the students. The experience of not living up to the expectations of the field instructors and the service users lead the students to feel disappointed. Further this experience caused the students to feel that they were not being loyal towards their field instructors, and that they were not helping the service users to improve their lives but making their life conditions even worse.

Reamer (2019) writes that ethical dilemmas arise in situations when a professional social worker experiences conflicts between professional duties and obligations. To understand whether or not the social work students in our study experienced ethical dilemmas due to the structural conditions, it is important to find out if the students experienced conflicts between professional duties and obligations. A possible consequence of not getting sufficient support from the field instructors or their peers could be that the students were not able to predict the outcomes of their choices. If the students did not understand what the possible outcomes might be, it could be difficult for the students to define whether or not they were practicing in accordance with the ethical guidelines. Not knowing or being able to predict the outcomes could naturally be mentally exhausting, as the students were trying to solve situations without knowing how. The results of our analysis lead us to believe that it was the lack of support and tacit expectations that were not appropriately explained that caused the students to feel insecure and frustrated. Thus, we will argue that the structural conditions at the field placements lead to ethical challenges but these conditions were hardly causing any ethical dilemmas for the students, since they did not seem to have sufficient knowledge about the organizations they were placed in to fully understand the obligations of social workers, and the students did not seem to have in-depth knowledge about the ethical guidelines for social workers either.

Weinberg & Banks (2019) write that social workers who in their educational programme have been trained to see moral injuries and to have integrity while working for the best of others can experience frustration at the micro-level of the work with individuals due to political systems that challenge the situations of the service users. Therefore, we agree with Weinberg & Banks (2019) that it is necessary to understand

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

the connection between politics and ethics and to actively speak out against systems that make it difficult to practice the profession in accordance with the agreed ethical principles.

Lack of knowledge and experience

The second category of the ethical challenges that our students experienced is grounded in their lack of knowledge and experience. Tallant and Ryberg (2000) state that social workers can experience ethical dilemmas when they have to choose the best moral course of action without knowing in advance the outcome of the decision. Our results show that the students experienced feelings of confusion and frustration as they realized that they did not have enough knowledge and experience to make a well-informed choice between available alternatives.

The students did not have a good overview over possible consequences of their actions and decisions when practicing in the field. The mere intention of field placement is that social work students should get practical experience, and it seems that they are expected to choose the best moral course of action. However, the level of knowledge and experience that are required from the students to make informed choices on the best moral course of action is neither questioned nor problematized. The social work students in our study experienced ethical challenges as a consequence of their lack of experience and knowledge. The students struggled, for instance, with boundary issues in the relationships with the service users. Beate sent text messages to the service users she worked with to show that she cared for them, Christina feared that she would invade privacy of a young unaccompanied minor who was gay if she talked to him about his sexual orientation, and therefore avoided it. Frida struggled with the reaction she got from the service user she worked with at the end of the placement's period. Both Beate and Frida accepted to work at the field placements in their holidays after their periods ended partially based on their fear to end the relationships with the service users. The students were worried that setting clear boundaries would negatively affect the relationships that they had worked hard to establish. It was difficult for the students to find the correct balance between what they should share with the service users about themselves as private persons.

According to the definition of ethical dilemmas developed by Tallant and Ryberg (2000) students have high risks of experiencing ethical dilemmas just because they are novices in the field. The position of being unexperienced and not having knowledge from similar situations increases the risk of experiencing ethical dilemmas dramatically for students in field placements. We have found that lack of knowledge and experience was not problematic in cases where students in our study got sufficient support from their field instructors (for instance, when preparing for new learning situations). However, our students ended up with ethical dilemmas when field instructors did not provide the students with the support and supervision they needed. This applies especially to the cases when the students had to face very complicated situations. We argue that lack of knowledge and experience can result in ethical dilemmas for the students when the students do not get sufficient support and supervision from their field instructors.

Awareness of values

The third category of the ethical challenges that our students experienced is related to their level of awareness of values. It was difficult for our students to find an ideal balance between respecting diversity among the service users as well as maintaining their own professional integrity. The students perceived that they sometimes had set unrealistic goals for the service users, and that the expressed goals were not necessarily what the service users wanted or could achieve in their lives. Although our students put a lot of effort into creating conditions that would contribute with life improving results for the service users they worked with, the service users did not always appreciate the students' efforts or react in ways that the

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

students had hoped for. On some occasions it seemed difficult for the students to accept that the decisions and perspectives of the service users that were different from what the students would have chosen themselves in such situations. This could create conflicts between the idea of achieving the goals that originally had been set and respecting that the service users have the right to change their opinions.

Respecting diversity and understanding the nature of ever-changing opinions of the service users, and thus acknowledging the service users' right to self-determination, can be challenging for the students. To comply with the service users' right to self-determination it can sometimes be necessary to accept that the initially set goals will not be reached and that there might not always be visible results when the professional relationships with the service users end. This might be a threat for the dignity of social workers in a neoliberal context where what counts as good social work practice is what is possible to measure. One of the results of our analysis is that working efficiently was one of the expectations that the students were confronted with, especially at the end of their field placements. The students experienced ethical challenges when the field instructors expected that the students managed to solve tasks faster than what the students felt comfortable with.

We argue that ethical challenges that the students experience because of better awareness of values and perspectives might result in ethical dilemmas for the students. The students in our study experienced ethical dilemmas in organizational working environments where values of efficiency and measurable results were held in high regard. A possible explanation for this might be that this value is considered to be conflicting with the values of the social work profession. The value of efficiently has been introduced by the political ideology of neoliberalism, but it is not among the values that constitute the present-day value base of the social work profession (Swift et. al, 2019).

The students might want the service users to improve in different ways for their own good, but the goals might sometimes be impossible to meet for different reasons. Accepting that the service users' goals must be reduced or changed in order to be possible to achieve can bring along feelings of failure for the students. A possible explanation to this can be that the social work students confuse their own life goals with the ones of the service users. If students are not aware of what goals or values they possess and why, service users might end up having to bear the consequences. This can happen if service users end up getting solutions or treatments not based on their own real needs but on the needs of the students (Urdang, 2010). The students in our study experienced ethical dilemmas due to unexpected reactions that occurred when the students were in direct contact with the service users. The students felt disappointed because they performed neither in accordance with their own expectations nor with the expectations from their field instructors. Dina was optimistic even when a service user did not reach the goals that they had agreed upon at first, but later she became frustrated because she understood that the goals would never be reached. Anne became aware that she had negative stereotypes that turned out to be about something else than she originally thought they were.

Professional interaction with staff members

The results of our analysis also indicate that the social work students experienced ethical challenges through interacting with staff members at their placements, our fourth category of ethical challenges. These challenges are related to the students' capacity of being critical to the practice of other staff members and being able of speaking out against unethical practice. The students found it hard to be critical towards the practice of other members of the staff when they were set to observe how these staff members behaved in direct contact with the service users. The students often found it easier to copy what others did than pointing out the staff members that certain issues should have been handled differently.

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

Still, the critical awareness of the students made itself known when they witnessed what they interpreted as unethical practice. Elisabeth witnessed that her senior colleagues talked about the service users when they were not present in a negative way. Anne realized that information was being withheld from a service user in order to prevent negative reactions that the staff could have difficulty handling. Dina observed that the social workers helped the service users by doing different things for them instead of teaching the users how they could fix things themselves. Frida experienced that her field instructor and another social worker in a specific situation harmed a service user because they followed the guidelines too strictly.

The field instructors in our study openly proclaimed that the students should be open and honest about practices that they reacted to in negative ways at the field placements, but it varied how the field instructors handled the criticism that the students expressed. Sasson (2000) argues that the code of ethics gives room for interpretation when solving complicated dilemmas, but the principles must be explored and justified when compared, and such a process will be influenced by the personal values and beliefs of the social worker. In the example of Elisabeth there seems to be a contradiction with the actual practice of her colleagues, the ethical principle of recognizing the inherent dignity of every person, and Elisabeth's personal value of treating others the way she herself would like to be treated. The example of Elisabeth could have turned into an ethical dilemma if she had not talked about her experiences with her field instructor or if this one had not shared Elisabeth's view that this was the case of unethical practice. Since Elisabeth experienced that her field instructor understood the contradictions between the actual practice at the field placement and the values of the profession, she did not experience an ethical dilemma. She instead got support for her views and her field instructor included her in a discussion about how it could be possible to change such unethical practice.

Experienced ethical dilemmas

The results of our analysis show that the students have experienced ethical dilemmas due to the lack of knowledge and experience, as the result of becoming better aware of own values and due to the professional interaction with staff members. The first type of ethical dilemmas concerns growing pains of our students as professionals and is about making choices between following the will of others and marking own boundaries. The second type of the experienced ethical dilemmas is between present-day awareness of own values and perspectives and the ideal type of these values and perspectives. The third type of the experienced dilemmas are the dilemmas between being silent or speak out against the other staff members' unethical practice. Basing on the results of our thematic analysis we cannot say that unsatisfactory structural and political issues forming the working environment where the field placements took place created ethical dilemmas, but such conditions could make the field placements of social work students more complicated and difficult for the students' practice in general. Such difficulties might also reduce the students' learning outcomes.

Reamer (2019) writes that it is common for ethical dilemmas to appear in the following areas of social work: clinical practice, program design, agency administration, social policy, and relationships among practitioners. The students in our study experienced ethical dilemmas in three out of these five areas: clinical practice, agency administration and relationships among practitioners. The students reacted negatively in specific situations to other employees' social work practice. Such situations involve frustrations regarding the practice of others as well as the agency administration, since the managers can have a lot to do with how unethical practice is being handled. In some of these situations the students became frustrated about how their opinions regarding the unethical practice of others were dealt with when they raised their concerns. It is unrealistic to assume that students would be able to predict in advance the outcomes of decisions made to resolve ethical dilemmas, especially, in the beginning of their placement period. Our

Ethical dilemmas in field placements
Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

results show that the students' ethical challenges become their ethical dilemmas if the field instructors do not provide the students with sufficient support and supervision, and if the students' interpretations of the other practitioners' unethical practice remains unacknowledged and thus not discussed. The results of our analysis show that to avoid dealing with ethical dilemmas in new learning situations the students need support of their field instructors and others at the field placements to understand what ethical principles and under what circumstances might lead to a conflict.

Having mentioned this, we need to press the point that we do not believe that students must never experience ethical dilemmas in field placements. Ethical dilemmas can contribute with important learning about ethics and must hence not be considered to be completely undesirable. Still, we argue that students will learn more and get less frustrated if they get support, acknowledgement and knowledge of various risk aspects from the more experienced workers. Such support can help the students to be able to predict possible outcomes of different scenarios and thus enable the students to make choices easier and reduce possible negative consequences that the ethical dilemmas bring forth.

What implications can the handling of the ethical dilemmas have for the organization of social work education?

According to Proctor, Morrow-Howell & Lott (1993) an ethical dilemma in social work practice is an experience a social worker has when it is not possible to practice the profession in accordance with the professional values. Thus, it is important to gain insight into values and cultures that exist in the organizations where field placements take place to predict what kind of values of the organizations that might conflict with the values of the social work profession. The insight in this area will allow an educational establishment to prepare their students for possible ethical challenges and dilemmas that these students are likely to meet in their field placements. Further, it is important to make the field instructors more knowledgeable of possible ethical challenges and dilemmas that can arise in the contexts of the organizations where these instructors work. A point of departure of what and how this insight can be created and should consist of can be discussions between educational establishments, organizations where in-field practice takes place and students.

Drawing on our findings, we argue that it is necessary to establish and maintain a good and trustful relationship between the students and their field instructors in order to avoid ethical challenges turning into ethical dilemmas. All the ethical dilemmas that our students experienced due to observing unethical practice of other staff members could have remained ethical challenges if the nature of the relationships between the instructors and the students could encourage the students without fear and hesitation to take up the challenges they had experienced. It requires much courage to speak out against unethical practices for any students as they are de facto in temporary and dependent positions in the organizations where their in-field practice takes place. If students avoid speaking out against what they interpret as unethical practice, the organizations where the field placements take place will lose valuable opportunities for improving of their services.

In any neoliberal context, where there is both a high demand for control and documentation of the services' efficiency for the users, the students' speaking out against the observed unethical practice might not be something that all in the organizations might welcome. The students in our study reported that they felt that their field instructors supported them when they told them about practices that could be understood as unethical. However, it varied what the field instructors did with the information on the unethical practices. Some instructors tried to change the unethical practices they were informed about, and some did not seem to do anything to change such practices. This might be explained by the fact that the instructors did not agree

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

with the students' views even though they seemed to do so, or because the instructors did not feel comfortable with bringing up the issues with their colleagues or the management.

According to the Norwegian law, social workers do not have the obligation to criticize practices that are incompatible with the code of ethics, but they have a right to notify about critical matters if practices they have witnessed are against ethical standards in a manner that can cause health injuries or death (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 2 A-1). To notify, in this context, is understood as identifying unjustifiable, incompetent, unethical or illegal situations at the work placement and reporting such issues to someone who has the power to stop such practices (Fellesorganisasjonen, 2014). The critical situations that the students described in our study cannot be interpreted as causing health injuries or death. This means that notifying about any of such situations was not an obligatory action that the students or their field instructors had to do if from the point of view of the law.

The consequences of notifying might be serious for some of those who notifies about critical situations, and those who choose not to notify about critical matters avoid this out of fear for negative consequences (Ødegård, Trygstad & Steen, 2016). When notifying is not legally mandatory, the students who have unsatisfactory relationships with their field instructors might choose not to notify about unethical matters, if they believe that they will not be supported. Still, the code of ethics states that social workers are accountable for their actions to the people they work with and they must work to create conditions where they minimize harm to all people. This includes notifying in the situations where practices are oppressive and unfair (Fellesorganisasjonen, 2019; IFSW, 2018).

According to the Norwegian Association of Social Workers (Fellesorganisasjonen, 2019) the loyalty of the students should be with the most vulnerable part of any ethical conflicts, in this case, the service users, as the users are more vulnerable than the systems that are supposed to help them. This means that students have a moral obligation to notify about unethical practice according to the code of ethics, and one way to accomplish this individual responsibility is to notify the field instructors. If the students notify their field instructors, they again will be morally responsible for doing something with the matters that the students have reported. Speaking out against other professionals and one's own field instructor is difficult and therefore should not become a trivialized issue in any educational program. How and when it is right for students to speak out against unethical practice needs to be furtherly discussed. Field instructors should be prepared to meet criticism from their unexperienced and often idealistic students in a constructive and supporting way, and they need to gain understanding that this might involve speaking out against the unethical practice.

There is also a risk that the students give up and learn to practice social work in a way that is not in accordance with the codes of ethics. To prevent this, we need brave field instructors who are trained in how to support the students in becoming critical agents. The educational institutions should play an important role when it comes to preparing the field instructors and the students for handling unethical practice situations. The students often do not have enough insights on relevant macro aspects to fully understand the causes of ethical dilemmas. Both identifying the reasons for why unethical practice take place, in the first place, and, secondly, pointing out where the responsibilities for unethical practices lie are the issues that the students partly can be prepared for at the educational institutions by learning about how ethical principles may conflict with each other and why. Basing on our findings, we believe that the social work students need to be educated better about situations where ethical dilemmas in field placements could occur prior to their placements.

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

The students will also have to make different moral choices in such situations. The results of our study show that the students might not be able to do this successfully on their own. Thus, it is necessary that the students receive support from their field instructors or other professionals to see what the possible consequences of different choices might be at the places of the field placements. The value of discussing ethical problems in specific cases between students in small groups is high, and such participation might give the students the security they need to speak out against bad practice (Banks, 2005, p. 751). However, the best place to learn about these issues might probably be out in the field with competent field instructors since complex and realistic ethical dilemmas occur there. This means that one might consider changing the organizational structure of the professional training by allocating teaching about ethical dilemmas to the very places where these occur. This does not mean, however, that this issue should be taught only by the professionals at the field placements, but it can successfully be taught in collaboration with such professionals.

Following Nordstrand & Skjefstad (2019), we argue that it might be fruitful to develop a group supervision construct where the students can discuss such issues with experienced social workers at their educational establishments. Such construct could be designed as an addition to the supervision construct that involves the students and their field instructors and organizations. The aim of this new group supervision construct is to be an additional learning environment where it is allowed to make mistakes and explore different approaches.

