

Referanse til artikkelen: Mari Nordstrand & Nina Schiøll Skjefstad (2019). Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge? Om parallellveiledning av bachelorstudenter i praksis. *Fontene forskning*, 12(2), 46-58.

NØKKELOD: PARALLELLVEILEDNING, SOSIONOMSTUDENTER, KVALIFISERTE PROFESJONSUTØVERE



Mari Nordstrand
Førstelektor, Institutt
for sosialt arbeid. Norges
teknisk- naturvitenskapelige
universitet, NTNU
mari.nordstrand@ntnu.no



Nina Schiøll Skjefstad
Førsteamanuensis, Institutt
for sosialt arbeid. Norges
teknisk- naturvitenskapelige
universitet, NTNU
nina.skjefstad@ntnu.no

Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge?

Om parallellveiledning av bachelorstudenter i praksis

Utgangspunkt for denne artikkelen er et fagutviklingsprosjekt med parallellveiledning for sosionomstudenter i 3. klasse på bachelorutdanningen ved daværende Høgskolen i Sør-Trøndelag (nåværende NTNU). Parallellveiledning innebærer at studentene mottar veiledning både fra veiledere i praksisfeltet og fra utdanningsinstitusjonen. Studentene skulle jobbe tett på en familie i løpet av praksisperioden, og få gruppeveiledning fra utdanningsinstitusjonen på dette arbeidet. I prosjektet fant vi at gjennom parallellveiledning fikk vi som ansatte i utdanningsinstitusjonen i større grad innflytelse over studentenes læringsprosess i å utvikle seg i retning mot kvalifiserte profesjonsutøvere. Læringsprosessen ble styrket gjennom at parallellveiledningen ga studentene økte muligheter til å reflektere over egne praksiserfaringer i lys av relevant teori. Tett oppfølging, og at parallellveiledningen foregikk i et handlings- og læringsrom der det var aksept for å prøve og feile uten fare for å få underkjent praksis, gjorde at maktforholdet mellom studenter og veiledere ble utjevnet. Dette bidro til ytterligere læring.

gresk mytologi var guden Hermes sendebud blant gudene. Hermes hadde mange funksjoner; han var blant annet gjeterens gud, en som kjente landskapet bedre enn alle andre. Gjeterne satte sin lit til Hermes når de var i ukjent terreng – han kjente krokveier, snarveier og omveier. Han hadde også som oppgave å formidle til menneskene det som lå utenfor grensene for deres forståelsesrammer, slik at det kunne gjøres tilgjengelig og forståelig for dem. Hermes var et kjærlig og trofast reisefølge. Litt som Hermes, skal veilederen være et reisefølge i en faglig og personlig modningsprosess.

Utgangspunkt for denne artikkelen er et fagutviklingsprosjekt med parallellveiledning i praksis for studenter i 3. klasse på bachelorstudiet i sosialt arbeid ved daværende Høgskolen i Sør-Trøndelag (nåværende NTNU). Med parallellveiledning mener vi at studentene mottar veiledning både fra veiledere i praksisfeltet og fra utdanningsinstitusjonen. Vi ønsket at studentene skulle arbeide sammen med en familie over hele praksisperioden, en familie som selv ønsket slik støtte. På dette arbeidet skulle studentene få parallellveiledning i gruppe fra ansatte ved utdanningsinstitusjonen, i dette tilfellet forfatterne av artikkelen. I prosjektet ville vi prøve ut et alternativ der studentene var fristilt fra praksisstedets kultur. Et mål var å gi studentene et handlings- og læringsrom der det var aksept for å prøve og feile uten fare for ikke å bestå praksisperioden. Vi ønsket å undersøke om det ved hjelp av parallellveiledning er mulig å påvirke og strukturere studentenes faglige innhold i praksisperioden.

Ifølge den nye forskriften for sosionomutdanningen som trådte i kraft fra 1. juli 2019 er formålet med utdanningen å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i dette er problemstillingen for artikkelen: Hvordan kan studenter utvikle seg i retning av kvalifiserte profesjonsutøvere gjennom å delta i parallell-

veiledning, samtidig som de arbeider tett på brukere over tid?

Å være kvalifisert betyr å være dyktig og skikket (Store norske leksikon, 2019). God profesjonsutøvelse handler om å gjøre det som er riktig – at man gjør jobben sin på en god måte (Grimen, 2009). Med «tett på» mener vi å jobbe i nær relasjon sammen med mennesker. Vårt datamateriale handler om sosionomstudenter, men temaet er også relevant for andre helse- og sosialfag. Veilederne som jobber i praksisfeltet vil i denne artikkelen bli kalt praksisveiledere for å skille dem fra utdanningsinstitusjonens veiledere.

I Norge har vi 12 universiteter og høyskoler som utdanner sosionomer. Disse treårige utdanningene har omtrent 3000 studenter (SSB, 2012). Praksis i utdanning av sosionomstudenter har historiske røtter, og det har lenge vært et rammeverk som stiller krav om veiledning (Herberg & Johannesdottir, 2018). Praksisstudier innebærer ifølge rammeplanen fra 2005 at studentene skal ut i arbeidsfeltet på relevante arbeidssteder (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Praksisstudiene er pedagogisk begrunnet som studieform, og skal bidra til at studentene øker sin forståelse for sammenhengen mellom forskning, teori og praktisk arbeid. Rammeplanen vil fra studieåret 2020-2021 erstattes av en forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2019) som slår fast at formålet med utdanningen er å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere, og at praksisstudier bør ha et omfang på 24 uker. Det skal legges vekt på at studentene skal integrere teoretisk kunnskap med erfarings- og brukerkunnskap, og studentene skal trenes i kritisk refleksjon over egen profesjon og profesjonsutøvelse i samhandling med andre.

Sosialarbeiderutdanningen startet i sin nåværende form som treårig utdanning i Norge på 1960-tallet, og besto allerede da av to praksisperioder. Siden har det skjedd liten utvikling hva gjelder tidsplassering og form på praksisperiodene. Noen lokale varia-

sjoner mellom utdanningene vil vi finne, men de fleste har en lengre praksisperiode på omtrent 16 uker i 5. semester. Studentene har i denne praksisen rett til to timers individuell veiledning ukentlig fra sin praksisveileder. Kontakt mellom utdanningsinstitusjon og praksisveileder involverer oftest kun en telefonkontakt samt ett praksisbesøk på ca. to timer.

