

# RAPPORT RAPPORT

Analyse av bruk av refleksjonslogger  
og diskusjoner i studiet  
Veiledning, tverrfaglig samarbeid  
og lovforståelse

Line L. Jenssen





**Rapporter fra Høgskolen i Buskerud**

**Nr. 87**

**Analyse av bruk av refleksjonslogger  
og diskusjoner i studiet  
Veiledning, tverrfaglig samarbeid  
og lovforståelse**

**Av**

**Line L. Jensen**

**Drammen 2012**

HiBus publikasjoner kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift.

En forutsetning er at navn på utgiver og forfatter(e) angis- og angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

ISBN 978-82-8261-011-7 (trykt)  
ISBN 978-82-8261-012-4 (online)

ISSN 0807-4488 (trykt)  
ISSN 1893-2312 (online)

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Innledning</b>	s. 5
<b>2.0</b>	<b>Bakgrunn for rapport</b>	s. 5
2.1	Problemstillinger og analysetema	s. 6
2.2	Hypotese	s. 7
<b>3.0</b>	<b>Om studiet <i>Veiledning, tverrfaglig samarbeid og lovforståelse</i></b>	s. 7
<b>4.0</b>	<b>Forskningsmetodisk tilnærming</b>	s. 8
4.1	Datakilder	s. 9
4.2	Etikk	s. 9
4.3	Bruk av IKT	s. 10
4.4	Forutsetninger for bruk av refleksjonslogg	s. 10
4.5	Utfordringer ved skjult konvensjonsforventning	s. 11
4.6	Ivaretagelse av læringsmiljø	s. 12
<b>5.0</b>	<b>Teoretisk fundering</b>	s. 12
5.1	Sosiokulturelt læringssyn	s. 12
5.2	Mapper som læringsverktøy	s. 13
5.3	Skriving som refleksjonsform	s. 14
5.4	Refleksjonslogger	s. 15
5.5	Dialog som refleksjonsform	s. 16
5.6	Nettdiskusjoner	s. 17
5.7	Praktisk yrkesteori	s. 18
<b>6.0</b>	<b>Funn og analyse</b>	s. 19
6.1	Kategori en: Betraktninger knyttet opp mot det profesjonelle	s. 20
6.2	Kategori to: Betraktninger knyttet opp mot studiet	s. 22
6.3	Kategori tre: Betraktninger knyttet opp mot det private	s. 26
6.4	Kategori fire: Andre overordnede element	s. 26
6.5	Om praktisk yrkesteori	s. 27
6.6	Studentenes opplevelse av refleksjonsloggene	s. 30
6.7	Om refleksjonsloggernes form	s. 31
6.8	Om diskusjon og dialog etter deling av oppgave om individuell plan	s. 32
6.9	Om diskusjoner på Forum i Fronter	s. 34
6.10	Behov for- og utvikling av ny kompetanse	s. 35
6.11	Selvhjelp og empowerment	s. 35
6.12	Avsluttende kommentarer fra loggene	s. 37
<b>7.0</b>	<b>Sammenfatning og konklusjon</b>	s. 39
<b>8.0</b>	<b>Videre mulighet for forskning</b>	s. 42
<b>9.0</b>	<b>Litteraturliste</b>	s. 43



## 1.0 Innledning

I 2011 har Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Buskerud (heretter ALU og HiBu) gjennomført en analyse av utvalgte arbeidskrav for studenter på studiet *Veiledning, tverrfaglig samarbeid og lovforståelse*. Analysen er gjennomført på oppdrag for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (heretter IMDi), og denne rapporten presenterer analysens hovedfunn. Dette må ses som en begynnende redegjørelse, da analysen har avdekket flere interessante problemstillinger og aspekter som gir muligheter for videre undersøkelser.

Rapporten har blitt utarbeidet av en faggruppe på ALU Drammen, bestående av Hein Lindquist, Runi Børresen, Kari Anne Rustand og Line L. Jenssen.

## 2.0 Bakgrunn for rapport.

HiBu har siden 2009 tilbudt studiet *Veiledning, tverrfaglig samarbeid og lovforståelse* også kalt *Programrådgiverstudiet*. Dette er rettet spesielt mot tilsatte i offentlig forvaltning som arbeider med introduksjons- og kvalifiseringsprogram, og har særlig vekt på programrådgivere og tilsette i NAV. IMDi har vært initiativtaker til studiet og gir også et betydelig økonomisk tilskudd til gjennomføring, også av utarbeidelsen av denne rapporten.

Det har vist seg at studentgruppen er svært mangfoldig sammensatt og studentene nærmest uten unntak er i stillinger som utøver forvaltningsansvar overfor en meget uensartet brukergruppe. Disse oppgavene krever en sammensatt kompetanse og studiet har derfor lagt opp til at studentene skal bygge opp en kompetanse innen interkulturell kommunikasjon, veiledning i et flerkulturelt perspektiv, tverrfaglig samarbeid, brukervedvirkning og lovforståelse, med et overordnet fokus på selvhjelp, empowerment og resiliens.

Utdannings – og erfaringsbakgrunnen til studentene er svært sammensatt. De fleste har høyere utdanning, men ikke nødvendigvis spesielt rettet inn mot de arbeidsoppgaver stillingene krever. Gruppen er også relativt heterogen i forhold til språklig og kulturell bakgrunn.

Studiet legger stor vekt på at studentene trekker veksel på egne erfaringer når de skal utvikle og videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter og det legges stor vekt på erfarings- og meningsutveksling mellom studenter. Dette er viktig, da god profesjonsutøvelse ikke kan isoleres til utdanningsbakgrunn alene, men at også egne erfaringer, verdimesig forankring med mer,

virker inn. Flere veiledningsmetodiske tilnærminger, som handlings- og refleksjonsmodellen, bygger på at det er en sammenheng mellom at egen bevissthet om egne kunnskaper og holdninger vil bidra til å videreutvikle egen profesjonalitet.

Med dette som utgangspunkt ble det bestemt å gjøre et prosjekt som skulle se nærmere på hvordan profesjonsutøvere innen offentlig forvaltning bruker og utvikler egen kompetanse på bakgrunn av formell utdanning, og også hvordan de selv bruker egen erfaringsbakgrunn i sin egen yrkesutøvelse. Større kunnskap om dette vil kunne få betydning for hvordan man tenker forhold mellom formalkompetanse og personlige egenskaper/kompetanse ved tilsetting av rådgivere og veiledere. Videre kan en se på hvordan innhold og arbeidsformer i en videreutdanning kan bidra til økt bevissthet hos den enkelte om sammenhengen mellom personlig læringshistorie, yrkesutøvelse og økt formalkompetanse.