Our findings also call us to argue that the students in the in-field practice need help to identify their boundaries, understand where they should draw the line in regard to personal issues. To understand that the service users are the ones who decide on their own final goals in their lives and that they can stop a process of change whenever they want to can be connected to the process of meaning-making on differences between the self of the service users and social worker's own self. Learning about one's own self and the others are impossible without engaging oneself in both inner and outer persuasive discourses. This, in turn, requires the use of the dialogical approach when one plans the teaching activities.

Findings from the studies by Nordstrand (2017) and Beddoe (2011) highlight the necessity to practice supervision using educational concepts where relationships between a supervisor and supervisees are acknowledged. A dialogic authorial learning is one of the educational concepts where the relationships between the supervisors and supervisees are considered to be a cornerstone behind any learning. Indeed, to learn how to handle ethical challenges and dilemmas requires the use of the authorial learning practices based on the dialogical approach as this approach asks for the full acceptance of the students' ontological and axiological beliefs as the prerequisites for the learning and teaching. Another reason why the dialogical approach will be the perfect choice for organizing the teaching and learning practices on the issue of ethical dilemmas is that any professional ethical dilemma is always value-laden and to find solutions to the experienced challenges and dilemmas require the choice between values. Thus, the use of authorial learning practices dialogical approach to organize teaching and learning activities both before, during and after the in-field practice is the best choice as in its heart lies a demand to the learners (both teachers and students are considered to be learners in this approach) to both identify, recognize and challenge own values and value-laden practices.

The use of the authorial learning in the area of in-field practice should be based on the assumptions that both in-field supervisors and the students are learners with equal consciousness, i.e., their experience and points of view, no matter how little their experience is or naïve their points of view are, should be heard and reacted to. Following Matusov (2011), we argue that students' learning that happens due to supervision during the in-field placements should be understood as the student's authorship. The authorship is defined

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

by Matusov (2011) as a bid for a unique creative contribution fully or partially recognized by a relevant community and by the participant him/herself (this recognition can be problematic, contested, and controversial at times). Learning is thus should be aimed at transformation of supervisees and supervisor's authorial agencies. Due to the fact that the authorial agency of any learner consists of personal attitudes, goals, values, knowledge, competences, and skills, and is a dynamic entity that goes through changes, thanks to the process of transcendence and opportunities for responsivity and dialogicality, it is important to organize supervision activities in a way that allows discussions in free and fearless environments so that the students could learn and unlearn knowledge and skills. This means that in-field placements should be viewed as learning arenas for various types of knowledge and skills, including knowledge on own selves, and not just places where the students can gain only strictly professional practical knowledge and try out their theoretical knowledge. In-field placements as learning arenas means that in-field instructors should be allowed more engagement and contact with the students so that both the students and the instructors could experience and develop interpersonal axiology. Gradovski and Løkken (2015) write that the development of the mutual axiology is based on a mutual understanding between the supervisors and the supervisees that their values are formative in character and can and should be discussed and agreed upon, and requires that both issues of guidance and participation should be negotiated between the students and the instructors. This means that the process of the in-field practice should be re-organized and changed so that students' desires and previous knowledge are better acknowledged and appreciated.

Conclusion

Social work students can experience various ethical challenges in their field placements. If these challenges are poorly handled, they may end up becoming ethical dilemmas. Our study shows that ethical challenges become ethical dilemmas for the students if the field instructors do not provide the students with sufficient support and supervision and if the students' interpretations of other staff's unethical practice remains unacknowledged as an important issue that deserves thorough discussions. The students who participated in this study experienced ethical dilemmas due to lack of knowledge and experience, as the result of becoming better aware of own values and perspectives and due to interacting with other staff members. The areas where the students in our study experienced ethical dilemmas are well known and common for social work practice in general, and already existing theory about handling ethical dilemmas may therefore be useful for educating students.

We believe that the best place to learn about these issues might probably be out in the field with competent field instructors, since complex and realistic ethical dilemmas occur there. This means that one has to change the organizational structure of the professional training by allocating teaching about ethical dilemmas to the very places where these occur. This does not mean, however, that this issue should only be taught by the professionals in the field placements, but it can successfully be taught in collaboration with such professionals where teaching cases can be real ethical dilemmas.

The educational institutions obviously play an important role when it comes to preparing the field instructors and the students for what to do when they witness cases of unethical practice and experience ethical challenges and dilemmas due to it. The students in this study needed help to identify their own boundaries and understand where they should draw the line in professional relationships with the service users. To learn such things requires the use of authorial teaching and learning practices based on the dialogical approach as this approach asks for the full acceptance of the students' ontological and axiological beliefs as the prerequisites for the learning and teaching. Another reason why the dialogical approach will be the perfect choice for organizing teaching and learning practices on the issue of ethical dilemmas is that these are always value-laden and their solutions often require the choice between values.

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

We believe that field instructors need to be trained in how to help their students to sort out boundary issues in the supervisory encounters. Learning about one's own self and others is impossible without engaging oneself in both inner and outer persuasive discourses. This, in turn, requires the use of the dialogical approach when one plans the teaching activities. The dialogical approach asks the learners to identify, recognize and challenge own values and value-laden practices. Therefore, the students need to be educated about situations where ethical dilemmas in field placements could occur prior to their placements.

When dealing with ethical challenges and dilemmas the students will have to make different moral choices, and they might not be able to do this successfully on their own. Thus, it is necessary that the students receive support and supervision from their field instructors and/or other professionals to see what the possible consequences of different choices might be at the places of the field placements. In the future it seems relevant to do research on how demanding working environments influence the relationship between social work students and their field instructors, and the learning outcomes for the students.

References

- Arbeidsmiljøloven (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern m.v. (LOV-2005-06-17-62). Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62#KAPITTEL_3
- Banks, S. (2005). The Ethical Practitioner in Formation: Issues of Courage, Competence and Commitment. *Social Work Education*, 24(7), 737-753. <https://doi.org/10.1080/02615470500238652>
- Beddoe, L. (2011). External supervision in social work: Power, space, risk, and the search for safety. *Australian Social Work*, 65(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.591187>
- Blaikie, N. & Priest, J. (2019). *Designing social research*. Third edition. Croydon: Polity Press.
- Bogo, M. (2008). Field instruction in social work. *The Clinical Supervisor*, 24(1–2), 163–193. https://doi.org/10.1300/J001v24n01_09
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CSWE. (2015). Commission and accreditation. Commission on Educational policy. Retrieved from https://www.csw.org/getattachment/Accreditation/Accreditation-Process/2015-EPAS/2015EPAS_Web_FINAL.pdf.aspx
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches. Fourth edition*. London: SAGE Publications Ltd.
- Douglas, H. (2014). Values in social science. In N. Cartwright and E. Montuschi (Ed.), *Philosophy of social science – A new introduction* (p. 162–182). Oxford University Press.
- Eide, S.B. (2008). Profesjonsetikkens basis. *Fontene forskning*, 1(08), 38–48. Retrieved from: <https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/profesjonsetikkens-basis-6.19.265333.7cfd418400?>
- Fellesorganisasjonen. (2014). *Veileder om varsling*. Retrieved from: <https://www.fo.no/getfile.php/138127-1547744215/Dokumenter/07%20L%C3%B8nn%20og%20arbeidsvilk%C3%A5r/Aktuelle%20publikasjoner/13764%20FO%20Veileder%20om%20varsling.pdf>

- Fellesorganisasjonen. (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevemspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Retrieved from <https://www.fo.no/getfile.php/1324847-1580893260/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Gradovski, M. (2012). The use of the dialogue concepts from the arsenal of the Norwegian Dialogue Pedagogy in the time of postmodernism. *Ethics and Education*, 7(2). <https://doi.org/10.1080/17449642.2012.733607>
- Gradovski, M., & Løkken, I.M. (2015). Chronotopic thresholds, reflection, and transformation of supervision experiences for preschool assistants in Norwegian preschools. *International Journal of Early Childhood*, 47, 331–345. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0137-x>
- Grønningsæter, A.B. (2013). Tid og makt – om etiske utfordringer i sosialtjenesten. *Fontene forskning 2/2013*, 43–54. Retrieved from <https://fonteneforskning.no/pdf-15.19390.0.3.4f4b4bdf02>
- Hardy, T. (2019). Then and now: The history and development of social work ethics. In S.M. Marson & R.E. McKinney (Eds.), *The Routledge handbook of social work ethics and values* (p. 22–27). London & New York: Routledge.
- IFSW. (2018). Global social work statement of ethical principles. Retrieved from <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
- Kadushin, A. & Harkins, D. (2003). *Supervision in social work*. Fourth edition. New York: Columbia University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Utdanning for velferd (Meld.St. nr. 13 2011–2012). Retrieved from: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac91ff2dedee43e1be825fb097d9aa22/no/pdfs/stm201120120013000dddpdfs.pdf>
- Lingås, L.G. (1993). *Etikk i sosialt arbeid fra regler til diskurs*. Avhandling til dr. fil. graden. Universitet i Göteborg, Sweden.
- Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. A. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (p.21-46). Peter Lang Publishing.
- Matusov, E., von Duyke, K. & Kayumova, S. (2016). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 420–446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., & Gradovski, M. (2019). *Dialogic Pedagogy and Polyphonic Research Art*. Palgrave Macmillan.
- Moorhead, B. & Johnson, S. (2010). An ethical practice dilemma involving a new social work graduate: Implications for social work practice. *Practice: Social Work in Action*, 22(1), 45–53. <https://doi.org/10.1080/09503150903521744>
- 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), 481–494. <https://doi.org/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(2), 46–58. Retrieved from <https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/veileder-et-kjarlig-og-trofast-reisefolge-6.19.706350.76f12eb89b>

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski

- O'Donoghue, K. & Tsui, M.-S. (2015). Social work supervision research (1970–2010): The way we were and the way ahead. *British Journal of Social Work*, 45, 616–633. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct115>
- O'Donoghue, K. (2015). Issues and challenges facing social work supervision in the twenty first century. *China Journal of Social Work*, 8(2), 136-149. <https://doi.org/10.1080/17525098.2015.1039172>
- Proctor, E. K., Morrow-Howell, N., & Lott, C. L. (1993). Classification and correlates of ethical dilemmas in hospital social work. *Social Work*, 38(2), 166–177. Retrieved from <https://academic.oup.com/sw/article-abstract/38/2/166/1888375>
- Reamer, F.G. (2019). Essential ethics knowledge in social work. In S.M. Marson & R.E. McKinney (Eds.), *The Routledge handbook of social work ethics and values* (p. 315-322). London & New York: Routledge.
- Sasson, S. DSW, CSW (2000). Beneficence versus respect for autonomy. *Journal of Gerontological Social Work*, 33(1), 5–16. https://doi.org/10.1300/J083v33n01_02
- Swift, K.J., Gingrich, L.G. & Brown, M. (2016). Social work education: The challenge of neoliberalism. In I. Taylor, M. Bogo, M. Lefevre, & B. Teater (Eds.), *Routledge international handbook of social work education* (p. 382-393). Oxford & New York: Routledge.
- Søndenå, K., og Gradovski, M. (2017). Pre-tekst sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar – ei kronotopisk analyse. *UNIPED*, 4/2017. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>
- Tallant, S.H., & Ryberg, R. A. (2000). Social work in the military: Ethical dilemmas and training implications. In J.G. Daley (Ed.), *Social work practice in the military* (p. 179-204), New York: Haworth Press.
- The Norwegian Ministry of Education and Research (2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis* (Meld. St. 13 (2011-2012)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
- The University of Stavanger. (2013). *Internt reglement for praksis. Institutt for sosialfag*. Retrieved from <https://www.uis.no/getfile.php/1391248/SV/Gjeldende%20praksisreglement%20ved%20IS.pdf>
- Urdang, E. (2010). Awareness of Self – A Critical Tool. *Social Work Education*, 29(5), 523–538. <https://doi.org/10.1080/02615470903164950>
- Vassos, S., Harms, L. and Rose, D. (2019). The value of mixing it up: Student experiences of a multi-modal approach to supervision on placement. *The British Journal of Social Work*, 49(5), 1274–1295. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy105>
- Weinberg, M. & Banks, S. (2019). Practising ethically in unethical times: Everyday resistance in social work. *Ethics and Social Welfare*, 13(4), 361–376. <https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1597141>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. California, USA: Sage.
- Ødegård, A.M., Trygstad, S.C. & Steen, J.R. (2016). *Varsling og ytring blant medlemmer i sju fagforbund: Rapportserie om varsling og ytring*. Oslo: FAFO.

Ethical dilemmas in field placements

Heidi Lie Eriksen, Mikhail Gradovski



New articles in this journal are licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 United States License.



This journal is published by the University Library System, University of Pittsburgh as part of its D-Scribe Digital Publishing Program and is cosponsored by the University of Pittsburgh Press.

Artikkel 2:

Eriksen, H.L. & Gradovski, M. (2022). Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler, *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), s. 1-14. [10.15845/ntvp.v7i1.3636](https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3636)

Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler

Heidi Lie Eriksen*, Mikhail Gradovski

Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger, Norge

* Korrespondanse: heidi.l.eriksen@uis.no

Abstrakt

Artikkelen handler om praksisstudenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler mellom sosionomstudenter og sosionomer som var praksisveiledere for studentene. Data ble innhentet gjennom delvis deltakende observasjon av femten veiledningssamtaler, og det ble foretatt etterfølgende intervjuer med studentene for å kvalitetssikre inntrykkene fra observasjonene. Artikkelen bidrar med ny kunnskap om hvordan studenter kan uttrykke motstand i veiledningssamtaler. Funnene fra den kvalitative innholdsanalysen viser at motstand i veiledningssamtaler forekom sjeldent. De eksemplene på motstand som er identifisert ble uttrykt både åpent, skjult og uvitende. I artikkelen argumenteres det for at studenters uttrykk for motstand kan ha en sammenheng med asymmetri og resonans i veiledningsrelasjoner, samt forekomst av agens hos studenter. Det å gjenkjenne og forstå motstand vil være en forutsetning for å oppnå hensiktsmessig veiledning i praksis.

Nøkkelord: Praksis; sosionomutdanning; veiledningsrelasjon; student; agens; makt

English abstract

The article is about social work students' expressions of resistance in supervisory conversations between social work students and social workers who had the role as field instructor and supervisor for the students. Data were obtained through partial participatory observation of fifteen supervisory conversations. Individual interviews with the students were conducted after the observations to ensure the quality of the researcher's impressions from the observations. The article contributes with new knowledge about how resistance is expressed from students during supervision. The findings from the qualitative content analysis show that resistance in supervisory conversations were rare. The examples of resistance that were identified were expressed openly, covertly and ignorantly by the students. In the article, we argue that students' expressions of resistance can have a connection with asymmetry and resonance in supervisory relationships, as well as the occurrence of agency among students. Recognizing and understanding resistance will be a prerequisite for achieving good supervision in field placements.

Keywords: Field placement; social work education; supervisory relationship; agency; power

Published: 07.10.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3636>

Heidi Lie Eriksen and Mikhail Gradovski

Innledning

I denne artikkelen blir samtaler mellom studenter og praksisveiledere utforsket med vekt på å bringe frem hvordan motstand kommer til uttrykk hos studenter. Å utforske studenters uttrykk for motstand kan bidra til ny kunnskap om studenters reaksjoner i veiledningssituasjoner. En praksisperiode kan beskrives som en langvarig vurderingssituasjon for studentene (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). I praksisperioder er relasjoner og interaksjoner mellom studenter og praksisveiledere av spesiell interesse for utdanningsinstitusjoner som kan forvente at studenters læringsutbytte blir tilfredsstillende. Studentene skal gjennom veiledning i praksis lære å reflektere kritisk over profesjonen og egen profesjonsutøvelse (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §§ 10-11). Praksisveiledning må forholde seg til utdanningens kvalifiseringssystem og rette seg mot læringsutbytter og vurdering, og det er en pedagogisk oppgave hvor en mer erfaren hjelper en mindre erfaren til å integrere faglig og personlig kompetanse slik at studenten utvikler en kunnskapsbasert handlingskompetanse (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018, s. 151). Det fremstår som uklart hvordan sosionomstudenter blir veiledet i praksisperioder og hvordan asymmetriske aspekter ved veiledningsrelasjonen innvirker på kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Vi følger Skagen (2004, s. 19) sin definisjon av veiledning som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Veiledning formes betydelig av konteksten den foregår innenfor, og ved store forskjeller i alder og kompetanse vil veileder hjelpe veisøker mer enn når det er små forskjeller (Skagen, 2004). Ettersom praksisveiledere har en kontrollfunksjon over studentene de veileder og fordi det er forskjeller i kompetanse og ofte også i alder, kan en hevde at slike veiledningsrelasjoner har et særlig asymmetrisk utgangspunkt. Innenfor utdanning er det nettopp forskjellene mellom veileder og veisøker som er viktige og korreksjoner fra veileder er naturlige (Skagen, 2004). Det kan likevel tenkes at studenter kan oppleve korreksjoner fra praksisveiledere som ubehagelige, og ubehaget kan muligens komme til uttrykk som motstand i veiledningssituasjoner. Ettersom vi vet lite om hvordan studenter uttrykker motstand, retter vi i denne artikkelen oppmerksomheten mot studentene i veiledningssituasjonen. Dette betyr at vi ikke kommer til å belyse hvilke handlinger fra praksisveiledere som kan utløse motstand hos studenter. Vi vil i stedet innta et studentperspektiv og tilstrebe å synliggjøre hvordan studenter kan uttrykke motstand i veiledningssamtaler. Dette vil bli gjort gjennom å besvare spørsmålet: Hvordan gir sosionomstudenter uttrykk for motstand i veiledningssamtaler?