Helse- og velferdstjenestene er under press fra mange kanter (Universitets- og høyskolerådet, 2016). Veiledning har ikke høy prioritet, og det er satt av få eller ingen ressurser til veiledning av studenter eller til kompetanseheving av veilederne. Inn-til-ganske nylig var imidlertid rollen som praksisveileder for sosionomstudenter en verdsatt rolle. Det å bli etterspurt som praksisveileder ble sett på som en ære og et kvalifikasjonsstempel. Det var færre studenter og således færre praksisveiledere, hvilket tillot mer transparente forhold og tettere bånd mellom utdanningsinstitusjonene og praksisveilederne. På 1990-tallet vokste sosialarbeiderutdanningene, og i perioden 2000-2010 førte dette til en dobling av studenter (SSB, 2012). Utdanningsinstitusjonene måtte nå håndtere et større antall studenter og praksisplasser, noe som førte til mangel på praksisveiledere. Utdanningsinstitusjonene kunne ikke lenger velge praksissted fritt, og samtidig erfarte praksisfeltet stort arbeidspress på grunn av stadige omorganiseringer og større arbeidsbyrde, noe som igjen førte til at kapasiteten til å ta imot studenter sank. Praksisplassering ble nå hovedsakelig styrt av avtaler mellom praksisstedet og utdanningsinstitusjonen, og ikke som tidligere mellom den enkelte praksisveileder og utdanningsinstitusjonen. Som en konsekvens av dette er det ledelsen ved praksisstedet, og ikke utdanningsinstitusjonene, som bestemmer hvem som skal være praksisveileder. Det er ikke krav om videreutdanning, hverken innen sosialt arbeid eller innen veiledning, og det stilles ofte ikke krav om pedagogisk evne og/eller interesse. Å veilede er i dag mer en del av arbeidsoppgavene for øvrig på kontoret. Disse forandringene har ført til at utdanningsinstitusjonene i mindre grad enn før kan stille krav til

praksisveilederne (Nordstrand, 2017). Det er nå praksisveilederne som har størst innflytelse på utforming av veiledningen og på hva studentene skal lære i praksisperioden.

I artikkelen vil vi først presentere noen momenter som gjelder praksisstudier og veiledning, og deretter gi en gjennomgang av tidligere forskning på feltet, fulgt av en metodedel. Presentasjon av funn og diskusjon av datamaterialet presenteres under ett, og artikkelen avsluttes med refleksjoner over erfaringer fra arbeidet med fagutviklingsprosjektet.

Teoretisk ramme – veiledning og refleksjon

I litteraturen finner man en rekke ulike definisjoner på veiledningsbegrepet, og det finnes ulike typer veiledning. I profesjonell pedagogisk veiledning er det veisøker, det vil si studenten, som er i fokus. Veiledning kan slik sees på som en måte å stimulere veisøkerens egen læring (jfr. Løw, 2009). Vi ser på veiledning som en kontinuerlig læringsprosess med effekter på lang sikt, som en kontrast til konsultasjon, det å løse problemer på kort sikt. I denne artikkelen ser vi veiledning som en utviklings- og læreprosess. Faglig veiledning bidrar til studentenes læring av metodisk arbeid, til å integrere fagenes basisviten og faglig-etiske prinsipper og til å utvikle yrkesidentitet (Kil-lén, 2017). Dette forutsetter et samspill mellom student og veileder hvor begge er aktive og ytende.

Å utdanne seg i retning av kvalifiserte profesjonsutøvere er en faglig og personlig modningsprosess. Studentene kan ikke gå denne veien alene, de har behov for en veileder som går sammen med seg. Studenter foretrekker generelt en varm, støttende veileder, der en god relasjon mellom veileder og student kjennetegnes av empati, ikke-dømmende holdning, støtte og mestringstillit (McNeill & Worthen, 1996). Å være støttende betyr ikke at en skal unngå å utfordre studentene faglig og personlig. Læringsprosessen innebærer å utfordre studenten innenfor visse rammer. Slik vi ser det, er ikke veileder en tradisjonell ekspert der relasjonen er hierarkisk ordnet, men et slags reisefølge i en samhandlingsprosess (jf. Ander-

sen, 2005). Laugstankegangen ligger til grunn for praksisperioder i flere helse- og sosialfaglige yrker, også sosialt arbeid. Bak denne tankegangen ligger en oppfatning av at mesterens kunst er tilgjengelig for svennen, ved at svennen går sammen med mesteren, det vil si en form for modellæring. I kraft av sin fagkompetanse kunne mestrene lære bort sitt fag gjennom overføring av praktisk kunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 1991)

I veiledningen benyttet vi oss av en refleksjonsmodell som er utarbeidet ved tidligere psykologisk institutt ved NTNU og som har vært i bruk under tidligere studentopplegg. Denne refleksjonsmodellen har mindre individuelt fokus, og er i hovedsak en refleksjon over handling. Samtidig gir den læring som kan brukes i senere handling. Refleksjonsmodellen består av seks ulike faser som til sammen danner refleksjonsprosessen: 1. valg av situasjon, 2. beskrive opplevelsen, 3. få frem alle perspektiver – hva følte og tenkte du/dere, 4. stille spørsmål om opplevelsen og besvare disse, 5. reflektere over ny forståelse, 6. anvende ny forståelse (jfr. Kolb, 1984).

Refleksjoner er et pedagogisk hjelpemiddel, spesielt kritisk refleksjon (Fook & Gardner, 2007) som har fått fotfeste innen sosialarbeiderutdanningene. Kritisk refleksjon har ofte individuelt fokus, og hensikten er å bidra til innsikt og endring hos den personen som veiledes. Innen sosialt arbeid har Schön (1997) fått æren av å ha utviklet refleksjonsbegrepet, og hans begreper *refleksjon i handling* og *refleksjon over handling* danner grunnlag for utviklingen av refleksjonsbegrepet.

Refleksjonene i dette prosjektet omhandlet enkelthendelser eller episoder som gjentok seg for den enkelte student. Refleksjon i denne sammenheng er den enkelte student sine tanker om en situasjon slik hun ser den i ettertid, og handler om beskrivelser, vurderinger, tanker og følelser. Vi fokuserte på den enkelt student som la fram sine erfaringer samtidig som vår oppmerksomhet var rettet mot gruppesamarbeidet. Å lære å samarbeide handler først og fremst om å bli klar over sin egen væremåte og

hvordan den påvirker samarbeidet. Skulle gruppen videreutvikle seg, måtte det oppnås gjennom felles refleksjon i gruppen. Hele parallellveiledningsforløpet høsten 2016 innbefattet derved fokus på både personlige refleksjoner og på grupperefleksjoner.