I mai/juni 2011 utførte IMDi og ALU en evalueringsprosess av Programrådgiverstudiet, noe som medførte endringer i studiet, med noe spissing mot enkelte fagområder. Denne prosessen ble ledet av Lisa Hartmark (IMDi) og Line L. Jenssen (ALU). Det ble opprettet en ressursgruppe bestående av disse, samt to studenter fra 2010/2011-kullet og to studenter fra forhenværende år. Gruppen møttes i Oslo en gang og har også hatt kontakt via e-post og telefon. Erfaringer fra denne prosessen har vært med på å danne grunnlaget for studiet som blir tilbudt i 2011/2012.

### 2.1 Problemstilling og analysetema:

*Hvordan kan aktiv bruk av refleksjonslogg og diskusjoner i et studieprogram bidra til økt profesjonalitet og utvikling av ny kunnskap i en heterogen studentgruppe, og hva kjennetegner studentgruppas praktiske yrkesteori?*

Analysetema:

Problemstillingen tar utgangspunkt i tre hovedtemaer som er undersøkt i analysen

1. Hvordan ser vi økt profesjonalisering som et resultat av refleksjonslogg og nettbaserte diskusjoner?
2. Hva kjennetegner yrkesgruppas praktiske yrkesteori?
3. Hvordan ser vi utvikling av ny kunnskap om målgruppen og deres kompetansefelt som et resultat av refleksjonslogg og nettbaserte diskusjoner?



Et mål med analysen av logger og diskusjoner er således å avdekke gjennom eventuelle fokusområder som skiller seg ut som særlig viktige for målgruppas og feltets profesjonalitet og kunnskap.

### 2.2 Hypotese

Følgende hypotese ligger til grunn for analysen.

*Større profesjonalitet øker mulighetene for at programrådgivere på en best mulig måte kan tilrettelegge og bidra til kvalifisering av flyktninger og innvandrere i Norge. Dette vil komme brukerne og deltakerne til gode da de vil oppleve kompetente tilretteleggere og en mer helhetlig tjeneste.*

Følgende underpunkter inngår i hypotesen:

- At studentene har fått økt kompetanse som vil komme deltakerne til gode.
- At kunnskapen som studentene har fått gjennom studiet gjenspeiler seg i tilretteleggingen for deltagerne.
- At studentene har opplevd mestring som følge av studiet.
- At studiet har resultert i økt kunnskap og refleksjon rundt arbeidet.
- At studentene gjennom diskusjoner og erfaringsutvekslinger har fått ny kunnskap som de omsetter i praksis i sitt arbeid.
- At studentene gjennom nettverk og tilhørighet styrker rollen som profesjonsutøvere.

## **3.0 Om studiet *Veiledning, tverrfaglig samarbeid og lovforståelse.***

Denne rapporten tar utgangspunkt i kullet for 2010/2011. Studiet har hatt et omfang på 30 studiepoeng og har vært lagt opp på en samlingsbasert modell med bruk av en IKT-plattform for nettbasert arbeid. Vurdering i studiet skjer gjennom obligatoriske arbeidskrav og en avsluttende hjemme-eksamen som utgjør karakteren. Studiet har hatt fire samlinger à tre dager, hvilket utgjør 66 timer med undervisningstid. I tillegg til forelesninger har det vært tilrettelagt for gruppediskusjoner og erfaringsutveksling på Fronter, og det individuelle arbeidet har variert i omfang og tilnærming.

### Arbeidskrav

Oppgaver: Etter hver samling har studentene fått en individuell oppgave som har blitt kommentert og vurdert av fagansvarlig.

Nettdiskusjon: Disse individuelle oppgavene har videre blitt delt og kommentert av studentene i oppsatte grupper i Fronter, noe som har dannet grunnlaget for nettdiskusjoner rundt oppgavens tema.

Refleksjonslogg: Et annet arbeidskrav har vært en fortløpende og ukentlig refleksjonslogg som har blitt levert i Fronter, som et personlig utviklingsdokument.

Annet: Studentene har også blitt oppfordret til å bruke Forum i Fronter som en aktiv diskusjonsarena.

Det har vært obligatorisk oppmøte til alle kurssamlinger og den nettbaserte delen av studiet tilsvarer om lag en dag per uke i tillegg til litteraturstudier. Alle arbeidskrav må være innlevert og godkjent for å kunne gå opp til eksamen, som har vært eneste karaktergivende vurdering.

Studentgruppa besto av 30 studenter, hvorav 27 fullførte året. Gruppen var heterogen i både alder, geografisk spredning og yrkes- og studiebakgrunn. Den kjønnsmessige fordelingen var noe mindre variert, med 10 menn og 20 kvinner.

## 4.0 Forskningsmetodisk tilnærming

Ved valg av metode er det viktig at en ser på hvilken problemstilling som ligger til grunn for undersøkelsen (Holme og Solvang 1986: 82), for så å velge en metode som passer for disse. I følge Kumar (2005: 12) er kvantitative studier egnet for å finne størrelser og omfang på problemstillinger og fenomener, mens kvalitativ metode derimot brukes for å studere fenomenenes natur. Ut ifra de aktuelle problemstillingene ble det klart at en kvalitativ tilnærming vil være å foretrekke i denne analysen. Rapporten baserer seg derfor på en kvalitativ dokument- og tekstanalyse av studentenes refleksjonsnotater og skriftlige diskusjoner i studentgruppene på Fronter. Hovedfokus i analysen vil være på hva som har blitt formidlet, ikke spesifikt hvordan studentene har formidlet seg, altså meningsdannelse i tekst og tematikk. Videre vil vi også gjøre en innholdsanalyse av refleksjonsloggene, hvor vi har ser på forekomsten av visse tema. En slik innholdsanalyse er en vanlig form for tekstundersøkelse, hvor forskeren konstruerer kategorier og så teller antall treff i hver kategori (May: 1997: 191, Silverman: 2001:123). I denne undersøkelsen vil det vært hensiktsmessig for å få en visualisering og underbygging av den tekstlige analysen.

### 4.1 Datakilder.

I tillegg til innhenting av relevant teori gjennom en skrivebordsstudie har i hovedsak kvalitativ metode blitt benyttet i arbeidet med rapporten. Av førstehåndskilder er det i hovedsak følgende tre studentarbeider som har blitt vurdert:

- Refleksjonslogger
- Nettdiskusjoner etter deling av oppgave om individuell plan
- Studentstyrte nettdiskusjoner og erfaringsutvekslinger på Forum i Fronter.