Litteraturgjennomgang

I denne litteraturgjennomgangen presenterer vi innledningsvis forskning om interaksjoner og relasjoner mellom veiledere og veisøkere. Deretter belyser vi nåværende kunnskap om hvordan og hvorfor veisøkere kan gi uttrykk for motstand i veiledningssituasjoner. Til slutt snevrer vi fokuset inn til forskning på veiledning av sosionomer og sosionomstudenter, med et særlig fokus på motstand i veiledningssamtaler.

I 2013 skrev Bjerkholt at til tross for at det finnes en del forskning på veiledning i Norge og internasjonalt, er omfanget begrenset og det finnes mer populærvitenskapelig litteratur enn forskning (Bjerkholt, 2013). Siden 2013 har imidlertid veiledning som et kunnskapsfelt fått mer oppmerksomhet og antallet studier om veiledning viser en voksende trend.

Veisøkere har behov for veiledere for å oppnå bevisstgjøringsprosesser og nye erkjennelser, og derfor bærer veiledningsrelasjoner preg av avhengighet (Vevatne, 2021). Det kan være utfordrende å forske på innholdet i veiledningssamtaler fordi dette blir oppfattet som privat og sensitivt (Bjørndal, 2008). I lærerstudenters praksisopplæring varierer det hvorvidt studenter blir overlatt til seg selv uten støtte eller om de blir invitert inn i reflekterende og konstruktive samtaler, og lærerstudenter misliker veiledningssamtaler som bærer preg av monolog og kontroll fra praksisveiledere (Luthen & Kolstad, 2018).

Det er behov for å undersøke fenomenet motstand nærmere generelt, samt hvordan motstand kan komme til uttrykk i asymmetriske relasjoner (Lilja, 2022). Mennesker kan gi uttrykk for motstand mot praksiser de er uenige med ved å unngå, manipulere og ignorere (Haraldsson & Lilja, 2017). Det vil

varierte om motstand i veiledningssamtaler er tydelig eller tildekket, og for unge og uerfarne kan motstand skyldes avhengighet til veileder (Killén, 2017). Motstand kan være vanskelig å oppdage og kan komme til uttrykk ved at veisøkere fremstår som passive (Tveiten, 2019). Innen veiledningslitteraturen har begrepet «dissonans» blitt anvendt for å beskrive veiledningsrelasjoner som ikke fungerer tilfredsstillende (Ulleberg & Jensen, 2017).

Forskning på veiledningsfeltet i sosialt arbeid befinner seg i startfasen, studiene som har blitt gjennomført er hovedsakelig kvantitative og europeiske innfallsvinkler finnes det svært få av (O'Donoghue & Tsui, 2015). Vi har lite kunnskap om interaksjonen mellom veisøkere og veiledere i veiledningssamtaler (Zlatanovic, 2018) og hva som skjer i veiledningssamtaler hvor sosionomstudenter er veisøkere (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Praktiserende sosialarbeidere som veileder studenter har begrenset kunnskap om pedagogikk, og det hersker forvirring rundt hvordan praksisveiledere skal utforme egen rolle. Praksisveiledere anser også relasjoner til sosionomstudenter for å være betydelig asymmetriske, og studenter blir ansett som nybegynnere som har mye å lære (Nordstrand, 2017). Det er nødvendig at studenter er tilfredse med relasjonen til veileder og at de identifiserer seg med vedkommende for at studenters utvikling av profesjonsidentitet skal bli tilfredsstillende (Barretti, 2009; Bogo, 2010; Shlomo et al., 2012). Når veiledningsrelasjoner er tillitsfulle og støttende er veisøkere mer tilbøyelige til å ta imot tilbakemeldinger fra veiledere (Bogo et al., 2007; Eva et al., 2012; Miehl et al., 2013). Studenter kan bli stresset dersom tilbakemeldinger fra veiledere oppleves som lite støttende (Barlow & Hall, 2007). Veiledningsrelasjoner ser ut til å være avgjørende for hvordan studenter erfarer etiske utfordringer i praksis (Eriksen & Gradovski, 2020). Veiledningssamtaler inneholder undertrykkende elementer blant annet fordi det er undertrykkende praksiser i systemene hvor samtalen finner sted (O'Neill & Fariña, 2018). Veiledning kan inneholde elementer av overvåkning og forming av sosialarbeidere til en gitt organisatorisk og profesjonell kontekst (Beddoe, 2010).

Sosionomstudenter kan ha vanskeligheter med å akseptere veiledning som følge av umodenhet og begrensede livs- og arbeidserfaringer (Nordstrand, 2017). Hensikten med veiledning i praksis er at studentene har en trygg arena hvor de kan prøve og feile (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Dersom studenter slipper å bekymre seg for om veileder kan underkjenne praksis, ser det ut til at relasjonen mellom veileder og student blir mer symmetrisk (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Veiledningsfeltet i Norge er svært normativt, med mange synspunkter på hvordan veiledning bør være, men det finnes begrenset kunnskap om hvordan veiledning blir praktisert (Skagen, 2004). Vi vil heretter redegjøre for det sosiologiske perspektivet vi har valgt for å studere fenomenet motstand fra studenter i veiledningssamtaler. Med motstand i praksisveiledning mener vi en handling som kan være en reaksjon på opplevd dissonans eller undertrykkelse i veiledningsrelasjonen, eller en handling som blir utført som en konsekvens av at studenten i sin lærings- og utviklingsprosess utvikler agens og er motivert for å lære.

Teoretisk perspektiv

Motstand

Motstand er et komplekst fenomen, og det finnes ikke én tydelig definisjon. I denne studien forstår vi motstand i tråd med Hollander & Einwohner (2004) sin oppfatning; som en handling som inneholder en form for opposisjon. Vi forstår en handling som noe man enten gjør eller noe man uttrykker med ord. En slik handling kan være observerbar eller usynlig for mottaker og observatør. Det finnes syv typer motstand: åpen, skjult, uvitende, måldefinert, eksternt definert, savnet og forsøkt (Hollander & Einwohner 2004). Åpen motstand blir oppfattet som motstand av både utøveren, mottakeren og observatøren. Skjult motstand oppfattes som motstand kun av utøveren og observatøren, men ikke av mottakeren. Skjult motstand involverer intasjonale handlinger som ikke blir oppdaget av mottakeren (unnavikelser eller tilbaketrekkning). Uvitende type oppfattes kun av mottakeren og observatøren, men ikke av utøveren. Uvitende motstand kan beskrives som at aktøren virker fjern eller uengasjert, og at mottakeren og observatøren oppfatter atferden som motstand uten at hensikten med handlingen er det.

Heidi Lie Eriksen and Mikhail Gradovski

Måldefinert type forstås som motstand kun av mottakeren. Når det gjelder måldefinert motstand, handler dette om at mottakeren kan oppfatte motstanden uten at en observatør oppfatter dette og uten at aktøren har ment å ytre motstand. Eksternt definert motstand oppfattes som motstand kun av observatøren. Slik motstand stiller store krav til argumentasjon fra observatørens side. Savnet motstand kjennetegnes ved at både aktøren og mottakeren har oppfattet motstand, uten at observatøren har oppfattet dette. Dette kan handle om at observatøren ikke har tilstrekkelige forutsetninger for å forstå situasjonen. Forsøkt motstand dreier seg om handlinger som er ment til å skulle være motstand fra aktørens side, men som verken mottakeren eller observatøren oppdager.

Vi anser motstand som et sosialt konstruert begrep (Gal, 1995; Prasad & Prasad, 1998). Dette innebærer at både studenter som utøvere og veiledere som mottakere av motstand er med på å avgjøre i hvilke situasjoner motstand blir forstått som nettopp det. Motstand kan forstås både positivt (som konstruktiv tilnærming) og negativt (som forsvarsmekanisme), og innen sosialfaglig veiledning kan man forvente at motstand oppstår fordi veiledningen er personlig og rettet mot å oppnå økt selvinnsett (Itzhaky & Aloni, 2008). En og samme aktivitet kan også forstås som enten tilpasning til eller motstand mot personer som utøver makt. Ifølge Hollander & Einwohner (2004) er det sentrale ved motstand hvilke intensjoner en aktør tillegger handlingen som oppfattes som motstand, samt hvorvidt handlingen oppfattes som motstand av andre. Å tilegne seg kunnskap om motstand kan bidra til at en i større grad klarer å oppnå en balanse mellom undertrykkelse og agens (Hollander & Einwohner, 2004).

Praksisveileders maktutøvelse

Vi nevnte i innledningen at det kan være naturlig at praksisveiledere korrigerer studenter i ulike sammenhenger for å hjelpe dem til å tilegne seg yrkeskompetanse. Selv om korreksjoner kan være godt ment fra praksisveiledere, handler korreksjoner også om å få studenten til å forstå eller gjøre noe i samsvar med praksisveilederens oppfatning. På bakgrunn av dette forstår vi det å korrigere studenter som en form for maktutøvelse.

Ifølge Foucault (1977) finnes det motstand der det er makt. Makt kan anses som noe man gjør fremfor noe man har, og på denne måten kan makt forstås som noe produktivt, og ikke som noe man besitter på bakgrunn av en bestemt rolle man har (Foucault, 1977). Makt kan være vesentlig for å forstå motstandsuttrykk fra studenter. Det å gjøre eller å utøve makt kan skje dersom veiledere for eksempel overtaler veisøkere til å konkludere om en felles enighet. Overtalelse kan bidra til at maktbalansen i relasjonen blir enda skjev. Å overtale en veisøker kan forstås som å frata et menneske dets frihet, å manipulere eller å «tingliggjøre», og veiledere kan på denne måten omgjøre relasjonen fra en subjekt-subjekt-relasjon til en subjekt-objekt-relasjon (Kjærgård, 2013). Dersom det i stedet blir en subjekt-objekt-relasjon, kan dette føre til at makten kun befinner seg hos veilederne (Skjervheim, 1996). Vi vil heretter redegjøre for begrepet «agens» fordi vi mener at dette kan belyse motstand fra et annet perspektiv, og motstand kan slik også forstås som et tegn på at studenten er motivert for å lære og utvikle en profesjonsidentitet.

Betydningen av agens

I denne artikkelen er vi opptatt av motstand fra studenter som befinner seg i en læringsprosess, og agens kan være relevant for å belyse hvorvidt studenter blir gjort til objekter eller subjekter i lærings situasjoner (Matusov et al., 2015). Når veiledning ikke oppleves som nyttig for studenter, kan en se for seg at de uttrykker motstand fordi de tar ansvar for at de skal lære mest mulig i praksis, eller alternativt; som en form for protest mot praksisveilederens fokus. En kan dermed tolke en slik situasjon som enten et uttrykk for agens eller som en form for opposisjon. Det å ha agens kan forstås som å tillegge valg, beslutninger og praksiser til egen dømmekraft eller å ha innflytelse på hvordan eget liv utvikler seg (Matusov et al., 2015). Ut fra vår forståelse, blir agens utviklet når studenter aktivt deltar i læringsprosessen eller veiledningssituasjonen. Det finnes fire undertyper av agens: Instrumentell, anstrengende, dynamisk fremvoksende og aural (Matusov et al., 2015). Instrumentell agens kan forklares som at studenten gjør det som er nødvendig for å oppnå et bestemt mål. Anstrengende agens handler om at studenten er

motivert for å lære og er utholdende i aktiviteter som er nødvendige for å oppnå læring, til tross for intern eller ekstern motstand i læringsprosessen. Dynamisk fremvoksende agens kan forstås som et resultat av prosesser som fremprovoserer noe nytt og kreativt hos studenten. Autorial agens kan beskrives som individuell påvirkning på eksisterende praksiser og kan slik beskrive hvordan studenter kan bidra til at eksisterende praksiser blir endret på praksisplassen.

Metode

Datagrunnlaget for denne studien består av notater fra delvis deltagende observasjon, lydopptak og transkripsjoner av femten veiledningssamtaler mellom praksisveiledere og studenter, samt etterfølgende intervjuer med studentene. Delvis deltagende observasjon kan beskrives som at man er til stede i aktivitetene som er særegne for miljøet en studerer og at en småprater og samhandler sosialt med deltakerne, uten at man utøver aktivitetene selv (Fangen, 2010). Ved å ta lydopptak kunne begge forfatterne lytte til veiledningsavtalene ettertid, og i tillegg hadde førsteforfatter egne notater hvor spesielle situasjoner i samtalen ble nedtegnet. I feltnotatene nedtegnet førsteforfatter beskrivelser av omgivelsene hvor samtalen fant sted, spesielle øyeblikk som oppstod og samhandling som det var ønskelig å ta opp med deltakerne i etterkant. Førsteforfatter gjennomførte individuelle intervjuer med studentene i etterkant av observasjonene, og gjennom intervjuene og feltnotatene fikk vi muligheten til å validere inntrykk fra observasjonene.

Førsteforfatter er selv sosionom, og hadde egne erfaringer med å ha blitt veiledet som student og med å veilede sosionomstudenter fra tidligere arbeid i sosialtjenesten og NAV. Dette betyr at den som samlet inn dataene hadde erfaring med veiledningssamtaler i praksis, og at forskningen derfor ble gjennomført på eget felt. Som følge av dette ble det naturlig for førsteforfatter å delta i samtaler med deltakerne i studien. Under observasjonene tilstrebet førsteforfatter å inngå i en subjekt-subjekt-relasjon til deltakerne, slik Skjervheim (1996) har beskrevet dette, gjennom aktivt å engasjere seg i det deltakerne fortalte i veiledningssamtalene med en bevissthet om at egen atferd ville innvirke på samhandlingen mellom praksisveilederne og studentene. Førsteforfatter tilstrebet at deltakelsen skulle oppleves så naturlig som mulig for både studentene og praksisveilederne ved å småprate i forkant av observasjonene og ta imot omvisninger på praksisplassene ved tilbud om det. I tråd med Fangen (2010) sine anbefalinger tilstrebet førsteforfatter å opptre som en interessert samtalepartner og delta i sosial samhandling slik situasjonene tilsa, samtidig som innvirkningen ble forsøkt begrenset. I forkant av observasjonene oppfordret førsteforfatter deltakerne til å gjennomføre veiledningssamtalene slik de pleide å gjennomføre dem. Dette forhindret ikke at førsteforfatter noen ganger påvirket veiledningssituasjonene, eksempelvis da praksisveiledere henvendte seg direkte til førsteforfatter for å forklare noe. Deltakerne var dermed oppmerksomme på at en observatør var til stede og dette påvirket til en viss grad veiledningssamtalene. Alle deltakerne uttrykte imidlertid i etterkant at veiledningssamtalene hadde forløpt som normalt etter tilvenning til observatøren.