Tidligere forskning på veiledning

Noe forskning på internasjonalt nivå er opptatt av veilederne (King & Wheeler, 1999), mens andre har hatt fokus på studentene (Carifo & Hess, 1987; McNeill & Worthen, 1996). Det finnes også forskning rundt veiledning for erfarne rådgivere og terapeuter (Sumerel & Borders, 1996; Lawton, 2000). Denne forskningen fokuserer ofte på mangel på tydelighet i veilederrollen, eventuelt hva som er en ideell veileder sett fra studentenes ståsted. Annen forskning viser at erfarne sosialarbeidere foretrekker veiledere som har samme teoretiske tilnærming som dem selv (Lawton, 2000). Felles for både sosialarbeidere og studenter er imidlertid som nevnt at de foretrekker en varm, støttende veileder, og at dette er viktigere enn veilederens teoretiske tilnærming (McNeill & Worthen, 1996). Forfatterne understreker at en god relasjon kjennetegnes av empati, ikke-dømmende holdning, støtte og mestringstillit.

Eldre veiledningslitteratur er også av interesse. Robinson (1936) så på veiledning som en utdanningsprosess, mens Bertha Reynolds (1942) hadde fokus på læring og undervisning i sosialt arbeid, særlig med vekt på det hun kalte undervisende veiledning. I *Encyclopedia of Social Work* (1971) understrekes det administrative aspektet ved veiledning. Kadushin (1992) introduserer på samme tid det støttende aspektet ved veiledning. Det undervisende, det administrative og det støttende aspektet har i ettertid vært blitt sett på som de tre fundamentale pilarene i veiledning uavhengig av veiledningens kontekst, veileders faglige orientering og om den som mottar veiledning er student eller utdannet. Veiledningsmetoder som er utviklet i etterkant, har gjerne hatt fokus på en spesiell metode som for eksempel familierapi. Tom Andersen videreutviklet den familiete-

rapeutiske behandlingsformen reflekterende team, basert på tenkere som blant annet Wittgenstein og Bateson. Andersen (2005) viser hvordan reflekterende prosesser er en samarbeidsform som er anvendelig også innen veiledning og undervisning. Grace Hesselberg-Meyer (1970) fokuserte også på støtteaspektet og skriver at opplærings situasjonen preges av beskyttelse, hjelp og stimulering. Læringsprosessen til «elevene» ble understreket da som i dag.

Kari Killén Heaps bok *Faglig veiledning i sosionomutdanningen* (1976) var en av de første norske pensumbøkene skrevet for sosionomutdanningen. Boken bygger på et forskningsprosjekt i et samarbeid mellom Norge, Sverige og Danmark. Boken og forskningsprosjektet ga verdifull innsikt i veiledning i psykososialt arbeid for flere yrkesgrupper, og imøtekom til en viss grad behovet for veiledningslitteratur innenfor profesjoner som arbeider med relasjoner. I senere arbeider understreker Killén (2012) at det er viktig å fokusere på utvikling av profesjonell identitet innen veiledning. Hun ser på veiledning mer som en intervensjon der studenten utvikler en profesjonell personlighet.

Solveig Askjem beskriver i en studie fra 1980 at praksisopplæringen er av ujevn karakter og konkluderte med at lav integreringsgrad mellom teori og praksisopplæring er en utfordring. Ett av hennes forslag er å innføre minstekrav som må oppfylles for å godkjenne en praksisplass. I en bok fra 1985 analyserer hun erfaringer fra studenter, høyskoler og praksissted, og konkluderer med at det er tilfeldig hva studentene lærer i sin praksisperiode.

Svein Bøes doktoravhandling fra 2013 gir viktige bidrag til hvordan studenter faktisk lærer sosialarbeiderrollen og hva som blir deres læringsutbytte i praksis. Bøe påpeker at den ensidige vekten på akademiske læringsformer som profesjonsutdanningene er utsatt for, ikke nødvendigvis bidrar til gode profesjonsutdanninger. Han foreslår at utdanningene selv bør forske på praksis, og dessuten oppvurdere betydningen av den erfaringsbaserte kunnskapen. Stolanowski og Rønnestad (1997) setter fokus på pro-

fesjonell utvikling generelt, og profesjonell utvikling i psykososialt arbeid spesielt. De understreker betydningen av organisatoriske forutsetninger for profesjonell utvikling.

I de senere tiårene har det kommet ytterligere forskning om temaet veiledning (Bogo, 2006; Parker, 2006). Disse studiene har hatt fokus på relasjonens betydning i veiledning sett fra studentens ståsted. Veiledningens innhold er imidlertid ikke blitt løftet frem på samme vis. Vi vet svært lite om hva som faktisk skjer i en veiledning. Imidlertid er fokus blitt satt på kritisk refleksjon som en tilnærming i praktisk læring (Fook & Gardner, 2007; White, Fook & Gardner, 2006). Kritisk refleksjon innebærer en noe annen pedagogisk retning der det legges mindre vekt på at studenten sosialiseres inn i profesjonens verdier og holdninger. Som Fook & Gardner (2007) påpeker, er kritiske refleksjoner utviklet på bakgrunn av en spesiell akademisk tradisjon, som la vekt på betydning av praktisk erfaring, representert av Dewey (1916) og Schön (1983, 1987). Kritisk refleksjon har i tillegg lagt vekt på kritisk teori og dens forståelse av makt i sosiale konstruksjoner og relasjoner.

I en tidligere studie konkluderte førsteforfatter med at innholdet i veiledningen og arbeidsoppgavene som studentene får, er avhengig av praksissted (Nordstrand, 2017). Hun fant at veiledere i kliniske praksisplasser har en annen forståelse av studentens utfordringer enn veiledere i mer byråkratiske praksisplasser, at veilederne ser på utdanningsinstitusjonene som teoretiske og virkelighetsfjerne, samt at veilederne ser på studentene som umodne og lite forberedt på et arbeidsliv.