Studentene har levert ukentlig refleksjonslogg fra studiestart i uke 44 i 2010, til og med uke 21 i 2011. Denne har blitt kommentert og godkjent av fagansvarlig fortløpende underveis. Det er disse loggene som har vært gjenstand for analyse i denne rapporten. I løpet av studieåret har studentene levert fem oppgaver, hvorav to har blitt delt blant studentene i diskusjonsgrupper på Fronter. Denne analysen vil i hovedsak se på diskusjonen etter oppgaven hvor studentene skulle utarbeide en individuell plan. Studentene har også hatt en løpende erfaringsutveksling og diskusjon seg i mellom på Forum, hvor de selv har stått fritt til å komme med spørsmål, problemstillinger og kommentarer til hverandre. Rapporten har også tatt for seg disse Forumsdiskusjonene.

### 4.2 Etikk

Det har vært sentralt å ivareta studentenes anonymitet i dette prosjektet, og enkelte detaljer i sitatene har derfor blitt anonymisert eller endret. Dette kan være henvisninger til geografi, egne situasjoner eller personlige bakgrunner, steder, tidsaspekt eller andre forhold som kunne vært identifiserende. Dette har ikke gått utover mening eller resultat i vesentlig del. Direkte skrivefeil i sitatene har blitt rettet opp, men det har ikke blitt utført andre endringer i språket.

Det finnes flere områder som tas opp i refleksjonsloggen som nok kunne vært belyst i en slik rapport for å synliggjøre svakheter i systemet og eksemplifisere den omfattende og krevende arbeidssituasjonen til programrådgiverne. Selv om dette ville vært interessant har vi av hensyn til anonymitet har vi valgt ikke å gå nærmere inn på dette.

### 4.3 Bruk av IKT.

Deltidsstudenter er i større grad adskilt av tid og rom, noe som gjør at bruk av IKT som kommunikasjonsform blir sett på som særlig relevant for denne type studier. Som Ottesen og Aaserud (2003: 288) peker på, gir dette muligheter for studentene å delta i kunnskapsbyggende aktiviteter på ulike måter. Flere av studentene tar også opp hvordan de bruker den lagrede informasjonen og derav arkivfunksjonen i Fronter, da det er enkelt og oversiktlig å finne tilbake til lagret informasjon og ressurser. Dette kan igjen bidra til studentenes refleksjons- og læringsprosesser. Som vi har sett tidligere så har nettaktiviteter blitt vektlagt i studiet.

Denne bruken av elektronisk læringsplattform gir noen rammer og føringer som kan ha betydning for læreprosessen. Alle arbeidskrav og diskusjoner har foregått på Fronter, som kan ses på som et institusjonalisert tekstrom. Det er sterke strukturelle og fysiske rammer rundt tekstproduksjonen. I dette ligger det makt. For noen vil det systematiserte og strukturerte oppsettet gjøre at arbeidskravene blir betraktet mer seriøst. I andre studier ved ALU brukes blogger som læringsverktøy, noe studentene kan oppfatte som en mindre formell kommunikasjonsform. På den annen side kan en institusjonalisert tekst tidvis gi mindre rom for kritisk tenkning, særlig hvis studieeier er mottaker av teksten.

### 4.4 Forutsetninger for bruk av refleksjonslogger.

Ved studiestart og fortløpende ved spørsmål har studentene fått både muntlig og skriftlig informasjon om hva fagansvarlig forventer av refleksjonsloggene. Følgende har blitt distribuert på Fronter:

Refleksjonslogg blir et viktig læringsverktøy. Denne skal være et levende dokument og skrives på hver uke. [...] Dere skal skrive litt hver uke, også når det er samling. Dere trenger ikke skrive under eksamen.

Tips til refleksjonslogg:

I løpet av året jobber du med både oppgaver, pensum og deltar i diskusjoner.

Jeg ønsker at du skal oppsummere denne perioden. Hva har ”skjedd med deg” (faglig)? Tenker du annerledes nå enn du tenkte da du begynte på studiet? Hva har du lært? Blitt mer bevisst på? Hva har du blitt overrasket over? Hva vil du trekke frem av pensumlitteraturen som har vært spesielt nyttig? Har du gjort deg noen tanker rundt hvordan det faglige kan knyttes opp mot ditt arbeid? Det kan være mange andre ting du har lyst til å skrive om også, og det er egentlig helt opp til deg. Men vi er altså interessert i ”din utvikling” og ”din læring” og hvordan dette kommer til anvendelse i praksis.

HiBu har valgt å se på refleksjonsloggen som et individuelt utviklingsdokument og verktøy for studentens egen læring, og loggene har således kun vært tilgjengelige for den enkelte student og faglærer. For denne studentgruppen har det ikke vært aktuelt å dele loggene i plenum på Fronter. Vi ser også fra loggene at innholdet tilsier en varsomhet rundt dette, da de har et gjennomgående sterkt personlig preg og tar opp tema som kunne vært vanskelig å få fram hvis man visste at flere skulle lese. En slik dialog med kun faglærer har gitt spillerom for følelser, personlige betraktninger, erfaringer og refleksjoner på et annet nivå enn en kan forvente av delte logger. Ut ifra innholdet vil det kunne føles som uthengende om studentene skulle delt loggene. Det er også et etisk aspekt i dette, da mulig taushetsbelagt informasjon kan framkomme i loggene.

### 4.5 Utfordringene ved skjult konvensjonsforventning.

Fagansvarlig har fortalt, informert og vært i dialog med studentene om hva hun har forventet av dette arbeidet og hva som kreves for å få loggene godkjent som arbeidskrav. Dette er åpne forventninger. Men i dette har det også ligget noen forventninger som er skjulte. Fagansvarlig har på bakgrunn av tidligere erfaring og kjennskap til refleksjonslogg som læringsverktøy på forhånd gjort seg opp noen tanker om hva hensikten med loggskrivningen egentlig er og hva slags måloppnåelse som er forventet mot slutten av året. Erfaringen tilsier at studenter i starten av studiet ofte synes det er vanskelig å skrive logg og ikke ser poenget med dette. Som en student sier:

Litt om studieloggen. I ganske lang tid opplevdes det som et ork med litt uforståelig målsetning, som man bare måtte få inn hver uke.

Denne holdningen gjelder både dette studiet og andre studier som har liknende arbeidskrav. Imidlertid har vi gjennom studieforløpet sett en endring i holdninger til loggene. Samme student sier videre:

Etter hvert så jeg at det kanskje bidro til å utvikle refleksjonsferdigheter over jobben jeg gjør og tankene mine. Mot slutten av studiet så jeg denne loggen som en veldig bra måte å få meg til å lese gjennom pensumlitteraturen.