Utvalget var strategisk og bestod av 16 deltakere fra en norsk høyere utdanningsinstitusjon. Syv av deltakerne var praksisveiledere (seks kvinner og en mann). Praksisveilederne var alle sosionomer med varierende erfaring og kompetanse innen veiledning. De ni sosionomstudentene bestod av åtte kvinner og en mann, og praksisperioden fant sted i siste halvdel av deres andre studieår. Førsteforfatter tok først kontakt med mulige deltakere i studien på et fysisk møte ved utdanningsinstitusjonen og informerte om studien. I etterkant av dette kontaktede førsteforfatter praksisveiledere for sosionomstudenter per e-post. Da syv praksisveiledere hadde samtykket til å delta i studien, forespurte førsteforfatter de samme praksisveilederne sosionomstudenter om å delta. Studentene ble spurt om å delta etter at deres praksisveiledere allerede hadde samtykket, og dette kan ha påvirket at studentene valgte å delta. Ettersom veiledningsrelasjoner i utgangspunktet er asymmetriske kan vi ikke utelukke at studenter kan ha følt seg presset til å delta. For å minimere risikoen for dette ble det presisert at deltakelse i studien var fullt ut frivillig. Deltakerne ble også muntlig og skriftlig informert om at deltakelse ikke ville medføre noen konsekvenser for andre forhold ved utdanningsinstitusjonen, og at deltakelsen når som helst kunne

Heidi Lie Eriksen and Mikhail Gradovski

avsluttes. Både praksisveilederne og studentene ga skriftlige samtykker til at førsteforfatter kunne observere to avtalte veiledningssamtaler. Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referansenummer 759495.

Datainnsamlingen foregikk i april og mai 2019. De observerte veiledningssamtalene fant sted på NAV-kontorer (5), psykiatrisk sykehus (2), bofellesskap innen psykiatri (2), bofellesskap for enslige, mindreårige flyktninger (2), miljøtjeneste (2) og flyktningetjeneste (2). Seks av praksisveilederne og deres seks studenter ble observert to ganger med et par ukers mellomrom. Det faktum at studentene hadde praksis på ulike praksissteder betyr at praksisoppgavene, utfordringene og kontekstene som studentene opplevde var forskjellige fra hverandre. Samtidig anser vi ikke dette for å ha hatt stor påvirkningskraft på datainnsamlingsprosessen når det gjelder fenomenet vi analyserer. For å sikre studiens validitet ble det foretatt etterfølgende intervjuene med studentene. Målet med intervjuene var å drøfte tolking av samhandling og reaksjoner som ble observert i veiledningssamtalene for å få klarhet i hva studentene hadde ment. Det ble også tatt lydopptak av de etterfølgende intervjuene og disse ble transkribert.

Det ble gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse som er beskrevet av Graneheim & Lundman (2004). De transkriberte lydopptakene av veiledningssamtalene utgjorde 532 sider tekst. Disse ble lest flere ganger for å få en oversikt over datamaterialet. I neste runde ble datainnhold som omhandlet motstandsuttrykk identifisert og valgt ut for videre analyse. Vi kategoriserte sekvenser fra veiledningssamtalene hvor studentene hadde gitt uttrykk for motstand og betegnet disse som meningsenheter. Deretter utarbeidet vi kondenserte, deskriptive oppsummeringer nært opp til samtaleutdragene. I denne fasen ble det inkludert uttrykk som deltakerne selv hadde brukt. Deretter reflekterte vi over hvordan vi tolket disse samtaleutdragene og noterte tolkningene for å gå dypere i analysen og datamengden ble slik ytterligere redusert. Med utgangspunkt i de kondenserte meningsenhetene definerte vi underkategorier av hovedtemaet motstandsuttrykk fra studenter. Vi sammenlignet underkategoriene med hverandre for å se om det var sammenhenger. Til slutt definerte vi følgende hovedkategorier: Tydelige motstandsuttrykk og utydelige motstandsuttrykk. Etter å ha ferdigstilt innholdsanalysen, ble Hollander og Einwohner (2004) sitt teoretiske verktøy om ulike typer motstand brukt for å klassifisere motstandseksemplene. Vi klassifiserte disse som åpne, uvitende og skjulte. De syv motstandseksemplene ble funnet i situasjoner hvor veilederne stilte tydelige føringer om hvordan studentene skulle strukturere arbeidet sitt og hva de skulle prioritere, samt i situasjoner hvor studentene beskrev arbeid utført av andre på praksisplassene som studentene reagerte negativt på. Motstanden oppstod da veilederne oppfordret studentene til å gjøre noe aktivt for å endre slike forhold. Vi vil heretter presentere eksemplene på motstand som vi fant i vår analyse. Vi har gitt studentene de fiktive navnene Anne, Christina, Dina, Elisabeth og Gunn. I vår analyse av motstand tok vi utgangspunkt i Hollander & Einwohner (2004) sin sosiologiske forståelse av motstand som en opposisjonshandling. Funnene vi har presentert og drøftet i denne artikkelen er våre tolkninger av handlinger som vi har forstått som motstand fra studenter. Dersom vi hadde spurt studentene i studien om de hadde vært enige med oss i våre tolkninger av de syv eksemplene, er det ikke sikkert at de hadde vært det. Intensjoner bak motstand er komplekse fenomener, og forskere kan være uenige om hvilke handlinger som kan forstås som motstand. Det er heller ikke sikkert at studenter klarer å snakke åpent om motstand dersom de blir spurt om intensjoner bak handlinger.

Resultater

Inntrykket vi som forskere sitter igjen med av de femten veiledningssamtalene, er at disse i stor grad kan beskrives som harmoniske. Store deler av samtalene handlet om at studentene fikk hjelp og støtte fra sine praksisveiledere, samt råd om hvordan de kunne håndtere ulike saker de arbeidet med. Analysen viser at det forekom motstand i kun syv tilfeller i de femten veiledningssamtalene. Dette gjør at vi konkluderer med at motstand forekom sjeldent i studien, og den ble uttrykt forsiktig. Motstanden tok også slutt nesten umiddelbart i fem av syv tilfeller. Analysen viser at en av studentene (Anne) ga uttrykk for motstand ved tre anledninger og i begge de observerte veiledningssamtalene, mens fire av studentene (Christina, Dina,

Artikler

Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler

Elisabeth og Gunn) uttrykte motstand ved kun én anledning hver. I tilfellene hvor motstand ble identifisert, så det ut til at praksisveilederne i forkant hadde stilt krav til studentene om at de skulle arbeide mer effektivt eller påta seg mer ansvar. Da motstanden oppstod, hadde den ulike uttrykksformer. I noen tilfeller var motstanden uttrykt som argumentasjon mot praksisveilederens innspill, og disse uttrykkene har vi kalt for «tydelige motstandsuttrykk». I andre tilfeller ble motstanden uttrykt vagere. Vi har kalt disse uttrykkene for «utydelige motstandsuttrykk». Vi vil heretter vise utdrag fra veiledningssamtalene, og deretter gi vår tolkning av disse.

Tydelige motstandsuttrykk

Eksempel 1:

- Praksisveileder: Du må tenke på hva som er kjekt og hva som er nødvendig, både for deg og brukeren.
Anne: **Men så er det ofte i en samtale jeg merker at jeg kommer på flere ting.** Så tenker jeg at jeg ikke trenger å spørre om det, men så kommer brukeren inn på det selv, og da liksom, da kan man spørre litt mer om det.
- Praksisveileder: Mh.. Min erfaring er at jeg kan være inne hos en pasient i to timer (...)
Anne: Ja.. ikke sant..
- Praksisveileder: Det som er en fin måte å gjøre hvis du tenker at i dag har jeg det litt travelt, så kan du si før du begynner med brukeren at i dag har jeg femten minutter.. (...) For da er det mye mer forutsigbart. Og da slipper du å ha den der kjipte følelsen av å avvise brukeren.
- Anne: **Ja, for det er jo ikke noe gøy å bare reise seg å gå før en føler at en er ferdig på en måte.**
- Praksisveileder: Nei, men med en gang du sier til brukeren at det tross alt er flere pasienter du skal hjelpe.. det er jo jobben din.
- Anne: Ja.. Det er sant..

Vi har i utdraget over uthevet studentens uttalelser som kan forstås som motstand. I utdraget forsøker praksisveilederen å få Anne til å forstå hvordan hun kan bruke mindre tid i samtaler med brukerne. Studenten argumenterer for sine synspunkter, men argumentasjonen blir gjort på en forsiktig måte ved at hun formidler uenighet samtidig som hun viser forståelse for praksisveilederens meninger. Anne opptrer dermed ikke direkte konfronterende, og eksempelet kan forstås som at hun tilstreber å ivareta relasjonen til praksisveileder samtidig som hun forsiktig forsøker å gi uttrykk for egne synspunkt. Studenten sier seg ikke direkte uenig med praksisveilederen, men motstanden kan oppfattes i informasjonen hun tilføyer til praksisveilederens uttalelser. Anne virker å gi praksisveilederen en utvidet forståelse, og dette finner vi i de to tilfellene hvor Anne starter setningene med «for...» og «men...». Det fremstår som at praksisveilederen merker at Anne uttrykker motstand, fordi han forsøker å overbevise studenten om hans egen forståelse av situasjonen. Vi mener at studentens uttrykk kan tolkes som åpen motstand fordi både praksisveilederen, observatøren og studenten virker å legge merke til at hun gir uttrykk for motstand. Dette inntrykket ble også bekreftet i det etterfølgende intervjuet med Anne. Hun fastholder derimot ikke motstanden lenge, da praksisveilederen overbeviser henne etter kort tid.

Eksempel 2:

- Praksisveileder: Hvert fall når du sa sist gang at du nå har fått ansvar for seks pasienter.
Anne: Ja, ikke så mange egentlig.
Praksisveileder: Nei..
- Anne: Det som jeg har merket som jeg sa til Lise (kollega) òg er at ehm.. Når jeg har.. **Jeg føler hovedpoenget er jo ikke det at..** Jeg skjønner jo at det er travelt og sånn når en har en lang liste, **men det som jeg føler jeg lærer mest av er når jeg har noen som jeg setter meg ekstra godt inn i.** Eh.. Og det er jo kanskje ikke så veldig effektivt da, **men jeg føler at det er sånn jeg lærer mest,** for da føler jeg at jeg har mest tid til å sette meg inn i og sjekke litt, **mens hvis jeg har mange da blir jeg bare kjempstresset. Men jeg vet jo at hvis jeg hadde jobbet der, da måtte jeg hatt en hel liste liksom, med pasienter.**

Artikler

Heidi Lie Eriksen and Mikhail Gradovski

I dette utdraget ser studenten ut til å reagere negativt på praksisveilederens krav om mer effektivitet. Vi har tolket denne motstanden som åpen ettersom Anne tydelig virker å uttrykke hvorfor hun mener at praksisveilederens forventninger er urimelige. Studenten ivaretar relasjonen til praksisveilederen ved først å bekrefte det praksisveilederen sier, men deretter tilføyer hun ekstra informasjon som kan bidra til å utvide praksisveilederens forståelse («men...»). Studenten avslutter også med et relativt tydelig utsagn hvor hun poengterer at hun er klar over hva som ville ha blitt forventet av henne som en ordinær ansatt, men samtidig får hun frem at en slik rolle er annerledes enn studentrollen hun nå skal ha. Hun er selv opptatt av hvordan hun lærer best, mens praksisveilederen virker å være mer resultatorientert og fokusert mot hvilke arbeidsoppgaver studenten får utført.

Eksempel 3:

Praksisveileder: Men jeg tror òg Martin har hatt samme erfaringen som du. (...) Ut fra erfaringen så er han kanskje god å prate med.
Christina: Ja..
Praksisveileder: Men..
Christina: **Men.. For jeg har jo snakket litt med han om det når jeg treffer dem på butikken eller en tirsdags ettermiddag, liksom.**
Praksisveileder: Mhm..
Christina: **Og da er jo han og snakker med dem som om det skulle vært naboen liksom..**
Praksisveileder: Ja..
Christina: **Det.. Og det.. Der er jo ikke helt jeg..**

I dette utdraget tar Christina opp en ubehagelig situasjon hvor hun hadde møtt brukere på fritiden. Praksisveilederen oppfordrer henne til å drøfte situasjonen med brukerne og den andre praksisveilederen som hadde lignende erfaringer. Eksempelen kan forstås som åpen motstand fordi studenten er tydelig i sine uttalelser om at hun ikke ser hensikten med å skulle snakke med den andre praksisveilederen. Det kan virke som om studenten ikke føler seg komfortabel med å håndtere situasjoner slik den andre praksisveilederen pleier å håndtere utfordrende situasjoner. Som følge av dette kan det virke som om studenten ikke stoler på at hun vil kunne få god hjelp fra vedkommende. Tidligere i samtalen forteller også studenten at hun har valgt å snakke med nettopp denne praksisveilederen fordi hun er sosionom. Praksisveilederen studenten snakker med virker imidlertid å ha stor tillit til den andre praksisveilederen og mener at han vil kunne hjelpe studenten bedre enn henne på grunn av lignende erfaringer. Til tross for dette, virker det som om studenten argumenterer direkte mot praksisveilederens råd ved å beskrive hvordan praksisveilederen pleier å opptre og deretter antyder studenten at hun ikke ville ha følt seg komfortabel med å opptre på samme måte som den andre praksisveilederen. I dette eksempelet fastholder studenten sin motstand og praksisveilederen virker å akseptere studentens oppfatning.

Eksempel 4:

Praksisveileder: Og så skriver du; «dersom bruker ikke har tungtveiende grunner til å unngå fra aktivitetsplikten og ikke har noen jobb til å fylle den med så er Jobbklubben eneste mulighet når bruker møter til samtale ved NAV». Det tenker jeg er ikke sant. Det er sånn vi gjør det her. (...) Men det kunne vært hva som helst. (...)
Gunn: Det er sant det.. **Men tanken min var det er det vi har å tilby..** Med mindre bruker kommer og har en arbeidstrening klar.
Praksisveileder: Du kan òg ha en idé. Du kan være kreativ. Du kan gjøre hva du vil. Og hvis brukeren er enig så støter en ikke på noe problem med lovrammeverket. Si du hadde lyst til at han skulle fiske, og det hadde han veldig lyst til. (...).
Gunn: **Du hadde møtt noen utfordringer der. (...) Det hadde ikke gått det.**

I dette utdraget kan det virke som om praksisveilederen forsøker å få studenten til å bli enig i at hun har oppfattet NAVs regelverk for strengt. Gunn går ikke med på det inntrykket praksisveilederen forsøker å formidle til henne om NAV, og hun sier til slutt direkte imot praksisveilederen. Vi har tolket Gunns reaksjon som åpen motstand, ettersom hun tydelig gir uttrykk for at hun ikke kan akseptere praksisveilederens beskrivelse.

Utydelige motstandsuttrykk

Eksempel 5:

Dina:	Men det kan jo være bra læring det..
Praksisveileder:	Ja..
Dina:	Søke barnebidrag.
Praksisveileder:	Her er det spesielt.. sånn som de første sakene er jo enkle da, men den siste saken her som du har nå, så er det jo veldig viktig å tenke på brukermedvirkning. (..)
Dina:	Ja, det er litt det vi har..
Praksisveileder:	Omsorg.. empati.. og se helheten.
Dina:	Ja.. Jeg trodde vi skulle..
Praksisveileder:	Og helheten er jo større enn summen av delene..

I dette utdraget forsøker praksisveilederen å insistere på at Dina må huske på brukermedvirkning, veilednings- og opplysningsplikten i en sak. Oppfordringen gir inntrykk av å være en generell oppfordring og det kan virke som om studenten ikke forstår relevansen. Dina fremstår irritert, og det kan virke som om hun gir uttrykk for motstand ved å antyde at hun allerede har husket på det praksisveilederen tar opp. I det etterfølgende intervjuet bekreftet også Dina at hun hadde forstått hva praksisveilederen ville frem til, men at hun ikke hadde oppfattet praksisveilederens påminning som relevant for samtaletemaet. Da veiledningssamtalen fant sted virket det derimot ikke som om praksisveilederen fikk med seg Dina motstand. Praksisveilederen kunne oppfattes som ufokusert, og begynte deretter å snakke om noe annet. Vi har tolket dette eksemplet som skjult motstand fordi studenten og observatøren virker å være de eneste som oppfatter motstanden.

Eksempel 6:

Praksisveileder:	Hadde du turt og tatt det opp på veiledning?
Elisabeth:	Jeg tror ikke det. Jeg hadde ikke turt og sagt at noen omtaler de veldig negativt, men gjerne bare spurt folk om hva de tenker om det. Litt mykere på en måte. For noen kan jo føle seg truffet.
Praksisveileder:	Men ja, det kunne vært interessant om du tok det opp. (...) Men jeg skjønner veldig godt hvis det er litt sånn ubehagelig, da.
Elisabeth:	Ja.. (...)
Praksisveileder:	Mhm.. Kanskje vi skal ha som mål at du tar opp det?
Elisabeth:	Ja, etter påske, da.