Metode

I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan studenter kan utvikle seg i retning av kvalifiserte profesjonsutøvere gjennom å delta i parallellveiledning, samtidig som de arbeider tett på brukere over tid. Prosjektet startet som et fagutviklingsprosjekt der familier som selv ønsket hjelp og støtte, skulle få et tilbud fra sosionomstudenter på bachelorprogrammet som var i sin prak-

sisperiode i 5. semester. Fokus for tiltaket var å styrke familiens ressurser og være tett til stede for familien over en tidsbegrenset periode. Den tette kontakten skulle være et supplement til den mer regelstyrte kontakten familiene hadde med hjelpeapparatet.

Høsten 2016 var vi praksiskontakter for fem studenter som skulle ha praksis ved to Nav-kontor. De ansatte ved Nav-kontorene valgte ut familier som de mente kunne ha utbytte av tett kontakt over fire måneder. De fem studentene skulle bruke omtrent en halv dag av sin praksisuke sammen med familiene. Alle studentene var positive til å delta i prosjektet.

Vi lot studentene erfare en annen måte å være i praksis på, både hva gjelder veiledning og brukerkontakt. Studentene skulle få parallellveiledning ved at de i henhold til praksisreglementet mottok veiledning av sin veileder på praksisstedet, og i tillegg få gruppeveiledning av sine praksiskontakter ved undervisningsinstitusjonen, i dette tilfelle forfatterne av denne artikkelen.

Datagrunnlaget for denne artikkelen er de erfaringer og refleksjoner vi innhentet gjennom gruppeveiledningen i løpet av høsten, samt et fokusgruppeintervju med de fem studentene. Vi tok notater fra hver veiledning. De fem studentene deltok på alle veiledningene. Vi transkriberte notatene og diskuterte oss imellom, samt diskuterte med studentene ved neste veiledning.

Gruppeintervju

En kollega ved Institutt for sosialt arbeid foretok et fokusgruppeintervju med de fem studentene i mars 2017. Det var viktig for oss å ikke foreta dette intervjuet selv. Vi ville unngå å komme i en dobbeltrolle som kunne hindret studentene i fritt å uttrykke sine synspunkter. Med fokusgruppeintervjuer ønsker en å få informantene til å reflektere, analysere og snakke sammen om spesielle temaer (Kvale 1997). Intervjuet hadde fokus på disse områdene:

- studentenes erfaringer med parallellveiledning
- studentenes erfaring med å jobbe tett på en familie over tid

- hvordan studentene mente de hadde utviklet seg som profesjonsutøvere

Intervjuet varte i ca. to timer, det ble tatt opp på bånd og senere transkribert.

Begrensninger ved studien

Et metodisk problem ved gruppeintervju er påvirkningen som gruppedeltakerne kan ha på hverandre. Dette kan påvirke fokuset. Eventuelle skjevheter dette har gitt, mener vi til en viss grad ble kompensert ved at vi også underveis i prosjektperioden fikk tilbakemelding fra studentene under gruppeveiledningen.

En begrensning ved vår studie kan være at vi var deltakende i parallellveiledningen samtidig som vi forsket på den. Studentene hadde en relasjon til oss, og selv om gruppeintervjuet ble gjort av en kollega, kan dette ha medført at studentene ble mer positive i sine vurderinger av parallellveiledningen. Dette vil også kunne gjelde for oss veiledere.

Et metodisk forbehold ved kvalitative metoder er at det gir begrensede muligheter for å generalisere. Dette gjelder også for vår studie. Vi har imidlertid valgt å se generalisering som *analytisk generalisering*. Det innebærer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene i en studie kan brukes som rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon, og er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom to ulike situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Funnene er ikke avgrenset til enkeltobservasjoner, men fellestrekk mellom disse og observasjoner på mer generelt nivå. Funnene er også sett opp mot tidligere forskning som viser at de ikke er unike fenomen, men tvert imot kjente fenomen i flere kontekster.

Etiske refleksjoner

Nav valgte ut familier de mente kunne profitere på å være med i prosjektet, og disse samtykket i å ha ukentlig oppfølging av studentene. Familiene fikk informasjon om at denne kontakten var et supplement til den ordinære kontakten med Nav. Pro-

sjektet var ikke meldepliktig til NSD da vi ikke skulle behandle personopplysninger. All personinformasjon om familiene var anonymisert gjennom hele veiledningsforløpet.

Analyse

Vi leste gjennom det transkriberte materialet mange ganger hver for oss. Det samme gjorde vi med notatene våre fra høstsemesteret. Ved å lese gjennom materialet flere ganger, dannet vi oss et helhetsinntrykk. Vi gjorde bruk av flere teknikker og tilnærminger her, såkalt ad hoc-bruk (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten fant vi fram til flere momenter som påvirket studentenes utvikling til kvalifiserte profesjonsutøvere. Følgende fremtredende tema identifiserte vi som meningsdannende mønster: Faglig input, utjevning av maktforholdet, samarbeid med andre studenter, tett på eller langt fra. Disse mønstrene var fremtredende både i fokusgruppeintervjuet og i våre notater, og er de vi presenterer i denne artikkelen. Vi var to forskere med ulike kunnskaper og erfaringer, og dette mener vi har bidradd til å sikre funnenes troverdighet (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015).

PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRIEN

Faglig input

Erfaringer fra gruppeveiledningene med bruk av veiledningsmodellen viser at en av våre viktigste funksjoner var å få studentene til å reflektere over helheten i familienes situasjon. I en diskusjon om dette i gruppeintervjuet sa en av studentene: «Lærer kom med andre innspill, noe som gjorde at vi reflekterte mer. Det var veldig greit det, å se ting fra et litt annet perspektiv.» En annen artikulerte det slik: «Fra lærer så var det den faglige biten, med faglig input, sette ting i perspektiv og sette det i kontekst.» Faglig input og se ting i kontekst handler om at vi som veiledere kunne bringe inn teorier og synspunkter fra et strukturelt nivå. Vår rolle ble å skape et rom for andre diskusjoner der vi trakk inn teorier om for eksempel makt, brukermedvirkning og anerkjennelse. Gjen-

nom dette erfarte vi at vi stimulerte studentene til en nyansert forståelse. Killén (2017) sier at veileder skal bidra med viten når medlemmene selv ikke har nødvendige kunnskaper, noe som innebærer å knytte teorien til de veilededes erfaringer. Å utvikle seg til en kvalifisert profesjonsutøver er en prosess man er i starten av som student, og i den forbindelse kan man se veiledning som en utdanningsprosess (Robinson, 1936).