Den skjulte forventningen ligger i at fagansvarlig er kjent med de ulike trinnene i læringsprosessen rundt refleksjonsloggen – og dermed har gjort seg opp en mening og forventning om hva studentene kommer til å få utav loggskrivningen. Det implisitt forventes å skulle skje. Det som ved studiestart kan virke uvant og noe meningsløst for en del studenter vil vise seg å være en vesentlig del av læringsprosessen. Her kan vi se at det ligger flere formål bak loggskrivningen, det er et arbeidskrav – men utgjør samtidig et læringsverktøy.

### 4.6 Ivaretagelse av læringsmiljø.

Et deltidsstudium vil stå overfor noen spesifikke utfordringer med tanke på ivaretagelse av en infrastruktur som muliggjør den sosiale dimensjonen av læring og perspektiver på læring. Eksempelvis mener ALU at de fysiske rammene for et videreutdanningsstudium spiller en viktig rolle for læringsmiljøet. Det å ha studiet i lokalene til en høyskole er sentralt i denne sammenheng, da det å være på et bygg med andre studenter er meningssskapende og gir kontekst som læringsmiljø. Denne videreutdanningen har hatt fire samlinger gjennom året, hvorav alle har vært gjennomført ved HiBus lokaler i Drammen, Papirbredden. Således har det vært tilrettelagt for et fysisk læringsmiljø, da Papirbredden er et dynamisk studiested med tre høyskoler og flere kunnskaps- og innovasjonsbedrifter i samme bygg. Studentene har også møttes på samlinger, blitt kjent og hatt en jevn interaksjon gjennom studietiden. Allikevel vil deltidsstudier måtte kompensere for tiden mellom samlinger med andre virkemidler, og dette studiet har hatt stor vekt på nettdiskusjoner og aktiviteter på Fronter. Å være deltidsstudent kan være en ensom tilværelse og studiet må utvikle arbeidsmetoder som kan kompensere for dette.

## 5.0 Teoretisk fundering

### 5.1 Sosiokulturelt læringssyn

Dette studiet er fundert innen et sosiokulturelt perspektiv på læring og vender oppmerksomheten mot det sosiale fellesskapet som opphav til læring (Imsen 2006:330), hvor læring og kunnskapsutvikling skjer i skjæringspunktet mellom teori og praksis og i fellesskap med andre (Havnes mfl. 2003: 312). Det sosiokulturelle læringssynet er nedfelt i ulike teorier på ulike fagfelt og kan spores tilbake til kjente forskere som Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin (Dysthe 2003:43). Det har økt i utbredelse og inngått i svært mange utdanningsprosjekt de siste årene (Otnes 2007:23). Det sentrale forholdet her ligger i at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og praktisk aktivitet, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Allern 2005: 62). Å lære innebærer at du må være i dialog med andre mennesker og med fagstoffet som du skal lære om. Grupper av mennesker samarbeider innenfor et kulturelt fellesskap og både interaksjon og samarbeid blir vurdert som grunnleggende for læring. I et sosiokulturelt perspektiv må studentenes læring derfor ses i lys av den sosiale konteksten og de redskap som de har til rådighet i læringsarbeidet (Allern 2005: 63, Dysthe 2003: 44, Havnes mfl. 2003: 213). Det å kunne, er i henhold til denne teorien nært knyttet opp mot praksis og et fagfellesskap og hvordan hver enkelt kan ta del i dette (Dysthe: ibid). Å lære et fag er ikke bare om innhold, men også om å bli sosialisert inn i en fagkultur.

Hvilke konsekvenser har så dette hatt for utviklingen av studiet?

Hvis en følger et slikt perspektiv vil god studiekvalitet være avhengig av at det er rom for interaksjon, dialog og felleskunnskapsbygging på alle nivå (Dysthe 2003:40). Dette har videre betydning rent praktisk da tilbakemeldinger og respons må være en integrert del i alle ledd av læringsprosessen og ikke bare være knyttet opp mot en avsluttende eksamen. I dette studiet har vi tatt dette til følge gjennom å legge vekt på læringsprosesser som gir kontinuerlig rom for samhandling, dialog og felles kunnskapsbygging.

### 5.2 Mapper som læringsverktøy

Bruk av mapper som vurderingsform og læringsverktøy er i stor grad brukt i høyere utdanning (Dysthe og Engelsen 2003b:13) og blir begrunnet ut i fra potensialet for å fremme læring hos elever og studenter. Stortingsmelding 27 har satt videre fokus på viktigheten av å styrke sammenhengen mellom undervisning og vurdering, og å finne former som samtidig kan fungere som redskap for vurdering og læring. I korte trekk kan mapper i denne sammenheng ses på som faglige arbeider gjort over en lengre tidsperiode, som også er nært knyttet sammen med krav om selvverurdering og refleksjon over egen læring og utvikling (Dysthe og Engelsen 2003b: 14, Løkensgard Hoel og Haugaløkken 2003: 258). Dette kan underbygges av sosiokulturell læringsteori, hvor identitetsbygging gjennom mappeprosesser er et sentralt aspekt ved det å utvikle seg profesjonelt (Dysthe og Engelsen 2003a: 230). For å videreføre det sosiokulturelle perspektivet ser Dysthe (2003) slike mappevurderinger i sammenheng med et skifte fra kunnskapsoverføring til kunnskapskonstruksjon og fra en monologisk til dialogisk kommunikasjonsmodell. De sosiale prosessene vil således danne rammeverket for læringsaktivitet.

Dette studiet har ikke benyttet mappevurdering fullt ut slik flere andre studier gjør, men baserer seg på arbeidskrav og sluttvurdering med eksamen. Imidlertid har vi valgt å ta i bruk et verktøy som ofte inngår som en del av mappebegrepet- nemlig refleksjonslogg. Dette er en form for tekst som kan ses på som et medierende redskap for læring, hvor prosessene rundt skrivingen og vurderingen står sentralt (Dysthe 2003: 49). Målet er å forbedre studentenes læring og det at de oppmuntres til aktiv deltakelse gjør at denne formen for 'mappe' har stort potensiale som læringsverktøy. Dette gjør videre at de ytre rammene rundt mappene blir viktige, som for eksempel strukturen på oppsettet og rutinene som blir fastlagt rundt bruk. Erfaringer fra bruk av mappevurdering i studiet utdanningsledelse viste at mappearbeid ble opplevd som strukturerende

## Høgskolen i Buskerud

for studentenes arbeidserfaring. Å ha innlevering til faste tider, tilbud om nettbasert veiledning i avgrensede tidsrom hjalp de å opprettholde arbeidsdisiplinen (Ottesen og Aaserud 2003: 287). En slik logg bør også være forankret i studentenes praksiserfaringer (Ottesen og Aaserud 2003: 284-285). I dette studiet har studentene hatt en liknende struktur, med klare rammer for hva loggen skulle inneholde, faste frister for levering, samt tilbakemelding fra fagansvarlig. Innholdsmessig har studiet blitt lagt opp med nære bånd mellom teori og praksis.