I dette utdraget spør praksisveilederen om studenten kan tenke seg å ta opp forhold som studenten har reagert negativt på i et avdelingsmøte, og studenten uttrykker motstand ved å formidle at hun ikke føler seg komfortabel med utfordringen. Vi har tolket dette eksempelet som uvitende motstand fordi studenten fremstår uengasjert uten å formidle en tydelig uenighet. Studenten svarer noe vagt og unnvikende da hun hevder at hun ikke tror at hun ville ha turt å ta opp saken. Deretter reflekterer hun over hvordan hun kunne ha tatt opp temaet dersom hun skulle ha gjort dette. Etter insistering fra praksisveilederen, sier studenten seg villig til å ta opp sitt negative inntrykk på avdelingsmøtet. Det kan derfor virke som om studenten overtaler seg selv ved å snakke høyt uten å være klar over dette selv.

Eksempel 7:

Anne:	Men jeg har merket en forskjell på de behandlingsmøtene når det gjelder GAF'en som vi brukte her.. (...)
Praksisveileder:	Ja, vi bruker det som et verktøy. Det høres ikke ut som den andre avdelingen gjør det.
Anne:	Nei.. Det fikk jeg inntrykk av at det ikke var her. (...) Da fikk jeg nesten lyst til å si noe, men det turte jeg ikke for det var litt sånn..
Praksisveileder:	Du vet at du har en kjempegylden mulighet til å ta opp dette nå. Ikke på et behandlingsmøte, men du kommer fra oss, ikke sant. Da kan du si at på denne

Heidi Lie Eriksen and Mikhail Gradovski

avdelingen, så gjorde de det sånn. Hvorfor gjør ikke dere det sånn? Det er en gylden mulighet i alle fall til å ta opp det her med avdelingsleder.

Anne: **Med avdelingsleder, ja.. (..) Jeg tror jeg må se litt først, da.. på noen flere behandlingsmøter, for å se om de liksom.. fortsetter.. før jeg kan.. ja.. Siste dag, helst.. ja..**

Anne reagerte negativt på andre ansattes tilsynelatende vilkårlige bruk av et kartleggingsverktøy. Praksisveilederen oppfordret Anne til å drøfte dette med avdelingslederen for å bidra til bevisstgjøring i kollegiet, men Anne virket overrasket og ukomfortabel med oppgaven. Motstanden så ut til å bli uttrykt indirekte, gjennom spørsmålene Anne stilte. Dette kan forstås som skjult motstand fordi kun studenten og observatøren virket å oppfatte reaksjonen som motstand. Vi vil heretter drøfte resultatene fra analysen opp mot teori og tidligere forskning.

Diskusjon

Hvordan uttrykker sosionomstudenter motstand i veiledningssamtaler?

Ved å ta utgangspunkt i Hollander og Einwohner (2004) sin teori har vi funnet eksempler på åpen, skjult og uvitende motstand. Analysen identifiserte fire eksempler på åpen motstand og disse har vi kategorisert som «tydelige motstandsuttrykk». Analysen identifiserte videre to eksempler på skjult motstand og et eksempel på uvitende motstand. Disse tre eksemplene har vi kategorisert som «utdelige motstandsuttrykk».

Annes åpne motstand overfor krav om å arbeide mer effektivt ble uttrykt ved tydelig motargumentasjon og forklaring på hvorfor hun var uenig. Christinas åpne motstand ble uttrykt ved at hun argumenterte direkte mot praksisveilederens oppfordring. Gunn godtok ikke praksisveilederens formidling av mulighetsrommet i NAV, og ga dermed uttrykk for åpen motstand ved tydelig å avvise praksisveilederens fremstilling. I et annet eksempel, argumenterte Anne på en forsiktig måte ved at hun formidler uenighet samtidig som hun aktivt forsøkte å forstå praksisveilederens meninger. Vi vil karakterisere alle disse nevnte eksemplene som åpen motstand. Bakgrunnen for dette er at slik motstand kan gjenkjennes ved at alle involverte parter (aktør, mottaker og observatør) oppfatter at motstanden finner sted (Hollander & Einwohner, 2004). Til tross for at eksemplene alle kan karakteriseres som åpen motstand, ser det ut til å være nyanseforskjeller mellom for eksempel Gunns tydelige avvising av praksisveilederens fremstilling og Annes lyttende tilnærming til sin praksisveileder. Det å bevare gode relasjoner kan være én grunn til at motstand blir formidlet på en forsiktig måte (Hollander & Einwohner, 2004).

Da Anne ble oppfordret til å gjøre noe aktivt for å endre en uhenlig praksis hos kolleger, ble motstanden hennes tydelig gjennom måten Anne stilte oppfølgingsspørsmål på. Hennes tilsynelatende skjulte motstand fikk uttrykk som unnvikelse. Da Dina mottok en generell oppfordring som hun ikke forstod relevansen av, formidlet hun noe irritert at hun allerede hadde husket på det praksisveilederen tok opp. Skjult motstand involverer intensjonale handlinger som ikke blir oppdaget av mottakeren, og når motstanden ikke blir oppdaget av den som motstanden er rettet mot vil den heller ikke medføre noen former for negative sanksjoner i etterkant. Dette kan forklare at motstand i noen tilfeller blir uttrykt skjult (Hollander & Einwohner, 2004).

Elisabeth ble spurt av praksisveilederen om hun kunne ta opp kritikkverdige praksis i et møte med andre ansatte. Dette svarte Elisabeth først nei til, men hun reflekterte deretter over hvordan hun kunne ha tatt opp saken og hva hun i så fall ville risikere. Førsteforfatter fikk et tydelig inntrykk av at praksisveilederen oppfattet at Elisabeth ikke følte seg komfortabel med å skulle kritisere andres arbeid, men praksisveilederen ga seg imidlertid ikke. Praksisveilederen var tålmodig og til slutt samtykket også Elisabeth. Det virket ikke som om Elisabeth selv var oppmerksom på hvilket stadium i samtalen hun endret svaret sitt. Vi har tolket dette eksempelet som uvitende motstand fordi praksisveilederen og førsteforfatteren oppfattet motstanden uten at Elisabeth virket å være bevisst på at det var motstand. Uvitende motstand kan beskrives som at aktøren virker fjern eller uengasjert, og at mottakeren og

observatøren oppfatter atferden som motstand uten at hensikten med handlingen er det (Hollander & Einwohner, 2004).

Da Christina formidlet at hun ikke kom til å følge praksisveilederens oppfordring om å drøfte en ubehagelig situasjon med den andre praksisveilederen, ble motstanden akseptert. I samtalen mellom Elisabeth og praksisveilederen, svarte Elisabeth først avvisende. Etter hvert overtalte imidlertid veilederen Elisabeth til å foreta handlingen. Dette mener vi står i kontrast til det som skjedde i samtalen mellom Anne og hennes veileder: Anne uttrykte åpen motstand mot praksisveilederens effektivitetskrav. Anne argumenterte deretter saklig for sin uenighet, og praksisveilederen besvarte denne. Anne endret deretter mening. Dette forstår vi som at praksisveilederen overbeviste Anne gjennom argumentasjon, og vi mener at det er vesentlige forskjeller mellom å overtale og å overbevise studenter. Praksisveiledere kan ved å overtale studenter omgjøre veiledningsrelasjoner fra en subjekt-subjekt-relasjon til en subjekt-objekt-relasjon (Kjærgård, 2013). For å forhindre at dette skjer vil vi argumentere for at det er relevant å utforske hva motstanden handler om, for deretter å vurdere hvordan en kan håndtere motstanden på best mulig måte. Gjennom å la studenter uttrykke motstand og egne argumenter kan de også bli klarere over hva egen motstand handler om. I Elisabeths eksempel har vi vurdert at praksisveilederen raskt forsøkte å redusere motstanden ved overtalelse. For studenters utvikling som profesjonsutøvere er det viktig at veiledningsrelasjoner er subjekt-subjekt-relasjoner (Skjervheim, 1996). For at dette skal skje, mener vi at det kan være hensiktsmessig at praksisveiledere tilstreber å overføre noe av sin makt til studenter ved å lytte til argumenter for hvorfor de opplever motstand og reagerer på noe.

Agens kan være relevant for å forstå hvorvidt studenter blir objekter eller subjekter i læringssituasjoner (Matusov et al, 2015). Det kan imidlertid være vanskelig for studenter å ta plass og utvikle agens i asymmetriske veiledningsrelasjoner. I tilfeller hvor studenter aktivt tar plass i veiledningssamtaler forstår vi dette som uttrykk for agens. Motstand kan være én måte å uttrykke agens på, og kan slik være noe verdifullt. I det første eksempelet til Anne fremkom det hvordan hun aktivt argumenterte mot og forsøkte å forstå praksisveilederens effektivitetskrav. Hun ga seg ikke, til tross for at det virket som om hun opplevde kravene som ubehagelige. Praksisveilederen deltok aktivt i diskusjon med studenten, og vi mener at dette kan ha bidratt til at Anne ble tryggere på egne meninger. Gunn tok også tydelig plass i veiledningssamtalen da hun ikke aksepterte praksisveilederens fremstilling av mulighetsrommet i NAV. Gjennom egne erfaringer i praksis hadde studenten dannet seg et eget inntrykk av hva det var realistisk at hun som sosionom i NAV kunne tilby brukere. Både Gunn og Anne var utholdende i nødvendige aktiviteter for å oppnå læring uavhengig av intern eller ekstern motstand og derfor anser vi deres reaksjoner som eksempler på anstrengende agens. Denne typen agens kjennetegnes av motivasjon for læring til tross for at motstand oppstår (Matusov et al, 2015).

Vi fant også eksempler på aural agens. Denne typen agens kjennetegnes av at studenter påvirker eksisterende praksiser (Matusov et al, 2015). Både Elisabeth og Anne hadde motivasjon for å bidra til forbedring av eksisterende praksiser, men vegret seg for å gi uttrykk for kritikk overfor andre enn veilederne. I disse tilfellene er det snakk om aural agens på grunn av at studentene klarer å uttrykke agens overfor praksisveilederer dersom relasjonen er trygg, men vi antar at dette vil være langt vanskeligere overfor andre. Grad av asymmetri i relasjonen og hvorvidt studenter våger å gi åpent uttrykk for motstand i veiledningssamtaler vil dermed variere.

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen rettet oppmerksomheten mot hvordan studenter uttrykker motstand i veiledningssamtaler. Funnene fra vår studie viste at studentene uttrykte motstand både tydelig og utydelig. Den åpne motstanden ble uttrykt tydelig ved motargumentasjon, forklaring på hvorfor man var uenig, direkte argumentasjon mot praksisveilederens oppfordring, tydelig avvisning av praksisveilederens fremstilling og forsiktig formidling av uenighet samtidig med et aktivt forsøk på å forstå praksisveilederens mening. Den skjulte motstanden ble uttrykt utydelig ved unnvikelse. Uvitende motstand ble uttrykt utydelig da studenten virket fjernt og uengasjert i samtalen.

Heidi Lie Eriksen and Mikhail Gradovski

Vi fant eksempler på anstrengende og autorale agenstyper hos studentene. Dersom motstand er uttrykk for agens og motivasjon i læringssituasjoner, kan det bety at motstand er noe positivt som praksisveiledere med fordel kan ønske velkommen og være nysgjerrig på. Dersom motstand uttrykkes noe utydelig, kan dette skyldes at studenter vegrer seg for å gjøre noe. Vi vil argumentere for viktigheten av å undre seg over handlinger man forstår som mulig motstand fra studenter i veiledningssamtaler og hva slik motstand i så fall kan skyldes før man deretter kan vurdere hvordan man bør håndtere motstanden.

Motstand er et komplekst fenomen, men funnene fra studien kan bidra til å belyse variasjoner i hvordan studenter kan uttrykke motstand i veiledningssamtaler. For å få et enda bedre innblikk i hva motstand i veiledningssamtaler handler om kan det være relevant å undersøke nærmere hvilke handlinger og utsagn fra praksisveilederes som kan utløse motstand hos studenter. I hvilken grad praksisveiledere oppfatter handlinger som er ment til å skulle være motstand som nettopp det, kan også være relevant å undersøke.

Referanser

- Barlow, C. & Hall, B.L. (2007). 'What about Feelings?': A Study of Emotion and Tension in Social Work Field Education, *Social Work Education*, 26(4), 399-413.
<https://doi.org/10.1080/02615470601081712>
- Barretti, M.A. (2009). Ranking Desirable Field Instructor Characteristics: Viewing Student Preferences in Context with Field and Class Experience, *The Clinical Supervisor*, 28(1), 47-71.
<https://doi.org/10.1080/07325220902855128>
- Beddoe, L. (2010). Surveillance or Reflection: Professional Supervision in the "Risk Society". *The British Journal of Social Work*, Volume 40, Issue 4, 1279–1296. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq018>
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktoravhandling. Det utdanningsfaglige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø.
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work*. University of Toronto Press
- Bogo, M., Regehr, C., Power, R., & Regehr, G. (2007). When values collide: Field instructors' experiences of providing feedback and evaluating competence. *The Clinical Supervisor*, 26(1/2), 99–117.
https://doi.org/10.1300/J001v26n01_08
- Eriksen, H. L. & Gradovski, M. (2020). Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, (2020)8, SA85-SA111. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.322>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning*. (FOR-2019-03-15-409). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Allen Lane.
- Gal, S. (1995). Language and the "Arts of Resistance". *Cultural Anthropology*, 10, 407-424.
<https://doi.org/10.1525/can.1995.10.3.02a00060>
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Haraldsson, A.L. & Lilja, M. (2017) Resistance against material artefacts: university spaces, administrative online systems and emotions, *Journal of Political Power*, 10(2), 166-183. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2017.1335836>

Artikler

Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler

- Herberg, E.B. & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hollander, J.A. & Einwohner, R.L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum* 19(4), 533–554. <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>
- Itzhaky, H. & Aloni, R. (2008). The Use of Deductive Techniques for Developing Mechanisms of Coping with Resistance in Supervision, *The Clinical Supervisor*, 14(1), 65-76. https://doi.org/10.1300/J001v14n01_05
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjærgård, P.I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? -Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 84-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-02>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Utdanning for velferd* (Meld. St. 13 (2011–2012)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/?ch=1>
- Lilja, M. (2022). The definition of resistance. *Journal of Political Power*, 15(2), 202–220. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2022.2061127>
- Luthen, G., & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudenters praksisopplæring – et bidrag til læring og utvikling?. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 3(1), 30-43. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.2655>
- Matusov, E., Kayumova, S. & Duyke, K.V. (2015). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts, *Integrative Psychological and Behavioural Science*. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Miehls, D., Everett, J., Segal, C., & Du Bois, C. (2013). MSW students' views of supervision: Factors contributing to satisfactory field experiences. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 128–146. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.782458>
- 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), 481-494. <https://doi.org/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(2), 46-58. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.85695.0.3.5f57e1fdd8>
- O'Donoghue, K., & Tsui, M. (2015). Social Work Supervision Research (1970-2010): The Way We Were and the Way Ahead. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 616–633. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct115>
- O'Neill, P. & Fariña, M.D.M. (2018). Constructing Critical Conversations in Social Work Supervision: Creating Change, *Clinical Social Work Journal* (46), 298-309. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0681-6>
- Prasad, A. & Prasad, P. (1998). Stretching the Iron Cage: The constitution and Implications of Routine Workplace Resistance, *Organization Science* 11(4), 387-403. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.4.387.14597>
- Shlomo, S.B. Levy, D. & Itzhaky, H. (2012). Development of Professional Identity among Social Work Students: Contributing Factors. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 240-255. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.733305>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug & Co
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord...* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget
- Vevatne, K. (2021). Fenomenet makt i faglig veiledning. I B.E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s. 153-166). Universitetsforlaget.

Artikler

Heidi Lie Eriksen and Mikhail Gradovski

Zlatanovic, T. (2018). Veiledning i læringsprosesser i helse- og sosialfaglige utdanninger – en litteraturoversikt. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (s. 21-35). Fagbokforlaget.