Studentene erfarte gjennom gruppeveiledningene at læring foregår best i en refleksjonsprosess. En av studentene sa dette i gruppeintervjuet: «Vi reflekterte når det ikke gikk på skinner. Man lærer jo når det er motgang. Vi reflekterer mye over hva som kunne blitt gjort annerledes. Det var mye frustrasjon blant oss; jeg var frustrert for jeg skjønnte ikke helt hva jeg dreiv med, og dette førte til mye læring.» I praksis er det å lære av erfaring viktig, og når erfaringer knyttes til refleksjon kan de bli bevisstgjørende og utviklende (Herberg & Johannesdottir, 2018).

Veileder har en viktig strukturere funksjon i gruppeveiledning. Veileder skal sikre at klientenes situasjon, problemer og ressurser er konkretisert og belyst før gruppen reflekterer. Dette kan forebygge at gruppen blir handlingsfokuseret før den har tilstrekkelig forståelse for situasjonen (Killén, 2017). Vår erfaring fra prosjektet er at når studentene er i praksis, vil hverdagen i stor grad være handlingsrettet, og veiledningen de får fra praksisveilederne handler mye om konkrete saker og hvordan disse skal «løses». Å bruke teori er også en praksis, og studentene trenger øvelse i å se hvordan teoretiske perspektiver kan opplyse en situasjon (Herberg & Johannesdottir, 2018).

Utjevning av maktforholdet

Vi erfarte at parallellveiledning i gruppe med hyppig kontakt kan være med på utjevne maktforholdet mellom veiledere og studenter. Oversatt fra engelsk betyr ordet å veilede (to supervise) å overvåke. Nordstrand (2017) fant i sin studie at veiledere fra byråkratiske settinger var mer kontrollerende overfor stu-

dentene enn de veilederne som kom fra mer kliniske arbeidsforhold. Praksisreglementet tilsier at veileder har makt til å kunne godkjenne eller ikke godkjenne praksisperioden. Når det kontrollerende element er for sterkt til stede i en slik relasjon, vil det kunne influere på studentens vekst og utvikling. Det er også nærliggende å tenke at det hadde betydning at vi ikke hadde godkjenningmakt. En student sa følgende om dette i gruppeintervjuet:

«Det å ha veiledning med to lærere så tett det gjør at man får et helt annet forhold til både lærer og det å være student. Maktforholdet er ikke like stort, det gjør at man blir tryggere på lærerne og kan eventuelt ta opp utfordringer.»

Veiledningen ble preget av en samarbeidsprosess heller enn av maktforhold. Gjennom parallellveiledningen på høsten erfarte vi at refleksjonsprosessen gjorde studentene i stand til å oppdage og å lære om seg selv og de andre i gruppen ved at de hadde stadig flere synspunkter å bringe inn i diskusjonene. Studentene tolket dette som at det fra vår side handlet mye om hvilken struktur vi hadde på gruppeveiledningene. I gruppeintervjuet kom det fram at de første veiledningstimene var mer strukturert enn de siste. Dette syntes de var bra, for da kunne man se an hva som passet best i situasjonen. En student sa: «Dess mer erfaring vi hadde, dess løsere ble det; folk hadde mer på hjertet kanskje.» Vi er delvis enige i denne betraktningen, men tolker det slik at det handler mer om at studentene hadde mer å bidra med etter hvert som de fikk erfaringer i praksisperioden, enn at det handlet om mindre struktur. Vår tolkning er at veiledningen ble mer preget av «learning by doing» - aspektet blant studentene etter hvert som de fikk erfaringer (jf. Dewey, 1916). Refleksjoner ble således viktigere etter hvert.

Gjennom parallellveiledningen møttes vi jevnlig i løpet av hele semesteret. Studentene mente det var nyttig. En student formulerte dette slik i gruppeintervjuet: «Og de små situasjonene som det er lett å glemme på slutten av praksisen, men vi møttes så jevnlig at vi fikk pratet om dette også.» Fra notatene

i feltarbeidet kan vi se at studentene ga uttrykk for at de likte og nyttiggjorde seg den tette oppfølgingen fra vår side. Vi kunne for eksempel observere at alle studentene ble mer aktive i gruppen ut over høsten. De delte mer med hverandre, også det de ikke lyktes med, og det de var redde for. Vi jobbet aktivt med å legge til rette for et læringsvennlig klima i gruppen. Dette gjorde vi blant annet ved å lytte og gi hver enkelt rom for å komme med sine synspunkter. I en slik gruppe kan det være lettere å skape tillit og trygghet til å ta opp faglig utfordrende forhold. Veileder vil ha mer erfaring, kunnskap og tid, og veiledningen kan tilrettelegges slik at den også rommer en felles utforskning av fenomener (Herberg & Johannesdottir, 2018). Dette var vi bevisste på ved at vi også var delaktige i refleksjonene, selv om hovedfokus var på studentene. Maktforholdet vil selvsagt være der, men veileder blir i mindre grad en tradisjonell ekspert.

I gruppeveiledningens startfase erfarte vi at studentene var noe tilbakeholdne, noe vi tolket som at de ikke ønsket å eksponere sin egen uferdighet. Dette bekreftes også av studentene som i gruppeintervjuet uttalte at det ble lettere etter hvert som de fikk erfaring at andre hadde samme problemer som dem selv, og at det i veiledningen var rom for å reflektere over vansker de støttest på underveis i arbeidet med familiene. Eksponering av egen uferdighet ville antakeligvis ha vært vanskelig hvis vi hadde tatt rollen som den tradisjonelle eksperten. Gjennom parallellveiledningen opplevde vi at studentene ofte tvilte på egne ferdigheter, men at de etter hvert ble trygge nok til nettopp å eksponere egen uferdighet, noe som ifølge Killeén (2017) er en forutsetning for en fruktbar læresituasjon. Først da kan gruppemedlemmene engasjere seg i felles bearbeiding av emnene de har behov for å jobbe med.

Både kulturelle, faglige og personlige faktorer påvirker veiledningen. Det kunne ha oppstått konflikt mellom parallellveiledningen vi ga og veiledningen studentene fikk fra praksisveilederne, men ingen av studentene beskrev en slik interessekonflikt.