Gjennom tidligere studier (Ottesen og Aaserud 2003: 283), kan vi se hvordan mapper kan brukes for å dokumentere studentenes kunnskap og innsikt, noe som også er et hovedmål med denne analysen.

Mange profesjoner vektlegger praksis som læringsarena, men dette bør også følges opp av en refleksjonsprosess i etterkant av læringssituasjonen (Firing 2007: 59). Refleksjon knyttes gjerne til konstruksjon av erfaring. En erfaring kommer først når en får kombinert en handling samt påfølgende konsekvens. Selve forbindelsen mellom handling og konsekvens dannes ofte gjennom refleksjon (Firing 2007: 60-61).

### 5.3 Skrivning som refleksjonsform

Viktigheten av språk i samspillet mellom individ og omgivelser har blitt påpekt av Løkensgard Hoel og Haugaløkken (2003: 259) og kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Språk har vist seg å være vårt viktigste kommunikasjonsmiddel og hjelpemiddel for tenking og problemløsning og det følger av dette at skrivning vil være viktig i en slik læreprosess. Dette kan overføres til bruk av refleksjonslogg, hvor tanker kan etterspores, letes opp igjen og videreutvikles (Løkensgard Hoel og Haugaløkken 2003: 259). Det er en form for retrospektiv strukturering som gir oss muligheten til å holde fast ved meninger og tanker over tid. Det er et verktøy for akademisk arbeid, ved at en blir i stand til å skape lengre resonnementer og tankerekker. En logg vil derfor kunne vise kunnskapsinnhold og være et uttrykk for teoretisk og praktisk forståelse hos den enkelte student (Wells 1999).

Det har blitt utviklet tre ulike kategoriseringer av skrivning som refleksjonsform (Firing 2007:64). En medierende prosess vil vektlegge vår bruk av skriftspråket som verktøy for å utvikle menneskets tenkning (Firing: 2007: 64). Som Wells (1999) viser, vil det å formidle en mening kreve en tydelig bruk av språk, ord og grammatikk. Dette er en del av prosessen hvor erfaring blir rekonstruert fra noe komplekst og mangesidig til noe som i stor grad består av begreper. Når



en gjennomgår en slik prosess vil det også føre til at erfaringen endrer karakter (Firing 2007: 65), noe som er sentralt for refleksjons- og læringsprosessen. Dette må ses i sammenheng med det neste nivået som dreier seg om emosjonelle prosesser. Gjennom å skrive kan vi se at refleksjonen blir ført fra et emosjonelt utgangspunkt til et mer kognitivt nivå. Ved å bruke språket i praksis, skrive ned handlingene og sette ord på følelsene, vil studentens fokus bli dreid mot å forsøke å forstå og forklare mer av det som har skjedd. Dette har betydning for kvaliteten i erfaringen (Firing 2007: 67-68).

Til sist kan dette ses i et dialogisk perspektiv, som viser hvordan studentene som forfatter engasjerer sine omgivelser. Dette gjør det mulig å utvikle refleksjonen, selv om man sitter alene og skriver (Firing 2007). Bakthin står sentral som teoretiker innen denne retningen, og har vektlagt relasjonen mellom individet og den andre som inngår i dialogen som vesentlig- da selvet vil bli skapt i dette forholdet (Holquist 2002). Når vi kommuniserer har vi alltid en mottaker, leser eller tilhører i tankene (Dysthe 2003: 50) og det dialogiske finnes først og fremst i spenningen og konfliktene mellom de ulike aktørene. 'Den andre' kan i denne forbindelse være en medstudent, fagansvarlig eller også litteratur, om perspektivet utvides. Å bruke pensum eller egne erfaringer som en dialogpartner er for eksempel på at dialog skje i flere former, også gjennom lesing og skriving (Allern 2005: 68, Hoel og Haugløy 2003: 260, Firing 2007: 69).

I refleksjonslogger ser vi for eksempel at fagansvarlig som mottaker av refleksjonsloggen også fremstår som en dialogpartner. Dialog vil bidra til at selvet ser sitt verk fra utsiden, et perspektiv som er avgjørende i læringsprosessen (Firing 2007:70).

### 5.4 Refleksjonslogger

Refleksjon har blitt et sentralt begrep i mange profesjoner de senere år. Ordet er avledet fra latin – reflectio- og betyr å snu tilbake. Vi tenker altså på noe som ligger bak oss, både i tid og rom (Postholm: 2008). Men tanken om at refleksjon er et vesentlig element i tekning og læring har historiske røtter helt tilbake til antikken ved Aristoteles og i moderne tid gjennom Dewey og Freire (Jarvis 2002). Mappesvurdering som form er som vi har sett tidligere nært knyttet opp til tema som refleksjons og selvvurdering. Denne refleksjonen kan bestå av elementer som kritisk fagvurdering og metakognisjon. Det siste begrepet omhandler refleksjon over egen læreprosess og faglig utvikling, hvor det å kunne reflektere over sin egen tenkning, forståelse og læring, og således bli bevisst på hvordan man best lærer, er sentrale aspekter (Dysthe 2003: 14). Flere

forhold ved mappevurderinger kan således forankres i kognitive teorier om metakognisjon og selvregulering (Bråten: 2002).

Dette studiet vektlegger sammenhengene mellom teori og praksis, og er nært knyttet opp mot studentenes erfaringsbaserte kunnskap. Det å kunne evaluere sin egen praksis er meget viktig for å kunne bli gode profesjonsutøvere (Jarvis 2002: 78). Gjennom refleksjonsprosesser som tar for seg også disse elementene kan studentene oppnå praktisk viten og ferdigheter og bli bevisst på sin praktiske yrkesteori. Å ha en aktiv bruk av reflekterende tekster, som i denne sammenheng er logg, åpner for at læringsprosessen i seg selv får stor vekt. Dette støttes av en undersøkelse gjort ved ILS ved HiO/UiO i 2002 som viser at mappearbeid bidrar til å skape refleksjon over fagstoffet og gir mulighet for å konkretisere og anvende teori. Hele 80 % av studentene var av denne oppfatning (Hauge 2003: 194). I intervjuer bak gir studentene også uttrykk for at det jevne skrivearbeidet har bidratt til en god læringsprosess og at arbeidsformene i studiet også har gjort studentene oppmerksomme på egen faglig utvikling (Wittek 2003).