Artikkel 3:

Eriksen, H.L. & Søndena, K. (2023). Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning, *UNIPED*, 46(2), s. 115-125, [Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning | Uniped \(idunn.no\)](#)



Uniped

Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk

VITENSKAPELIG PUBLIKASJON

Universitetsforlaget

Årgang 46, nr. 2-2023, s. 115–125
ISSN Online: 1893-8981
<https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.5>

Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning

Safety as a mantra in social workers' field placement supervision

Heidi Lie Eriksen

førsteamanuensis i kvalifiseringsstilling, Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger
heidi.l.eriksen@uis.no

Kari Søndenaå

professor emerita, Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger
kari.sondenaa@uis.no

Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke og problematisere praksisveilederes fokus i veiledning av sosionomstudenter. Problemstillingen er todelt og omhandler hva praksisveiledere retter oppmerksomheten mot i veiledningssamtalene, og hvilke implikasjoner denne oppmerksomheten kan få for studenters profesjonskvalifisering. Artikkelen bygger på intervjuer med åtte praksisveiledere, og den metodologiske tilnærmingen er inspirert av en dialogisk analysemetode. Studien viser at trygghetsskapende arbeid dominerer fremfor kontekstuell fagkunnskap i veiledningsarbeidet. Det forekommer to ulike metodisk orienterte diskurser i det trygghetsskapende arbeidet. Den ene er personlighetsorientert, og den andre er oppgaveorientert. I artikkelen stilles kritiske spørsmål til trygghetens dominerende posisjon i veiledningssamtalen. Det hevdes at et dominerende og noe ensidig trygghetstrykk kan føre til underkommunisering av sosionomers faglighet og deres profesjonelle kunnskapsgrunnlag.

Nøkkelord

veiledning, sosionomutdanning, dialogisk analyse, trygghetsmantra

Abstract

The purpose of the study is to examine and problematize practice supervisors' focus in supervising social worker students. The problem is twofold and deals with what practice supervisors pay attention to in the supervisory conversations, and what implications this attention can have for students' professional qualification. The article is based on interviews with eight practice supervisors, and the methodological approach is inspired by a dialogic analysis method. The study shows that safety-creating work dominates over contextual specialist knowledge in the supervisory work. There are two different methodologically oriented discourses in the safety-creating work. One is personality-oriented, and the other is task-oriented. In the article, critical questions are posed about the dominant position of safety in the counselling interview. It is claimed that a dominant and somewhat one-sided pressure for safety can lead to under-communication of social workers' professionalism and their professional knowledge base.

Keywords

supervision, social work education, dialogical analysis, safety mantra

Innledning

Sosionomer har tradisjonelt hatt et viktig samfunnsoppdrag når det gjelder motvirkning av utenforskap og utjevning av sosioøkonomiske forskjeller, men sosionomprofesjonens

Copyright © 2023 Artikkelforfatter(e). Denne artikkelen er publisert med åpen tilgang (open access) under vilkårene til Creative Commons CC BY 4.0-lisensen (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

rolle framstår som mindre synlig enn tidligere (Bråten et al., 2022). Under utdanningen og spesielt i løpet av praksisperiodene skal studentene få innsikt i hva det kan innebære å bistå enkeltpersoner, familier og grupper med sosiale, økonomiske og helsemessige utfordringer. Dette er krevende arbeid og fordrer utvikling av både faglig og personlig kompetanse.

Under praksisperiodene skal sosionomstudenter tilegne seg profesjonsspesifikke arbeidsmåter. Videre skal teoretisk kunnskap og erfarings- og brukerkunnskap innlemmes i forståelsen, og studentene skal øve på kritisk refleksjon over individuell profesjonell identitet og kollektiv profesjonsidentitet (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 2, §§ 10 og 11). I dette arbeidet trengs kompetente veiledere som kan støtte opp under utviklingen av både individuell og kollektiv profesjonstilhørighet. Kravene til praksisveileders virksomhet er omfattende og skal i tillegg tilfredsstillende i en travel og kompleks hverdag preget av uforutsatte hendinger og ulike hjelpebehov. Hva praksisveiledere i sosionomutdanningen vektlegger i eget veiledningsarbeid, har i liten grad blitt undersøkt (O'Donoghue & Tsui, 2015; Nordstrand, 2017). Det er behov for mer inngående kunnskap om hvordan praksisveiledere fortolker eget veiledningsarbeid, utformer egen rolle, hva de vektlegger, og hvilke konsekvenser ulike tilnærminger til rollen kan få med hensyn til studenters læring under praksisperioder. Vi vil i denne artikkelen belyse og problematisere hva praksisveiledere retter oppmerksomheten mot i veiledning av sosionomstudenter, og diskutere hvilke implikasjoner denne oppmerksomheten kan ha for studenters profesjonskvalifisering.

I artikkelen vår brukes begrepene mantra og diskurs. Mantra, som kommer fra sanskrit, er sammensatt av «man», som betyr «å tenke», og «tra», som betyr verktøy (Store norske leksikon, 2020). I denne sammenhengen siktes det til et kraftfullt tankeverktøy i praksisveileders veiledningsvirksomhet. Mantraet innebærer at først når studenten er blitt trygg, kan læring som omhandler sosionomers profesjonelle kunnskapsgrunnlag, fokuseres på i veiledningen. Dette omtaler vi som et kausalt perspektiv i praksisveilederens veiledningsvirksomhet. Vi uttrykker bekymring for en utvikling hvor veiledningen føres inn i psykologiens sfære og bort fra mestringskompetanse og sosionomprofesjonens komplekse og spesielle utfordringer. Vår forståelse av diskurs er inspirert av Foucault (2018/1999) og av hvordan Kolle et al. (2017) tolker diskurs i profesjonskontekst. Diskurs handler i denne sammenhengen om hvordan makt og kunnskap er vevd inn i hverandre og påvirker menneskets handlingsrom innenfor sosionomutdanningen. Det siktes til noe som framstår som selvsagt og uunnværlig, og som har en forførende kraft i tanke- og handlingssammenhenger. I denne studien ser vi framtreddelsen av to ulike diskurser som begge er underlagt trygghetsmantraet. Disse består av en personlighetsorientert og en oppgaveorientert metodisk diskurs. Til tross for ulikheter mellom lærere og sosionomer kan veiledningsforskning med utgangspunkt i lærerprofesjonene være relevant også i sosionomutdanningen (Heikkinen, 2020). En slik argumentasjon tar utgangspunkt i en nordisk velferdsmodelltenkning og kan legitimeres med likhetstrekk i verdigrunnlag og i relasjonelt arbeid hos lærere og sosionomer. Vi sikter til realisering av universelle menneskerettigheter og til individuell autonomi på tvers av enkeltprofesjoner.

Vi vil i det følgende først presentere tidligere forskning og dernest studiens metodologiske tilnærming. Denne er inspirert av en dialogisk innholdsanalyse hvor både spørsmål om hva materialet kan si oss, og hva vi som forskere kan si til materialet, vektlegges. Avslutningsvis diskuteres implikasjoner av et dominerende trygghetsmantra og de to metodisk orienterte diskursene i praksisveilederens veiledningsarbeid i sosionomutdanningen.

Tidligere forskning

Innenfor internasjonal forskning hevdes det at veiledning som fagfelt befinner seg i en tidlig fase innenfor sosialt arbeid, og det finnes få europeiske bidrag med fokus på sosionomers partikulære utgangspunkt (O'Donoghue & Tsui, 2015). I denne begrensede forskningen er støtte og trygghet fremhevet som viktige bidrag til læring i praksisperioden (Coohey et al., 2017). Internasjonal forskning viser videre at veisøkere prioriterer støttende tilbakemeldinger fra veiledere (Bogo et al., 2007; Eva et al., 2012; Miehl et al., 2013). Det hevdes at veiledningsrelasjonen ser ut til å bli skadelidende dersom veiledere inntar en dominerende kontrollposisjon overfor veisøkere (Beddoe, 2011). Det relasjonelle arbeidets betydning for utviklingen av profesjonsidentitet blir understreket (Barretti, 2009; Bogo, 2010; Shlomo et al., 2012).

I veiledningsforskning tematiseres veiledningens innhold og pedagogiske utfordringer sjeldnere enn veiledningsmetodene (Broman, 2014). Det finnes en rekke ulike veiledningsmetoder å velge mellom, og disse baseres oftest på ulike psykologiske perspektiver og teorier (Pettersen & Løkke, 2019). I Skagens (2004) gjennomgang av ulike veiledningstradisjoner problematiseres psykologiens framtrepende posisjon. Her vises det til humanistisk psykologi, med sterk vektlegging av veisøkers erfaringsbaserte følelser, og til personlig kunnskap og vekst. Skagen (2004) hevder at veilederrollen kan bli passiv, og at veiledere kan komme til å underkommunisere eget fagområde og egen profesjonsspesifikke kompetanse. Ifølge Skagen (2004) kan det også hevdes at veilederrollen over tid har beveget seg fra å være direkte til å være mer indirekte. I denne utviklingen er vektlegging av symmetriske veiledningsrelasjoner og praksisveileders avventing av studenters egne tanker og refleksjoner prioritert.

Bråten et al. (2022) viser til at det er få forskningsartikler knyttet til sosionomer og deres profesjonsutdanning. Nordstrand (2017) hevder at empiriske studier som omhandler sosionomstudenters praksisperioder, nærmest har vært fraværende i Norge. Hun hevder at det hersker forvirring rundt praksisveilederrollen, og at sosionomer har begrenset kunnskap om pedagogikk.

Nyere norske studier peker på et relasjonelt trykk i veiledningskontekster, og praksisveileders støtte fremheves som avgjørende for sosionomstudenters læringsutbytte (Eriksen & Gradovski, 2020). Det etterlyses også mer nyanserte kvalitetskriterier for hva praksisveiledning skal innebære, og det siktes til universelle kriterier som ivaretar velferdssamfunnets behov så vel som nyutdannedes behov som veisøkere (Søndenå & Gradovski, 2017).

Vi har pekt på at det er begrenset forskning på veiledning innenfor sosionomutdanningen både internasjonalt og i norsk sammenheng. Det stilles også spørsmål om kvaliteten på praksisveiledningen er god nok (Skagen, 2004; Onstad et al., 2018). I veiledningsforskningen etterlyses både flere studier og et sterkere søkelys på konsekvenser av de mange og til dels ulike metoder i veiledning.

Kvalifisering til sosionomprofesjonen

Kvalifisering til sosionomprofesjonen innebærer både en individuell identifisering med profesjonen og en kollektiv identifisering (Heggen, 2008). Heggen hevder at profesjonsidentitet kan forstås som danning av en kollektiv identitet hvor det forventes at medlemmer av en profesjon slutter opp om profesjonens formål og arbeidsmåter. Individuell profesjonalitet impliserer selve utøvelsen av yrkesrollen. Den kollektive identitetsdanningen omhandler krav som er rotfestet i den nordiske velferdsstatsmodellen. Det varierer i hvor stor grad profesjonene klarer å skape en sterk kollektiv profesjonsidentitet blant sine medlemmer, og den

enkeltes identifisering med profesjonen kan bli svak dersom den kollektive identiteten er uforpliktende og tilfeldig (Heggen, 2008). Praksisveilederne i sosionomutdanningen utgjør en viktig ressurs i kollektiv og i individuell identitetsdanning. Heggen (2008) argumenterer med utgangspunkt i yrker med spesifikke arbeidsoppgaver, som sosionomyrket. Heggen (2008) understreker at slike yrker er av normativ karakter, og at det ofte ikke er udiskutable svar på handling i praksis. Oppgavene skal håndteres innenfor komplekse sosiale samspill og fordrer bruk av skjønn. Her involveres også spørsmål som «hvem er jeg?» og «hvem vil jeg være som sosionom?». Praksisveilederne har et spesielt ansvar for den performative dimensjonen i profesjonssammenheng, det vil si for hva profesjonelle gjør. I dette ligger også et krav om at praksisveiledere skal bidra med innsikt i og refleksjoner over det arbeidet som sosionomer utfører for å ivareta et samfunnsmandat. Praksisveiledere står dermed ikke fritt i sine valg i veiledningsarbeidet. I tillegg til stimulering av individuell profesjonell identitetsutvikling skal praksisveiledere utføre et kollektivt oppdrag på vegne av velferdsstaten.

Metode

Vår tilnærming er inspirert av dialogisk analysemetodikk med røtter i en Bakhtinsk tradisjon (Bakhtin, 1981; Sullivan, 2012). I likhet med i annen kvalitativ forskning er vi her opp-tatt av systematiske tolkninger av det folk sier og gjør. Ifølge Sullivan (2012) skiller en dialogisk metodetilnærming seg like fullt fra andre kvalitative tilnærminger ved en innebygd aksept av tvil og usikkerhet samt høy grad av ydmykhet mot risiko for misforståelser og feiltolkninger. Med utgangspunkt i dette posisjoneres vi som forskere som deltakende subjekter i innsamlings- og analyseprosessen. Forskerposisjonen innebærer erkjenningen av et dobbelt perspektiv idet vi spør hva materialet kan si oss, og hva vi kan si til materialet (Sullivan, 2012).

Utvalget i studien er strategisk. Alle deltakerne er sosionomer med veiledningsansvar for andreårsstudenter i en praksisperiode med varighet fra januar til juni 2019. Forskningsprosjektet ble presentert for praksisveiledere på et informasjonsmøte. Rekrutteringsprosessen resulterte i at åtte praksisveiledere takket ja til å delta i studien. Utvalget består av én mann og syv kvinner, og deres erfaring innenfor veiledning varierer fra ett til mer enn tjue år. Førsteforfatter gjennomførte to forskningsintervjuer med hver deltaker, et ved starten av praksisperioden og et på slutten. Intervjuene ble utformet etter en semistrukturert og tematisk intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Til sammen utgjør datamaterialet seksten intervjuer med en varighet på om lag en time hver. Det ble tatt lydopptak, og disse ble transkribert. Intervjuene ble planlagt ut fra en epistemologisk forståelse av at forskeren kun kan få innsikt i andre menneskers subjektive forståelse ved å delta i dialog (Sullivan, 2012). Deltakerne i studien ble på forhånd opplyst om at studien var av utforskende karakter, og at intensjonen var å skape en arena hvor praksisveilederne fikk mulighet til å reflektere over egen rolle og veiledningspraksis.

Studien er innmeldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med prosjektnummer 759495. Deltakerne ble muntlig og skriftlig informert om at deltakelse ikke ville medføre noen konsekvenser for andre forhold ved utdanningsinstitusjonen, og at deltakelsen var fullt ut frivillig og når som helst kunne avsluttes. Det var avklart at vi ikke skulle ha kontaktlæreransvar for studenter som var involvert i denne studien. Vi unngikk på denne måten en dobbeltrolle som kontaktlærer og forsker.

Dialogisk analyse

Et første steg i vår analyse er reduksjonen av transkribert datamateriale. Denne fasen preges av raushet i lesningen og søken etter interesseområder relatert til vår todelte problemstilling: *Hva retter praksisveiledere oppmerksomheten mot i veiledningssamtalene, og hvilke implikasjoner kan denne oppmerksomheten få for studenters profesjonskvalifisering?* Fasen er preget av interaksjon mellom forskere og tekst, slik at mening konstrueres i samspill med utskrifter av intervjuene. I dette konstruksjonsarbeidet fokuserte vi på nøkkeloeblikk (Sullivan, 2012; Vatne & Sondenå, 2020). Et nøkkeloeblikk kan beskrives som et utsnitt av tekstgrunnet vårt, som vi som forskere kjenner en sterk trang til å respondere på (Madill & Sullivan, 2010). Her stilte vi oss følgende analyse spørsmål: *Er det noe i dette resonnementet som sier oss noe om hva som gis oppmerksomhet i veiledningsprosessen?*

Under den andre analyserunden stilte vi oss analyse spørsmålet: *Hva er det de utvalgte nøkkeloeblikkene prøver å si oss?* Her merket vi oss at alle de registrerte nøkkeloeblikkene berørte trygghet, og vi kunne lese inn et sterkt relasjonelt trykk med vekt på trygghet som forutgående for læring.

I tredje fase av analysen spurte vi: *Hvordan kan vi forstå de ulike meninger som legges i trygghetens betydning i veiledningsprosessen?* I denne fasen gikk vi dypere inn i ulike forståelser av trygghetens legitimeringsgrunnlag. Her registrerte vi to ulike diskurser, en personlighetsorientert forståelse og en oppgaveorientert forståelse.

I fjerde og siste fase av analysearbeidet utgjorde grunnforståelsene fra fase to og tre sentreringspunktet, og vi reiste følgende spørsmål: *Hvordan kan vi skrive fram trygghetstrykket og det relatert til vår todelte problemstilling?* Med utgangspunkt i denne siste fasen utarbeidet vi også grunnlaget for den påfølgende diskusjonen av implikasjoner.