Samarbeid med andre studenter

Våre studenter er mer eller mindre entydig positive til gruppeveiledningen, noe som kom fram både underveis i parallellveiledningen og i gruppeintervjuet. Underveis i gruppeveiledningene fremhevet studentene at det var viktig å treffe studenter som har praksis på samme type praksissted, i tillegg til at de kunne reflektere og dele erfaringer med andre studenter og veiledere. En student uttalte følgende i gruppeintervjuet: «Det er godt å møte andre med felles erfaring, lære av både erfaringer og tanker rundt det, og ha et felles prosjekt.» Vi erfarte at gruppemedlemmene påvirket hverandre med sine holdninger og atferd på et emosjonelt og faglig nivå. Teorier om gruppeprosesser viser at dette handler om både prosess og innhold (Shulman, 2003). I veiledningsgrupper er det viktig at både oppgave- og prosessorienterte bestrebelser blir ivaretatt (Killén, 2017).

Det er en rekke forhold ved gruppeveiledning som kan gi studentene ekstra læring ut over det de får i individuell veiledning (Kadushin, 1992). Likevel ser vi gruppeveiledning som et supplement og ikke som en erstatning for individuell veiledning. Den individuelle veiledningen vil kunne fokusere på den enkelte student og hennes utfordringer på en annen måte enn man har anledning til i gruppeveiledning. Men da må den individuelle veiledningen ha et kvalitetsstempel. Kari Killén Heap påpekte på 1970-tallet at gruppeveiledning er mer overfladisk enn individuell veiledning (Heap, 1976). Ut fra dagens situasjon vil en muligens moderere denne oppfatningen. Kari Killén skriver i 2017 at det viktigste argumentet for gruppeveiledning er den lærings- og utviklingsmessige gevinsten som problembearbeiding i grupper kan gi.

Alle studentene mente at de lærte mye av å høre andres erfaringer, og gjennom dette å reflektere over egne og andres saker. Dette ga de uttrykk for gjennom hele parallellveiledningen. Noen av de fordelene gruppeveiledning gir, er at hver enkelt deltaker blir stilt overfor et bredere spekter av observasjoner og erfaringer fra praksis. Det innebærer at flere ideer, synspunkter og kunnskaper bringes inn i diskusjo-

nen, noe som gir en mer nyansert problembearbeiding og følgelig mer læring (Killén, 2017). Gruppen har videre mulighet til å gi den enkelte deltaker mer støtte. Et pedagogisk argument er at forståelse som utvikles gjennom bearbeiding i en gruppe av likemenn, for mange synes å bli bedre integrert. Læring foregår i stor grad ved at medlemmene observerer, lytter, reflekterer og assosierer til egne saker (Killén, 2017).

Veileder bør jobbe for at gruppen skal bli vant til å gi respons på hvert eneste bidrag før tema skifter, noe vi jobbet aktivt med. Hver student fikk legge fram sin sak etter tur, og alle ble invitert til å gi respons på det som ble lagt fram. Om dette sa en student i gruppeintervjuet: «Det var hjelpsomt å ha noen å snakke med under praksis, både lærer og studenter, dele erfaringer.» En annen student påpekte at det var nyttig å: «...se ting med et annet syn.» Dette handler om det Killén (2017) skriver når hun påpeker at en forutsetning for god gruppeveiledning er at gruppemedlemmene tar ansvar for hverandres læring, og at de kan engasjere seg i saken som legges fram.

En ulempe med gruppeveiledningen var at studentene ikke alltid hadde hatt kontakt med familiene siden siste veiledning. Studentene følte da at de ikke hadde så mye å bidra med i veiledningen. Vi opplevde imidlertid at studentene uansett hadde en viktig rolle med å gi innspill når andre la fram sine saker. Vi erfarte at en annen ulempe med gruppeveiledning er at den ble individualisert overfor en student som kunne ha spesielle ønsker om mer veiledning, eller som tok for mye oppmerksomhet. To av studentene møtte på store utfordringer i brukerkontakten, og noen studenter var mer verbale enn andre, og derfor måtte vi jobbe med at alle studentene kom til orde og at alle fikk sin plass i gruppa.

Tett på eller langt ifra?

I prosjektet erfarte vi at studentene fikk et større spillerom til å jobbe i tråd med kjerneverdiene i sosialt arbeid ved at de kunne være tett på en familie. Studentene skulle ikke møte familien på praksisstedet, men de skulle gå på hjemmebesøk til fami-

liene. Flere av studentene gikk etter hvert på andre arenaer sammen med familien som for eksempel biblioteket, svømmehall og bruktbutikker. Alle studentene ga uttrykk for at det var utfordrende «å gå hjem til» familien, de var usikre på hvordan de skulle oppføre seg, hva de kunne snakke om, og om de var «gode nok». En av studentene hadde særlig gjort seg erfaringer med dette og sa under en av gruppeveiledningene følgende: «Det å ha kjent på kroppen og ha vært på hjemmebesøk og sett alle familiemedlemmene sin side av saken betyr mye. Men er jeg god nok? Hva skal jeg gjøre?». Vi jobbet derfor mye med å få studentene til å føle seg tryggere med å jobbe tett på familiene.

Praksisordningen innen sosialarbeiderutdanningene slik den fremstår i dag er som tidligere nevnt svært lite endret siden 1960-tallet. Feltet har imidlertid forandret seg, og de siste tiårene har brukerkontakten tatt en retning av korte møter og lite kontakt over tid. Praksisutplassering sikrer ikke alltid at studentene får tett kontakt med brukere over tid. Både erfaringer fra vårt prosjekt og tidligere forskning viser at slik kontakt er nødvendig for at studentene skal kunne utvikle seg til kompetente profesjonsutøvere. Den nye forskriften for sosionomutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019) fremhever også dette ved at det konkretiseres at studenten i praksisstudiene skal få erfaring med å etablere kontakt, utrede/undersøke, vurdere og fatte beslutninger i samarbeid med dem som oppsøker hjelp. Et slikt arbeid krever en relasjon bygget på tillit, trygghet og anerkjennelse, noe det tar tid å etablere (Levin, 2013; Shulman, 2003; Skjefstad, 2007). Et viktig mål med praksis er å utvikle relasjonskompetanse, noe som handler om evnen til å etablere kontakt med andre mennesker på en respektfull og ivaretagende måte.