Gjennom bruk av refleksjonsnotater ser vi at ny kunnskap og innsikt kan være med å muliggjøre en kritisk holdning til sitt eget mappeprodukt (Ottesen og Aaserud 2003: 290). I denne analysen ser vi at studentene kan vende tilbake til temaer de har skrevet om før, og med nyervervet kunnskap komme med kritiske betraktninger til seg selv og hva de tidligere hadde skrevet.

Havnes m.fl. undersøkte bruk av mappevurdering på sykepleierutdanningen (2003: 319). Her oppfattet studentene først skriving som merarbeid og unødvendig. 'Vi får ikke tid til å lese bøker' var kommentaren. Etter hvert opplevde de at skrivingen nettopp fikk de til å lese bøker. I tillegg kom struktur og forståelse. Dette bygger opp under funnene som er beskrevet i kapittel 4.5.

### 5.5 Dialog som refleksjonsform

Dysthe (2003: 39) og Bakthin (1986) er vist til hvordan det kreative potensialet i en læringssituasjon ligger i spenningen mellom et mangfold av stemmer og motstridende perspektiv- og hvordan dialog i dette står sentralt. Når vi blir utfordret på egne meninger i møte med andre utvikles innsikt. Meningen skapes mellom de involverte – i selve dialogen og i interaksjonen mellom den som taler og hører, og den som skriver og den som leser (Bakthin 1986, Løkensgard Hoel og Haugaløkken 2003: 72). En refleksjonsprosess kan også beskrives som en indre dialog (Dysthe 2003: 52). Gjennom en slik indre dialog kan man oppnå grader av mestring, noe som er av betydning for å lære et fag eller kvalifisere til en profesjon.

Å se på dialog i et utvidet perspektiv vil også ha diverse konsekvenser for organiseringen av et studium. En slik dialogisk holdning vil ha noe å si for hvordan man gir tilbakemeldinger på mappearbeid og også for nettdiskusjoner. Studiet har tatt innkorporert dette i sine arbeidsformer.

### 5.6 Nettdiskusjoner

Det finnes ulike former for nettkommunikasjonsverktøy, som ofte kategoriseres ut ifra flere tekniske kriterier. I denne analysen har vi sett på bruken av asynkron kommunikasjon, som vil si nettkommunikasjon som foregår ikke-samtidig. Denne formen muliggjør dype og lange resonnement, i motsetning til synkron/samtidig kommunikasjon som skjer der og da. (Otnes 2007: 62). Denne studentgruppen har brukt nett-diskusjoner både for å kommentere hverandres oppgaver om individuell plan og som verktøy for erfaringsutveksling på Forum. En fordel med denne formen for nett-diskusjoner er at det blir lagret og studentene kan gå tilbake til tematikken på et senere tidspunkt.

I et sosiokulturelt perspektiv vil læring bli fremmet ved at de som deltar har ulike kunnskap og ferdigheter (Dysthe 2003: 46). Gjennom bruk av nettdiskusjoner og deling av oppgaver på Fronter vil studentene utvikle evne til å reflektere over egen læring og til å bedømme sin egen og andres kompetanse. Otnes (2007: 27) har gjennom sin studie vist at bevisst bruk av samtale som sentral aktivitet vil gi sosial kompetanse og et kommunikativt metaperspektiv, noe som er vesentlig i læringsprosessen. Refleksjonsaspektet blir videre styrket gjennom slike nettdiskusjoner hvor studentene gjennom slike metaperspektiv må formulere tilbakemeldinger til sine medstudenters oppgaver og diskusjonsinnlegg (Hauge 2003: 264). Slik medstudentrespons er nyttig både for den som mottar og den som gir tilbakemeldinger. I den sosiokulturelle tradisjon har ikke studentene bare ansvar for egen læring, men er også medansvarlige for andres læring. Dermed blir de også sentrale aktører i et fellesskap hvor de må ta et selvstendig grep om sin egen læring og utnytte de ressurser og muligheter som læringsmiljøet byr på (Havnes m.fl. 1998). Læring fremmes ved at de som deltar har ulike kunnskap og ferdigheter (Dysthe 2003: 46).

I en slik diskusjonssetting vil refleksjonen også være et resultat av den interne tankeutviklingen, hvor deltakerne bidrar til individuelle og felles refleksjonsprosess (Hauge 2003: 264).

### 5.7 Praktisk yrkesteori

Praksisteori eller praktisk yrkesteori er et begrep som ble lansert for 20 år siden av Lauvås og Handal, og som siden har vært et viktig og interessant tema. Begrepet går i korte trekk ut på at alle yrkesutøvere, som for eksempel en programrådgiver, er i besittelse av sin egen praktiske yrkesteori. Dette består av og kan forstås som en sammensetning av personlige og yrkesmessige erfaringer, teoretisk og praktisk kunnskap, ferdigheter, sosiale normer, konvensjoner og tradisjoner verdier som har betydning for hvordan person mener sitt yrke bør utføres og hvordan de faktisk gjør dette (Bakthin: 1986, Lauvås og Handal: 2000). Denne 'vitensbasen' vil være i konstant endring, da den hele tiden blir påvirket av nye hendelser og viktige verdier og idealer hos personen det gjelder. Vi tar til oss kunnskap og erfaring gjennom dialog og innlemmer dette i vår praktiske yrkesteori. De ulike delene kan vanskelig skilles fra hverandre.

Den praktiske yrkesteorien kan være mer eller mindre bevisst og omtales ofte som taus viten eller taus kunnskap. Det blir likevel sett på som bestemmende for yrkesutøvelsen. Dette har blitt beskrevet av mange og går ut på at mange erfarne praktikere har en fornemmelse av at de vet mer enn de aner, det er en taus dimensjon av deres kunnskap (Jarvis 2002: 56). Vi kan være bevisst våre handlinger, men finne det vanskelig å spesifisere de. Picardi (1988) og Jarvis (2002: 57) definerer dette som den type viten som gir seg til uttrykk, men som ikke alltid kan formuleres lingvistisk. Den er uartikulert og ikke så lett å uttrykke verbalspråklig. Vi kan si at den er innforstått, vi har et så nært forhold til den at vi knapt er bevisst dens eksistens. Denne form for taus viten kommer gjerne gjennom erfaring. Schön (1983) belyser dette videre ved å peke på hvordan profesjonelle arbeider. De vet hvordan de skal utføre handlinger spontant, men er ikke alltid like bevisst på hvor de har lært å gjøre disse tingene. Hvis en spør de i ettertid vil de ofte ikke kunne beskrive den viten som handlingen krever eller å begrunne sine handlinger med teori. Dette dreier seg ofte om praktiske ferdigheter og mellommenneskelige forhold. Til eksempel bruk av språk og kulturspesifikke gester. Du vet hvordan du skal gjøre handlinger og vurderinger uten at du tenker over hvordan du agerer hverken før eller etter. Du er heller ikke klar over hvordan du har lært det, eller at du har lært det (Lauvås og Handal: 2000).