Funn

I det følgende presenteres funn i form av sound bites (Sullivan, 2012). Disse er alle utdrag av hva vi som forskere valgte å skrive frem av praksisveileders oppmerksomhet i veiledning av bachelorstudenter. Sound bites er utvalgte mindre stykker av tekst i en diskurs, og disse danner utgangspunktet for diskusjonen som kommer etterpå. I det følgende sier sound bites oss noe om hva praksisveiledere retter oppmerksomheten mot i veiledningsarbeidet. Funnene belyser hvordan praksisveilederne alltid har en tilstedeværende oppmerksomhet rettet mot trygghet som premiss for læring, og trygghet framstår som et overordnet mantra i veiledningen. I fortsettelsen presenterer vi funn i form av et trygghetsmantra med to ulike metodisk orienterte underkategorier. I begge kategoriene synliggjøres trygghetens dominerende posisjon i veiledningen. Den første er karakterisert som en personlighetsorientert diskurs og den andre som en oppgaveorientert diskurs.

Personlighetsorientert diskurs

En personlighetsorientert diskurs setter søkelyset på at praksisveileders primære oppgave er å tilrettelegge for trygghet ved hjelp av vektlegging av den enkelte students personlige utvikling. Studentens selvinnsikt er avgjørende.

Praksisveilederen Anders sier det slik:

Det som er så fint med henne, er at hun er dønn ærlig. Og det legger vi jo opp til i veiledningen her også, alt fra hvordan det går privat i forhold til «har du sovet godt i natt . . .» eller «har du noen vond klump i magen». Og hun snakker, slik jeg opplever det, helt ærlig. Hun forteller alt hun er redd for, og så tar vi

det derfra. Ja, så nå har vi hatt, ja, det er vel snart en måned. Så nå har vi på en måte brukt denne måneden her til hva hun er redd for, og hva vi kan gjøre med det...

Anders sier videre:

Men, jeg merker at hun er livredd... Aner ikke egentlig hva hun går til... og kommer inn og har lyst til å redde verden... Det er jo på en måte en god sosionomholdning, tenker jeg (latter). Så jeg tenker på det personlige plan så er hun veldig redd for å gjøre feil. Hun vil ikke gjøre noe vondt for noen rundt seg... Hun vil gjøre mest mulig rett, selvfølgelig. Og de tre-fire ukene hittil bærer på en måte preg av det, da. Det å komme ut av komfortsonen er vanskelig.

Anders fokuserer på utrygghet hos studenten, og som praksisveileder må det arbeides spesielt med denne før en kan ta fatt på andre tema.

Christel sier følgende:

Det er jo en del av det også... i den studenttilværelsen at en skal lære å bli en trygg... tryggere i sin rolle, da. Så jeg opplever at hun er veldig lærevillig, veldig reflektert... veldig ehm... nysgjerrig... Så da får... har jeg hvert fall inntrykk av at hun vil bli... Hun er veldig... Hun er på veldig god vei til å bli tryggere, da, i sin rolle.

På spørsmålet om hva som er det viktigste i veiledningsarbeidet, svarer Dagny følgende:

Trygghet. Ehm... alminneliggjøring. Jeg gir de ganske mye... eller det er ganske mye... sånne opplysninger om verden, samfunnet generelt og eh... hva de bør gå på nett og lese om flyktninger, og forteller dem ganske mye om ting jeg har opplevd, og hvem vi tar imot...

Også i de to sitatene over understrekes trygghetens betydning. I det første knyttes denne til progresjonen i utvikling av trygghet og i det andre til hvordan studenten kan bli tryggere gjennom innsikt i veileders egne erfaringer. Felles for alle sound bites over er at det trygghetsskapende arbeidet rettes mot studentenes personlighetsdannende utviklingspotensial og mot å bli kjent med seg selv og sine egne ressurser.

Oppgaveorientert diskurs

Den oppgaveorienterte diskursen preges av trygghetskapende arbeid med fokus på praktisk erfaring i praksisperioden. Fanny sier det slik:

Det er jo bare å spørre hvordan hun syntes det gikk, og hva hun syntes var utfordrende, og hva hun tenker at hun kan gjøre annerledes neste gang. Bare trygge henne på at det går greit uansett.

Fanny fokuserer her på de arbeidsoppgavene studenten har utført i forkant av veiledningssamtalen.

Hilde uttaler følgende:

Hun kommer alltid inn til meg om morgenen. For da har hun vært og sett på spørsmålene angående hennes brukere. Så er det vel jeg som instruerer henne – om jeg kan si det slik. «Så må du ringe den, så må du ringe den, så må du gjøre sånn.» Så gjør hun det.

Hilde peker her på instruksjonens betydning. Fanny ser bakover, mens Hilde vender blikket framover i det trygghetskapende arbeidet.

Borghild sier:

Det kommer nok etter hvert, bare hun får muligheten til å ta det litt i sitt eget tempo, tror jeg. Og så er hun så flink til å gi beskjed hvis hun føler at det er noe hun ikke kan, eller er usikker på. Så, hun er på en måte aldri redd for å gjøre noe og for å ikke være ærlig på hvordan det gikk. Hun er veldig sånn ærlig og spør veldig mye, sånn: «Gikk det bra og gikk det bra? Jeg følte selv det var litt sånn og sånn, stemmer det?»

Her ser Borghild også bakover på arbeidsoppgaver som studenten alt har utført. Borghild fokuserer også på at det er studenten selv som skal lokalisere egen utrygghet.

Vi tolker det slik at de tre sitatene over synliggjør betydningen av fokus på gjennomføring av praktiske oppgaver og egen erfaring som grunnlag i det trygghetsskapende arbeidet. Praktisveilederne er her opptatt av å støtte studenter i de erfaringene de har gjort i fortid eller skal skaffe seg i nær fremtid. Her er studentens praktiske handlinger, instruksjon og hva som kan gjøres bedre, i sentrum for praksisveilederens oppmerksomhet.

Det er også et fellestrekk på tvers av de to metodisk orienterte diskursene over. Både den personlighetsorienterte og den oppgaveorienterte diskursen er underlagt en felles forståelse av kausalitet i veiledningen. Kausaliteten består i at studentene må bli trygge før veileder kan fokusere på andre forhold av betydning. Det som gjør diskursene ulike, er vektleggingen av ulike konkrete metoder for å oppnå trygghet. I den første må praksisveilederne lære studentene å vende blikket mot selvinnsikt og egen utvikling. I den andre fokuserer praksisveilederne på studentenes egne erfaringer i form av gitte og konkrete arbeidsoppgaver som studentene har utført eller skal utføre i nær fremtid. Satt på spissen kan vi si at i den personlighetsorienterte diskursen vendes blikket mot trygghet relatert til studentenes indre liv og selvrefleksjon, mens i den oppgaveorienterte diskursen rettes blikket mot trygghet relatert til studentenes ytre liv på praksisplassen og forbedringspotensial i praktisk handling.

Diskusjon

Innledningsvis viste vi til tidligere forskning, til behovet for flere studier av sosionomers veiledningsvirksomhet og spesielt til forskning som problematiserer manglende fokus på konsekvenser av de mange metodene i veiledningen. Studien vår kan leses som et bidrag i denne sammenhengen. Samtidig føyer studiens resultat seg inn i rekken av tidligere studier som viser den solide posisjonen til veiledningens metoder. I vår studie dreier dette seg om to ulike metodiske diskurser. Disse er begge underlagt et kraftfullt premiss i sosionomers veiledningsvirksomhet. Dette er knyttet til trygghet som veiledningens mantra og viktigste tankeverktøy.

Sosialarbeidere har særlige utfordringer knyttet til å bære andres smerte og ikke minst knyttet til det å tåle egenopplevd smerte, angst og utilstrekkelighet i jobben (Killén & Christiansen, 1998). Når det gjelder læring av håndtering av smerte og ubehag som studenter kan kjenne på, har praksisveilederne en viktig oppgave. Vi vil understreke at vår kritikk ikke er rettet mot trygghetsskapende arbeid i seg selv, men snarere mot et trygghetsmantra som dominerer til ulempe for andre viktige aspekter i praksisveilederes veiledningsvirksomhet. Funnene i vår studie viser imidlertid at praksisveilederne har et ensidig fokus rettet mot individuell profesjonell identitet. Vi vil med støtte i Bråten et al. (2022) understreke behovet for kollektiv profesjonsidentitet som innebærer en vektlegging av omstillingsdyktige, kritisk tenkende og innovative sosialarbeidere i velferdsstaten.

For nærmere 20 år siden problematiserte Saugstad (2004) i likhet med Skagen (2004) psykologisering av den pedagogiske veiledningsvirksomheten i høyere utdanning. Saugstads

inspirasjon kom fra Sennetts (1992) kritiske framstilling av intimitetsfunnetts manglende grense mellom det offentlige og det private rom og spesielt av intimiseringen av det offentlige rom. Saugstad hevdet at veiledningsvirksomheten var underlagt en psykologisk orientert målestokk og har utviklet seg til et selvutviklingsprosjekt. Her understrekes faren for narsissistiske jeg-dyrkelser. Madsen (2016) følger opp denne tankegangen. Han understreker at psykologi har fått stor betydning for velferdsstatens utvikling, og at et psykologisk blikk på enkeltindivider baserer seg på en for skjør menneskeforståelse. Madsen (2016) viser til at vektleggingen av psykologi kan føre til at andre viktige fagområder og deres kunnskapsområder havner i bakgrunnen. Det dominerende trygghetsmantraet som kommer til syne i denne studien, kan relateres både til selvutvikling som viktigste prosjekt i veiledningen og til «skjøre menneskeforståelser». Spissformulert kan vi si at veiledningsmantraets konsekvenser går mot prioritering av studenters selvdyrkelse og studenters skjørhet. Slik kan trygghetsmantraet også bidra til utvisking av grensen mellom det offentlige og det private rom gjennom underkommunisering av kollektiv profesjonsidentitetsdanning og handlingskompetanse. Mer komplekse utfordringer i sosionomers arbeid må utsettes til «etterpå», etter praksisperioder og avsluttet bachelorutdanning. Dette kan bety at nyutdannede sosionomer forblir uforberedt på kompleksiteten i arbeidet som møter dem i fremtiden, og at læringsutbyttet ikke blir oppfylt. Ekeland (2014) understreker at psykologiens sterke posisjon innebærer en overføring av makt fra sosialt arbeid til psykologiens fagområde. En konsekvens av dette kan bli at koblingen til virksomhetens samfunnsmandat blir brutt (Ekeland, 2014). Praksisveilederes fokus kan bli finnstilt overfor den enkelte students behov og forutsetninger, men overføring av fag- og profesjonskunnskap kan bli skadelidende. Også dette er uttrykk for en sterk individuell profesjonell identitet og en svakere profesjonsidentitet, som vi med bakgrunn i Saugstads, Madsens og Ekelands kritikk bør være skeptiske til.

Det er også nødvendig å problematisere hva den observerte kausaliteten kan innebære for praksisveilederens veiledningsvirksomhet. Kvernbekk (2001) viser til «commonsensiske teorier» innenfor lærerutdanningen og understreker vår sterke tiltro til våre egne oppfatninger om årsakssammenhenger. Vi argumenterer for at forskning med utgangspunkt i læreres og barnehagelæreres profesjons- og praksisveiledning er relevant for sosionomutdanningen (Heikkinen, 2020). Profesjonsutdanningene er i all hovedsak offentlig finansierte og har felles innebygde ideer og krav på tvers av enkeltprofesjoner, slik vi tidligere har understreket. Både lærere og sosionomer kan for eksempel ha sterke og ubevisste antakelser om hva som bør være effekten av bestemte handlinger, om hvilket resultat som skal oppnås. Kvernbekk (2001) peker på at slike «teorier» er usikre, og at vi ofte underkommuniserer betydningen av slike kilders («teoriers») rolle i danningen av årsakssammenhenger. Det er grunnlag for å spørre om sosionomers egen profesjonsforståelse kan representere en ubevisst naivitet knyttet til trygghetens betydning i veiledningskontekster, en naivitet som underkommuniserer praksisveilederens egen profesjonelle kunnskap.

En neglisjering av utfordringer som genereres av trygghetsmantraet, kan føre til samme kritikk som rammer lærerprofesjonene (Skagen, 2004). Også praksisveiledere innenfor sosionomutdanningen ender med avkall på faglig autoritet gjennom underkommunisering av egen profesjonskunnskap med manglende mestringskompetanse som resultat. Dette har også Herberg og Jóhannesdóttir (2018) understreket i sin forskning tidligere.

I videre diskusjoner om veilederkvalifisering vil vi understreke et viktig skille mellom pedagogisk veiledningskompetanse hos praksisveilederne selv og bachelorstudenters fremtidige profesjonskompetanse. Praksisveiledningskompetanse innebærer endringsarbeid *underveis* i utdanningsforløpet. Det handler om studenters mulighet til å bli noe(n), nemlig

en dyktig profesjonsutøver i fremtiden. Trygghetsskapende arbeid er her, som vi alt har understreket, et av flere viktige momenter. Veiledningskompetansen fordrer videre pedagogisk kunnskap knyttet til veilederes didaktiske sensibilitet (Søndenå & Gradovski, 2017). Denne innebærer arbeid med *egen* veilederidentitet og innsikt i hva som gis og bør gis prioritet og oppmerksomhet i egen veiledningspraksis. Det handler om spørsmål som hva som forventes av praksisveileder som del av sosionomutdanningen som helhet, hvilke kvalifikasjoner som kreves, hva veilederrollen innebærer, om veilederansvar og hva som menes med veilederautoritet innenfor sosionomutdanningen. Spørsmål som disse kan bidra til sikring av ivaretagelsen både av individuell og av kollektiv profesjonsidentitet (Heggen, 2008). I dette arbeidet vil ensidig vektlegging av et trygghetsmantra og av kausalitet i forståelsen «hva som virker» i sosionomers veiledningspraksis være tilstrekkelig som kunnskapsgrunnlag.

Vi mener det haster med videre diskusjon og problematisering, og igjen kan det være nyttig å se til utviklingen innenfor lærerutdanningene i Norge så vel som i Norden. Her satses store ressurser på kvalifisering av veiledere i tilknytning til bachelorutdanningene og til oppfølging av nyutdannede lærere det første året (Bjerkholt, 2017; Heikkinen, 2020). I den finske modellen (Heikkinen, 2020) for veiledning av nyutdannede lærere understrekes vektlegging av profesjonell autonomi, nærmere beskrevet som «interaksjon og kollektiv viljedanning innenfor en sosial atmosfære». Sentralt i utviklingen av en slik autonomi står bredde i kunnskapsfeltet i betydningen teoretisk og kontekstuell kunnskap, praktisk kunnskap, selvregulerende kunnskap og sosiokulturell kunnskap. En lignende tilnærming kan være et nyttig utgangspunkt for videre arbeid med tydeliggjøring av kriterier for sosionomers veiledningspraksis. Det medfører et sterkt utvidet kunnskapsgrunnlag i veilederkvalifiseringen og fordrer mulighet for tettere og mer systematisk samarbeid mellom profesjon og utdanning samt et samarbeid om artikulering av innholdskriterier for kvalitet i sosionomutdanningen generelt og innenfor praksisveiledningsvirksomheten spesielt. Dette blir hardt arbeid i møte med profesjons- og utdanningsfeltets mange interesser i årene som kommer.

Avslutning

Vi har uttrykt bekymring for et dominerende trygghetsmantra innenfor praksisveiledningen og vist både til at ferdighetstrening ved utdanningsinstitusjonene er under press (Skjefstad & Nordstrand, 2022), og til svekkelse av sosionomers kunnskapsgrunnlag. Å trekke linjer mellom korte sitater, kritiske synspunkter knyttet til haltende praksisveiledningsvirksomhet og problematisering av et dominerende trygghetsmantra, slik vi har forsøkt, innebærer en risiko for misforståelse og feiltolkninger. Det kan like fullt være en kilde til videre diskusjon av spørsmål som angår veiledningsvirksomheten og studenters læring under praksisperioder i sosionomutdanningen. Når slike diskusjoner relateres til krav om utvikling av en helhetlig profesjonsidentitet, kan et risikofyllt prosjekt som dette bidra til tydeliggjøring av sosionomrollen og utløse nye kritiske spørsmål knyttet til sosionomutdanningens kunnskapsgrunnlag og praksisveiledningens potensial.

Referanser

- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press.