I Nav får man ikke alltid anledning til å jobbe tett på klienter. Med prosjektet ble dette imidlertid mulig. Om dette sa en student i gruppeintervjuet: «Tett kontakt, hjemmebesøk og aktiviteter var veldig bra. I Nav er det mye papirarbeid - det blir noe annet enn på kontoret. Her hadde vi ansvar selv for familie-

ne.» Under veiledningen kom det fram at det var delte meninger blant studentene om hvor tett på familien de kunne og burde komme.

Et par studenter var opptatt av at de ikke måtte komme for tett på familiene. De skulle kun være der i høstsemesteret og tenkte at for å knytte an til familien måtte de ha mer tid. Dette er et interessant funn. Modeller i sosialt arbeid som legger vekt på relasjonskontakt over tid har dominert sosionomutdanningen i Trondheim. Det kan derfor være nærliggende for studenter å tenke at kontakt over tid med klienter er godt sosialt arbeid. Hvor tett kontakt med klientene man får i praksis vil selvsagt variere fra praksissted til praksissted. Flertallet av studenter får praksis i forvaltningen, hvor lover og regler, byråkrati og sedvane er fremtredende. Studenter som ikke klarer å sette seg inn i datasystemer, byråkrati og regelverk, kan bli degradert til å sitte med rutinearbeid hele praksisperioden (Nordstrand, 2017).

De mer byråkratiske praksisplassene, som vi bruker mest, er imidlertid preget av korte møter og hastige relasjoner. Korttidsmodeller med fokus på kortvarige treff, der respekt og anerkjennelse er til stede, har i mindre grad preget utdanningen på bachelornivå. Vi mener derfor at utdanningen i større grad må være i takt med praksisfeltet ved at studentene må få kompetanse i kortvarige møter og relasjoner. Vi må frata studentene børen av dårlig samvittighet som ofte preger dem ved korte møter. Gode modeller her er Oppgaveorientert tilnærming (Epstein & Reid, 1972), Løsningfokuset tilnærming (de Shazer, 1985) og Motiverende intervju (Miller & Rollnick, 1991).

Mangel på konkrete arbeidsoppgaver gjorde noen av studentene usikre. Dette ble også diskutert i gruppeintervjuet. En student sa: «Jeg følte meg påtvunget familien. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre, jeg hadde ikke mye å prate med familien om. Og jeg skulle jo bare ha kontakt med dem over noen måneder.» Mens en annen student erfarte dette: «Fint å komme tett innpå familier, givende å føle at man er der for noen som har det litt vanskelig. Uansett hvor lite eller mye man gjør – man behøver ikke gjøre de store

endringene.» Slik kan man si at sosialt arbeid i hovedsak ikke handler om å løse problemer på en klar og målbar måte, men like mye om å gi støtte og omsorg til mennesker som lever med problemsituasjoner som trenger lang tid for å endres, eller kanskje ikke har noen «løsning» i sikte (Tronvoll, 2004).

Funnene fra studien viser at studentene i all hovedsak lærte mye fra parallellveiledningen. Fordelene med gruppeveiledning kan oppsummeres med denne studenten: «Jeg er positiv til gruppeveiledning, jeg fikk veldig mye ut av det. Å være tett på en lærer gjorde at det var lettere å prate om ting; det behøvdde ikke være de store tingene».

Avsluttende refleksjoner

Samarbeid mellom praksisstedene og utdanningsinstitusjonene har endret seg de siste tiårene. Utdanningsinstitusjonene har mistet noe av grepet om praksisutplasseringen på grunn av store studentkull, manglende styring med valg av veiledere, manglende kompetanse blant veilederne og mangelfull kontakt mellom utdanningsinstitusjonene og praksisstedene. Praksisutplassering må derfor bli et tettere samarbeid mellom undervisningsinstitusjonene og praksisstedene. Undervisningsinstitusjonene må i større grad ta ansvar for at veilederne har nødvendig kompetanse. I tillegg må de påvirke praksisstedene til å legge forholdene til rette slik at veilederne faktisk får muligheter til å gi adekvat veiledning. Dette påpekes også av Universitets- og høyskolerådet (2016), som også betoner nødvendigheten av bedre integrasjon av teori og praksis i utdanningene.

Til tross for at veiledet praksis under utdanning oppfattes som et viktig element i sosionomutdanningen, er det liten kontroll med hva studentene skal gå gjennom i sin praksisperiode. Gjennom parallellveiledning erfarte vi at utdanningsinstitusjonen fikk større innflytelse på læringsprosessen til studentene. Studentene fikk mulighet til å utvikle seg i retning av kvalifiserte profesjonsutøvere gjennom refleksjoner på ulike nivå. Studentenes læringsprosess ble styrket gjennom at parallellveiledning ga muligheter

til å reflektere mer over egne praksiserfaringer også i lys av teori og ikke kun saksveiledning slik de ofte får av sine praksisveiledere. Det at studentene ble utfordret til å abstrahere egne erfaringer i lys av teoretiske begrep, bidro til å styrke deres utvikling mot å bli kvalifiserte profesjonsutøvere.

Våre studenter skal trene seg på ulike arenaer, fra barnevern til rus og psykiatri, fra forvaltningsarbeid til mer klinisk arbeid. Signaler som er formidlet gjennom NOKUT tyder på at fokus på profesjonsutøvelse tidlig i utdanningen er ønskelig (NOKUT, 2019). Mye kan tyde på at praksisperioden i 5. semester er noe sent i utdanningsforløpet for bachelorstudentene. Vårt forslag er å la hele andre studieåret bestå av praksis der utdanning, praksis og forskning knyttes nærmere sammen i en såkalt parallellpraksis. Da vil studentene få veiledning både fra praksisveiledere og fra ansatte på utdanningsinstitusjonene, det vi i denne artikkelen har kalt parallellveiledning.

På 1970 -tallet beveget sosialt arbeid seg bort fra laugstanken, og tankegangen om at veileder er en modell for studentene snakkes det lite om nå. Erfaringer fra vårt prosjekt er at laugstankegangen har noe for seg også i dagens veiledningssituasjon. Da kan veileder også ha en funksjon som den Hermes hadde ved at de kjenner landskapet godt, og kan formidle til studentene det som i utgangspunktet ligger utenfor deres forståelsesramme, for å gjøre dette tilgjengelig og forståelig for dem. Kanskje kan veilederen være som Hermes – et kjærlig og trofast reisefølge?