Gjennom å delta på en videreutdanning som denne kan praktikere lære seg å reflektere over sin egen tause kunnskap. Som et resultat vil den praktiske yrkesteorien endres og vedkommende kan etablere egen personlig teori som et resultat av refleksjon over egen arbeidssituasjon og læring fra sine erfaringer. På slike videreutdanninger får studentene kjennskap til teorier og møter kunnskap

som stemmer overens med sin egen tause viten. Dette har betydning for både studiets oppbygging – og så vel som for denne analysen.

Havnes m.fl. (2003: 321) belyser viktigheten av å benytte studentenes eksisterende erfaringer, kompetanse og ferdigheter i studiet. Ottesen og Aaserud (2003: 281) støtter videre at et læringsmiljø må ta hensyn til studentens interessefelt og praksis ved å legge til rette for aktiviteter som er knyttet til disse. Ny teoretisk kunnskap må bygge på den de allerede besitter – og ha relevans for løsning av problemer og utfordringer som de står overfor i sin hverdag. Å komplementere den tause kunnskapen med teori er et mål. Men for å gjøre dette er det vesentlig å vite noe om hvilken form for taus kunnskap studentene er i besittelse av. Hva består deres praktiske yrkesteorier av? Dette har denne analysen forsøkt å se nærmere på.

Et annet tema som vil være interessant å belyse i denne sammenheng omhandler hvordan en yrkesutøver kan komme inn i et allerede etablert praksisfellesskap – og hvordan nye deltagere blir integrert. Dette har tidligere blitt sett på av Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) og vil kunne ha overføringsverdi for denne analysen. Jarvis (2000: 55) har pekt på at som en konsekvens av en arbeidsplass' praktiske yrkesteorier og taus kunnskap kan ligge en fare for tradisjonsbundethet og derav preg av konservatisme og en påfølgende motvilje mot nytenkning. Dette vil kunne skape utfordringer for de som måtte bringe inn ny kunnskap til feltet. For vår målgruppe vil det være av betydning å se på hvordan studentene ble mottatt når de startet i sin jobb, hva hadde de av informasjon og hvordan fungerer samarbeidet ute i kommunene. Hvordan har de og deres nyvunne kunnskap fra studiet blitt møtt på arbeidsplassen underveis i året?

## 6.0 Funn og analyse

Denne delen av rapporten vil ta for seg hovedtendenser i funnene som vi har gjort gjennom analysene. Til grunn for analysen legges problemstillingen, analyseområdene og de aktuelle hypotesene. Det viser seg at analysen har avdekket en rekke interessante momenter som kan undersøkes videre, men denne rapporten vil begrense seg til visse hovedtendenser. Det vil kunne være aktuelt å gå dypere og mer spesifikt på dette og liknende materiale på et senere tidspunkt.

Vi skal nå gå mer inn på hva som blir tatt opp, både overordnet og med faktiske eksempler fra loggene.

En gjennomgang av refleksjonsloggene viser at de har en uformell stil, er gjennomgående meget personlige og har for mange fungert som en 'utvidet dagbok' i løpet av studietiden. De varierer i form og innhold og kan deles inn i følgende hovedkategorier:

1. Betragtninger knyttet opp mot sitt profesjonelle virke
2. Betragtninger knyttet opp til studiet
3. Betragtninger knyttet opp til sitt private liv, som kan ha betydning for jobb eller studie.
4. Andre overordnede element.

### 6.1 Kategori en: betraktninger knyttet opp mot det profesjonelle

Dette er et hovedmoment i loggene. Studentene tar opp og reflekterer rundt tema som betraktninger rundt samarbeid i arbeidssituasjoner. Flere bruker loggen som en 'ventil' for å luften sine frustrasjoner og opplevde utfordringer på arbeidsplassen og i systemet. Et moment flere tar opp er også vanskelige problemstillinger på jobben knyttet til deltakerne, men dette kan vi av etiske hensyn ikke se nærmere på i denne rapporten. Å gå igjennom nye regler og rutiner som de må forholde seg til på jobben, aktuelle hendelser og situasjoner som skjer går også igjen i loggen. Hvis noen opplever endringer i jobbsituasjonen deles dette, og mange forteller entusiastisk om hvilke ordninger som finnes i deres kommuner. De reflekterer også mye rundt sin egen praksis. Vi skal nå se nærmere på noe av disse elementene.

Vi ser her at de bruker en del tid på å reflektere rundt selve introduksjonsordningen:

Jeg var opptatt i det siste av utfordringer knyttet til introduksjonsordningen. Jeg mener at det er veldig viktig å definere problemområder i vårt arbeid. (..) En situasjon som bekymrer meg mest er lite forankring av hele ordningen. Jeg opplever at kommuner har lyst til å kjøpe seg ut av ordningen uten å gjøre sine lovpålagte oppgaver.

Et gjennomgående tema hos studentene er utfordringer knyttet til arbeidssituasjon og frustrasjoner som oppstår på bakgrunn av dette.

Programrådgiverrollen har i mange små kommuner vært en ensom og krevende jobb ettersom det er mange fagfelt som berøres. Mange kommuner valgte å samlokalisere introduksjonsordningen med voksenopplæringen, noe som i startfasen ga store samarbeidsutfordringer for mange. Nettopp det tverrfaglige samarbeidet med mange instanser og store endringer i velferdsorganisering, Nav, gjør det vanskelig å velge organisering og dra nytte av den veiledning som gis i merknadene til loven. Loven er på dette punkt, og flere, moden for en evaluering.

## Høgskolen i Buskerud

I det store og hele tror jeg introduksjonsdeltakerne og kommunene hadde vært tjent med en lovtekst som gir mer konkrete rammer for introduksjonsprogrammet, og klarere føringer for innholdet i det.