- Barretti, M.A. (2009). Ranking Desirable Field Instructor Characteristics: Viewing Student Preferences in Context with Field and Class Experience. *The Clinical Supervisor*, 28(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/07325220902855128>
- Beddoe, L. (2011). External supervision in social work: Power, space, risk, and the search for safety. *Australian Social Work*, 65(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.591187>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work*. University of Toronto Press.
- Bogo, M., Regehr, C., Power, R. & Regehr, G. (2007). When values collide: Field instructors' experiences of providing feedback and evaluating competence. *The Clinical Supervisor*, 26(1/2), 99–117. https://doi.org/10.1300/J001v26n01_08
- Broman, Å. (2014). Bruk av video i undervisning av veiledere, *Uniped* 37(1), 82–90. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21072>
- Bråten, B., Lillevik, R. & Volckmar-Eeg, M.G. (2022). *Profesjonsutdanninger for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere. Utviklingstrekk og utfordringer basert på en litteraturgjennomgang* (FAFO-rapport nr. 2022:08). FAFO. <https://www.fafo.no/images/pub/2022/20810.pdf>
- Coohey, C., Dickinson, R. & French, L. (2017). Student self-report of core field instructor behaviors that facilitate their learning, *The Field Educator*, 7(1), 1–15. <http://ezproxy.uis.no/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/student-self-report-core-field-instructor/docview/1923784160/se-2?accountid=136945>
- Ekeland, T.-J. (2014). Hva er nytt i Det nye barnevernet?. *Fontene forskning*, (2), 91–92. <https://fontene.no/forskning/hva-er-nytt-i-det-nye-barnevernet-6.584.865430.b775b21b2f>
- Eva, K.W., Armson, H., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., Mann, K. & Sargeant, J. (2012). Factors influencing responsiveness to feedback: On the interplay between fear, confidence, and reasoning processes. *Advances in Health Science Education*, 17(1), 15–26. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9290-7>
- Søndenå, K. & Gradovski, M. (2017) Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar - ei kronotopisk analyse. *UNIPED. ISSN 1500-4538. Volum 40. Hefte 4. s.374–385. DOI: https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08*
- Vatne, Bente & Søndenå, Kari (2020) Subjectivity and change in process of supervision. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. ISSN 2325-3290. Volum 2020. Hefte 8. s.45–59. DOI: <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.304>
- Eriksen, H.L. & Gradovski, M. (2020). Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, Vol. 8 (2020), s. 86–111. DOI: <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.322>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning* (FOR-2019-03-15-409). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>
- Foucault, M. (2018). *Diskursens orden* (E. Schaanning, Overs.). Tiltredningsforelesning ved Collège de France, 2. desember 1970. Scandinavian Academic Press. (Opprinnelig utgitt 1999 av Spartacus).
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Heikkinen, H.L.T. (2020). Understanding Mentoring Within an Ecosystem of Practices. I K.-R. Olsen, E.M. Bjerkholt & H.L.T. Heikkinen (red.), *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction* (s. 27–48). Cappelen Damm Akademisk. https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/42887/New%20teachers_PDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Herberg, E.B. & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K.A. (2020, 29. juni). Mantra. I *Store norske leksikon*. [mantra – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/mantra)
- Killén, K. & Christiansen, K.U. (1998). *Veiledning og veiledningsmodeller i barnevernets førstelinetjeneste*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Temahefte 1/98,

- <https://www.nb.no/items/3b8ab38f05edd487334eb3e61f03e733?page=0&searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:999824391304702202%22>
- Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – Inspirasjoner til bevegelige praksiser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Madill, A. & Sullivan, P. (2010). Mirrors, portraits, and member checking: Managing difficult moments of knowledge exchange in the social sciences. *Qualitative Psychology*, 5(3), 321–339. <http://dx.doi.org/10.1037/qpp0000089>
- Madsen, O.J. (2016). Psykologiens innflytelse i velferdsstaten. I R. Kroken & O.J. Madsen (red.), *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten – fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?* (s. 86–111). Gyldendal Akademisk.
- Miehls, D., Everett, J., Segal, C. & Du Bois, C. (2013). MSW students' views of supervision: Factors contributing to satisfactory field experiences. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 128–146. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.782458>
- 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), 481–494. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1279137>
- O'Donoghue, K. & Tsui, M.-S. (2015). Social Work Supervision Research (1970–2010): The Way We Were and the Way Ahead. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 616–633. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct115>
- Onstad, R.F., Nordhaug, M., Iversen, A., Skommessvik, S., Haukland, M., Uppsata, S.E. & Tveiten, S. (2018). Kvalitet i praksisveiledning – en vedvarende utfordring? Erfaringer fra praksisveiledere. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (s. 86–102). Fagbokforlaget.
- Pettersen, R.C. & Løkke, J.A. (2019). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Saugstad, T. (2004). Vejledning og intimitetstyranni. I J. Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker* (s. 89–107). Hans Reitzels forlag.
- Sennett, R. (1992). *The Fall of Public Man*. W.W Norton and Company.
- Shlomo, S.B., Levy, D. & Itzhaky, H. (2012). Development of Professional Identity among Social Work Students: Contributing Factors. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 240–255. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.733305>
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Høyskoleforlaget.
- Skjefstad, N. & Nordstrand, M. (2022). «Jeg har klart å komme litt frem fra skyggen» – om ferdighetstrening for bachelorstudenter i sosialt arbeid. *Uniped*, 45(2), 129–141. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.2.5>
- Sullivan, P. (2012). *Qualitative Data Analysis. Using a Dialogical Approach*. SAGE.

11 Liste over vedlegg

Vedlegg 1 –

NSD sin vurdering av prosjektet

22.01.2019

Referansenummer

759495

Type

Standard

Dato

22.01.2019

Prosjekttittel

Veiledningsrelasjonen i sosionomstudenters praksisperioder - hvilke verdier og symmetriske / asymmetriske forhold kommer til uttrykk?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosialfag

Prosjektansvarlig

Heidi Lie Eriksen

Prosjektperiode

11.12.2018 - 31.05.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.01.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger (om religiøse verdier og holdninger) og alminnelige personopplysninger frem til 31.05.2022. 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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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 viderebehandles 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 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 eventuelt 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

Liste over vedlegg

prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne Tlf.
Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 –

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Veiledningsrelasjonen i sosionomstudenters praksisperioder»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem verdifull kunnskap om hvilken kompetanse praksisveiledere har behov for. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet for denne datainnsamlingen er å synliggjøre hvilken betydning veiledningsrelasjonen har for sosionomstudenters praksisperioder. Forskningsprosjektet er en del av en ph.d.-avhandling i sosialt arbeid ved Universitetet i Stavanger.

En av hensiktene med praksis i sosionomutdanningen er at studentene skal få direkte erfaring med hvordan sosialt arbeid blir utført. Det å jobbe som sosionom kan innebære å møte mennesker med andre verdier og holdninger enn de selv har. Det er derfor ønskelig at studenter skal bli mer bevisst egne verdier og holdninger i praksisperioden, og dette kan blant annet oppnås ved at studenter reflekterer over faglige og etiske problemstillinger i veiledning på praksisplassen.

Veilederrelasjonen kan forstås som en læringsarena hvor sosionomstudenter lærer faget sosialt arbeid i praksis. Veiledere har imidlertid også en oppgave når det gjelder å melde fra til utdanningsinstitusjon dersom det foreligger tvil om studenter kommer til å bestå praksisperioden. Maktforholdet mellom sosionomstudenter og deres veiledere kan med andre ord anses som ujevnt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med Heidi Lie Eriksen (ph.d.-kandidat), telefonnummer 41 52 09 60 eller e-post heidi.l.eriksen@uis.no

Ansvarlig hovedveileder for prosjektet er førsteamanuensis Mikhail Gradovski, telefonnummer 51 83 24 13 / e-post mikhail.gradovski@uis.no

Biveileder for prosjektet er professor Kari Søndena, telefonnummer 51 83 41 07 eller e-post kari.sondenaa@uis.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt om å delta i studien fordi du er sosionomstudent og skal ha en praksisperiode i regi av Universitetet i Stavanger våren 2019, du blir veiledet av en sosionom og din veileder har takket ja til å delta i studien.

Alle sosionomer som skal være veiledere for sosionomstudenter i praksis våren 2019 blir invitert til å delta i prosjektet. Når aktuelle praksisveiledere gir tilbakemelding om at de

Liste over vedlegg

Ønsker å delta i studien vil deres sosionomstudenter få tilsendt en forespørsel om å delta i studien. Studien kommer til å omfatte de første ti veiledningsparene hvor begge parter har takket ja til å delta. Det understrekes at studenter har en selvstendig rett til å velge om de ønsker å delta i studien eller ikke, uavhengig av hva deres veileder har formidlet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer å stille opp på to individuelle intervjuer med en varighet på 1 – 1,5 time (disse kan finne sted på praksisplassen dersom dette er ønskelig). Det første intervjuet vil finne sted før praksisperioden starter eller kort tid etter oppstart (januar eller februar). Det andre intervjuet vil finne sted ved slutten av praksisperioden i mai eller juni. To avtalte veiledningsmøter av ca. 1 times varighet mellom deg og din veileder vil også bli observert i april og mai.

Spørsmålene i intervjuene vil være rettet mot hvordan du har erfart veiledningen i praksis og relasjonen til din veileder, og hvordan denne relasjonen danner grunnlag for refleksjon og økt bevissthet omkring egne verdier og holdninger i praksisperioden. Veileder vil også få spørsmål knyttet til hvordan hun / han opplever det å veilede deg, relasjonen mellom dere og læreprosessen du befinner deg i.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene og veiledningsmøtene. Opptakene vil i etterkant bli transkribert. Du som deltaker vil få mulighet til å lese gjennom et sammendrag av intervjuene, og gi supplerende eller korrigerende opplysninger og kommentarer i etterkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Opplysningene som din veileder har gitt om deg vil da også bli anonymisert.

Det vil ikke få konsekvenser for universitetets vurdering av din praksisperiode eller din relasjon til Universitetet i Stavanger dersom du ikke vil delta i studien, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun ph.d.-kandidat og veiledere vil ha tilgang til opplysningene om deg.

Som deltaker i studien vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Kun ph.d.-kandidat og ph.d.-veiledere vil ha tilgang til personopplysninger. Intervjuene vil bli lagret på en privat datamaskin med personlig passord, og ingen uvedkommende vil ha tilgang til informasjonen.

Liste over vedlegg

Dersom det gjennom intervjuene eller i de observerte veiledningsøktene kommer frem opplysninger om religiøse verdier og holdninger vil vi være oppmerksomme på at slike opplysninger er å anse som spesielt sensitive og derfor skal behandles med ekstra varsomhet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.03.2022. Lydopptakene av intervjuene og de observerte veiledningsmøtene vil bli slettet etter disputas.

Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i avhandlingen og andre publiseringer som eventuelt måtte komme.

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved ph.d.-kandidat Heidi Lie Eriksen, samt veiledere førsteamuensis Mikhail Gradovski og professor Kari Søndena (se kontaktinfo til disse under overskriften «hvem er ansvarlige for prosjektet?»)
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mikhail Gradovski
førsteamuensis

Heidi Lie Eriksen
ph.d.-kandidat

Liste over vedlegg

Samtykke

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Veiledningsrelasjonen i sosionomstudenters praksisperioder», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i to individuelle intervjuer
- å delta i deltakende observasjon av to definerte veiledningsøkter
- at veileder kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at opplysninger om meg publiseres uten at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.03.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 –

Vil du delta i forskningsprosjektet «Veiledningsrelasjonen i sosionomstudenters praksisperioder»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem verdifull kunnskap om hvilken kompetanse praksisveiledere har behov for. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet for denne datainnsamlingen er å synliggjøre hvilken betydning veiledningsrelasjonen har for sosionomstudenters praksisperioder. Forskningsprosjektet er en del av en ph.d.-avhandling i sosialt arbeid ved Universitetet i Stavanger.

En av hensiktene med praksis i sosionomutdanningen er at studentene skal få direkte erfaring med hvordan sosialt arbeid blir utøvd. Det å jobbe som sosionom kan innebære å møte mennesker med andre verdier og holdninger enn de en selv har. Det er derfor ønskelig at studenter skal bli mer bevisst egne verdier og holdninger i praksisperioden, og dette kan blant annet oppnås ved at studenter reflekterer over faglige og etiske problemstillinger i veiledning på praksisplassen.

Veilederrelasjonen kan forstås som en læringsarena hvor sosionomstudenter lærer faget sosialt arbeid i praksis. Veiledere har imidlertid også en oppgave når det gjelder å melde fra til utdanningsinstitusjon dersom det foreligger tvil om studenter kommer til å bestå praksisperioden. Maktforholdet mellom sosionomstudenter og deres veiledere kan med andre ord anses som ujevnt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med Heidi Lie Eriksen (ph.d.-kandidat), telefonnummer 41 52 09 60 eller e-post heidi.l.eriksen@uis.no

Ansvarlig hovedveileder for prosjektet er førsteamanuensis Mikhail Gradovski, telefonnummer 51 83 24 13 / e-post mikhail.gradovski@uis.no

Biveileder for prosjektet er professor Kari Søndena, telefonnummer 51 83 41 07 eller e-post kari.sondenaa@uis.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt om å delta i studien fordi du er sosionom og skal være veileder for sosionomstudent(er) i praksis fra Universitetet i Stavanger våren 2019.

Alle sosionomer som skal være veiledere for sosionomstudenter i praksis våren 2019 blir invitert til å delta i prosjektet. Når aktuelle praksisveiledere gir tilbakemelding om at de ønsker å delta i studien vil deres sosionomstudenter få tilsendt en forespørsel om å delta i

Liste over vedlegg

studien. Studien kommer til å omfatte de første ti veiledningsparene hvor begge parter har takket ja til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer å stille opp på to individuelle intervjuer med en varighet på 1 – 1,5 time (disse kan finne sted på praksisplassen dersom dette er ønskelig). Det første intervjuet vil finne sted før praksisperioden starter eller kort tid etter oppstart (januar eller februar). Det andre intervjuet vil finne sted ved slutten av praksisperioden i mai eller juni. To avtalte veiledningsmøter av ca. 1 times varighet mellom deg og studenten vil også bli observert i april og mai.

Spørsmålene i intervjuene vil være rettet mot hvordan du har erfart veiledning av sosionomstudenten og relasjonen til vedkommende, og mot hvordan du har opplevd studentens verdier og holdninger. Spørsmålene vil også bli knyttet til hvordan du har fulgt opp studenten i hans / hennes læreprosess. Sosionomstudenten vil også få spørsmål i sine individuelle intervjuer om hvordan hun / han har opplevd veiledningen du gir, den relasjonen som utvikler seg mellom dere i praksisperioden og hvordan denne legger til rette for å bli mer bevisst egne verdier og holdninger.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene og veiledningsmøtene. Opptakene vil i etterkant bli transkribert. Du som deltaker vil få mulighet til å lese gjennom et sammendrag av intervjuene, og gi supplerende eller korrigerende opplysninger og kommentarer i etterkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke få konsekvenser for din relasjon til Universitetet i Stavanger, dersom du ikke vil delta i studien, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun ph.d.-kandidat og veiledere vil ha tilgang til opplysningene om deg.

Som deltaker i studien vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Kun ph.d.-kandidat og ph.d.-veiledere vil ha tilgang til personopplysninger. Intervjuene vil bli lagret på en privat datamaskin med personlig passord, og ingen uvedkommende vil ha tilgang til informasjonen.

Dersom det gjennom intervjuene eller i de observerte veiledningsøktene kommer frem opplysninger om religiøse verdier og holdninger vil vi være oppmerksomme på at slike opplysninger er å anse som spesielt sensitive og derfor skal behandles med ekstra varsomhet.

Liste over vedlegg

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.03.2022. Lydopptakene av intervjuene og de observerte veiledningsmøtene vil bli slettet etter disputas.

Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i avhandlingen og andre publiseringer som eventuelt måtte komme.

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved ph.d.-kandidat Heidi Lie Eriksen, samt veiledere førsteamuensis Mikhail Gradovski og professor Kari Søndena (se kontaktinfo til disse under overskriften «hvem er ansvarlige for prosjektet?»)
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mikhail Gradovski
førsteamuensis

Heidi Lie Eriksen
ph.d.-kandidat

Liste over vedlegg

Samtykke

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Veiledningsrelasjonen i sosionomstudenters praksisperioder», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i to individuelle intervjuer
- å delta i deltakende observasjon av to definerte veiledningsøkter
- at student kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at opplysninger om meg publiseres uten at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.03.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)