SUMMARY

Supervisor: a loving and faithful companion? Parallel supervision of bachelor students in placement

The basis of this paper is a subject development project with parallel supervision for social work students in their third year of a bachelor's degree at the former South-Trøndelag University college (now part of NTNU). Parallel supervision refers to students receiving supervision from both a supervisor at the practice field and from the educational institution. The students were assigned to work closely with a family in the placement period and receive group supervision based on this work. We found that we could structure the students' learning process towards becoming qualified professionals to a greater extent through parallel supervision. This learning process was enhanced through parallel supervision which gave the students opportunities to reflect more over their experiences in placement in light of relevant theory. It was important that the power structure between student and supervisor was leveled, and that the supervision took place in a learning environment where there was acceptance towards failing and trying different approaches.

Key words: Parallel counseling, social work students, qualified professionals

REFERANSER

- Andersen, Tom** (2005). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtaler*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Askjem, Solveig** (1980). *En undersøkelse om organisatoriske aspekter, rammefaktorer, veiledning og innhold i praksisopplæringen*. Hovedoppgave pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Askjem, Solveig** (1985). *Praktisk sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bogo, Marion** (2006). Field instruction in social work: a review of the research literature. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2), 163-193.
- Bøe, Svein** (2013). *Iscenesettelser av sosialarbeiderrollen. Hvordan studenter lærer og utvikler yrkesrollen i praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Carifo, Michael & Hess, Allen** (1987). Negative Supervisory Events: Effects on Supervision Satisfaction and Supervisory Alliance. *Professional Psychology Research and practice*, 33, 197-202.
- de Shazer, Steve** (1985). *Keys to Solution in brief therapy*. New York: W.W. Norton.
- Dewey, John** (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart** (1991). *Intuitiv ekspertise. Den bristende drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard.
- Encyclopaedia of Social Work** (1971). New York: *National Association of Social Workers*.
- Epstein, Laura & Reid, William** (1972). *Task-centred Case Work*. New York: Columbia University Press.
- Fook, Jan & Gardner, Fiona** (2007). *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*. Berkshire: Open University Press.
- Grimen, Harald** (2009). *Hva er TILLIT*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heap, Kari Killén** (1976). *Faglig veiledning i sosionomutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herberg, Eva B. & Johannesdottir, Helga** (2018). *Kunnskap og læring i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hesselberg-Meyer, Grace** (1970). Læreplassen under veiledet veiledning. *Sosionomen 1/1970*, s. 2-9.
- Kadushin, Alfred** (1992). *Supervision in Social Work*. Columbia: University Press.
- Keiser, Lis & Lund, Mogens A.** (1986). *Supervision og konsultation*. København: Munksgaard.
- Killén, Kari** (2012). *Omsorgssvigt II: Praksis og ansvar*. København: Hans Reitzel.
- Killén, Kari** (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- King, David & Wheeler, Sue** (1999). The responsibilities of counsellor supervisors: a qualitative study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(2), 215-29.
- Kolb, David A.** (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kunnskapsdepartementet** (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning*. Hentet 30. mai 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5af90a9044c74d568d7de5c1d7f554eb/forskrift-om-nasjonal-retningslinje-for-sosionomutdanning.pdf>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend** (2015). *Det kvalitative*

MARI NORDSTRAND &
NINA SCHIØLL SKJEFSTAD

Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge? Om parallellveiledning av bachelorstudenter i praksis.

forskningsintervju. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lawton, Barba** (2000). A very exposing affair: explorations in counsellor's supervisory relationships. I Barba Lawton & Carol Feltham (Red.). *Taking Supervision Forward*. (s. 25-34). London: Sage.
- Levin, Irene** (2013). *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Løv, Ole** (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- McNeill, Brian, & Worthen, Vaughn** (1996). A phenomenological investigation of «good» supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34.
- Miller, William & Steven Rollnick** (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behaviour*. New York: Guilford Press.
- NOKUT** (2019). *Praksis i høyere utdanning – gode eksempler. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. Hentet 28.10.19 fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/helseth_fetscher_wiggen_praksis-i-hoyere-utdanning-gode-eksempler_10-2019.pdf
- Nordstrand, Mari** (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.
- Parker, Jonathan** (2006). Developing perceptions of competence during practice learning, *British Journal of Social Work*, 36(6), 1017-1036.
- Reynolds, Bertha C.** (1942). *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*. New York: Farrar.
- Robinson, Virginia** (1936). *Supervision in Social Casework*. Chapel Hill. N.C: University of North Carolina Press.
- Schön, Donald** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in*

Action. New York: Basic Books.

- Schön, Donald** (1987). *Educating the Critically Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, Lawrence** (2003). *Kunsten å hjelpe. Individ og familier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjefstad, Nina** (2007). Respekt og anerkjennelse, I Edgar Marthinsen & Nina Skjefstad (Red.), *Tiltaksarbeid i sosialtjeneste og NAV- tett på!* (s. 81-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB** (2012). *Undersøkelse om voksne og læring*. Hentet 25. januar 2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og.../undersokelse-om-voksne-og-laring-2012>
- Stolanowski, Per-Arne & Rønnestad, Helge R.** (1997). *Profesjonell utvikling i psykososialt arbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Store norske leksikon** (2019). Hentet 25. januar 2019 fra <https://snl.no/kvalifisert>
- Sumerel, Marie & Borders, DiAnne** (1996). Addressing Personal Issues in Supervision: Impact of counselors' Experience Level on Various Aspects of the Supervisory Relationship. *Counselor Education and Supervision*, 35(4), 268-287.
- Tronvoll, Inger Marii** (2004). Reflekterende praksis sett i et teoretisk perspektiv. I Inger Marii Tronvoll, Anne Moe & Jan Erik Henriksen (Red.): *Hjelp i kontekst – praksis, refleksjon og forskning*. (s. 24-38). Indre Billefjord: Idut forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet** (2005). *Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning*. Hentet 25. januar 2019 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf
- Universitets- og høyskolerådet** (2016). *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning*.

Praksisprosjektet. Sluttrapport. **White, Sue, Fook, Jan & Gardner, Fiona** (2006). *Critical Reflection in Health and Social Care*. Maidenhead: Open University Press.