Jeg opplever det som et problem at de store offentlige etatene er blitt så sentraliserte. De er svært lite fleksible i de fleste sammenhenger, og en liten mangel en plass i systemet fører til full stopp i resten. Det tar også unødvendig mye tid da ting ikke kan løses lokalt. Sakene tildeles en saksbehandler fjernt fra bruker, og er saksbehandleren syk eller på ferie overføres ikke sakene automatisk til andre. De blir liggende. At det i tillegg er svært tidkrevende å komme i kontakt med en saksbehandler, er også et problem. Prøv å ringe UDI!!

Jeg har stor erfaring med bruk av tolk og erfaringene er langt ifra bare gode, dessverre er det altfor få gode tolker og i distriktet er vi ofte i situasjoner hvor tolken ikke kan jobben sin godt nok..

Noen ganger kan det herske tvil og uklårheter rundt rollen som programrådgiver:

Hva er det jeg er? Stillingstittelen min er programveileder. Men er det jeg er? Eller blir det mye programrådgivning innimellom? Disse grensene synes jeg kan være vanskelige å skille.

Tverrfaglig samarbeid er et felt det tydeligvis satses mye på i kommunene og studentene melder om vekslende erfaringer med dette:

Tverrfaglig samarbeid, en ressurs og utfordring vil jeg hevde. (...) men det er, som Pål Repstad (Dugnadsånd og forsvarsverker) sier i sin introduksjon, heller ikke vanskelig å finne eksempler på at fagre ord ikke følges opp i en hverdagslig praksis.(...) Men hvordan skal vi få til tverrfaglig samarbeid i introduksjonsordningen?

Dette med koordineringsproblemer trenger jeg ikke gå ut av kontoret for å oppleve.

Et felt som berøres av flere gjelder helsesituasjonen til deltakerne og en opplevd mangel på bistand og hjelp. Dette oppleves som meget frustrerende og personlig vanskelig å takle. De ser at deltakerne har behov, men vet av erfaring at dette vil bli vanskelig å få gjort noe med.

I løpet av denne arbeidsdagen har jeg kun hatt oppfølging knyttet til deltakeres helse. (...) For deretter å avslutte dagen med en deltaker som var trist og lei, sliten og sov dårlig på grunn av mareritt, han hadde vært hos legen, men ingen ting hadde skjedd så han ønsket en time hvor jeg ble med for å forklare- han sier det er bedre fordi legen har så dårlig tid. Jeg har en deltakerliste hvor en stor andel har depresjoner, traumer og noen få har også fysiske plager. (...) De aller fleste forteller meg om sine plager først og det må ofte understrekes at det er viktig at de forteller dette til sin fastlege. Fastlegen har ofte dårlig

tid og det er ikke mye en rekker å fortelle når det skal tolkes først- timen er ofte over før de har kommet til poenget. Det tar deretter tid før plagene fører til en henvisning med påfølgende ventetid og til slutt en behandlingsform som flyktningen ofte ikke har tillit til.

Jeg har snakket med helsesøster på jobb- flyktninghelsesøsteren. Hun har dårlig erfaring med at pasientene innenfor vårt arbeidsområde ofte blir raskt avsluttet, fordi de ikke kan tilby en god nok behandling. Vi har erfart mange ganger på vårt kontor at de som vi forsøker å få i behandling ofte har vært vurdert hos psykolog, men får ikke noen videre oppfølging da de ikke ser at det er en stor nok problematikk. Hvordan kan en spesialisthelsetjeneste finne ut av det etter en samtale?!

Flere av studentene bruker sin egen erfaringsbakgrunn i yrkesutøvelsen, noe som viser hvordan de ser sin kompetanse. I disse eksemplene ser vi også hvordan studentene trekker linjer mellom egne opplevelser, pensum og praksis.

De har selv søkt om å få asyl i Norge, men jeg vet av erfaring at kultursjokket kommer. Jeg har selv erfart det da jeg bodde i land x, og har sett mange av våre deltakere få det. Hvordan kan vi da legge opp den første tiden i Norge slik at familien får en best mulig start? Jeg tenker at å bruke SØT metoden til Kversøy som en svært langsiktig tilnærming kan være en måte å tenke på.

Før jeg startet i jobben som programveileder arbeidet jeg med enslige mindreårige asylsøkere i asylmottak. Der fikk jeg god kjennskap til fasene i migrasjonsprosessene og hvordan dette påvirker den psykiske helsen deres. (...)For meg har det vært svært nyttig å ha kjennskap til dette [psykiske lidelser] i samtale med programdeltakere gjennom hele perioden jeg har oppfølging. Det har også vært nyttig med tanke på kontakt med hjelpeapparatet for øvrig.

Jeg var bekymret for at jeg ikke skulle klare skolesituasjonen og læringen i form av forelesninger og pensum. Det var så lenge siden og jeg husket så alt for godt videregående. Det har derfor gjort meg i stand til å reflektere over hva slags situasjon vi setter våre deltakere i. [...] Jeg kan sammenlikne deres Introprogram med mitt studium, og ser at jeg selvfølgelig kan dra så mye mer nytte ut av situasjonen min.

### 6.2 Kategori to: Betragtninger knyttet til opp mot studiet

Dette er også et hovedmoment i loggene. Studentene skriver mye om en økt bevissthet rundt- og utvikling av egen kompetanse. De refererer til teori knyttet opp mot praksis som vitner om at de får anvendt sin kunnskap på diverse felt i sitt arbeid. Loggene inneholder refleksjoner rundt pensum og forelesninger og gjennomganger og refleksjoner rundt disse. Her ser vi også at studentene bruker pensum for å forsvare avgjørelser i jobb, eller bruker pensum i forkant av



## Høgskolen i Buskerud

situasjoner på jobb hvor de mener at ny kunnskap vil være nyttig for dem. De skriver om loggen og prosessen rundt å skrive logg, og også tilsvarende når det gjelder gruppearbeidene på nett og diskusjonene der.

En skriver om sin egen situasjon som student og hvordan dette har endret seg:

Jeg har også oppdaget noe som er meget viktig for meg. Før jeg begynte med studiet tenkte jeg om hvordan det skal gå, skal jeg klare det, skal jeg finne nødvendig tid. Jeg er meget overrasket over meg selv. Jeg opplever ikke studiet som ekstrabelastning. Bedre planlegging og mestringsopplevelser er to momenter som er avgjørende for meg. Jeg føler at jeg har blitt tryggere i enkelte sammenhenger.

Flere bruker konkrete eksempler fra praksis som blir relatert til teori fra pensum eller forelesninger:

[...]Hun hadde dårlig tid, da presset fra familien i hjemlandet om å sende penger var stort. Jeg tror også at hun følte på Eksildilemmaet som er nevnt på side 13 i veilederen (Dahl, Sveaas og Varvin).

Av et møte med en deltaker: i ettertid kan jeg se at han kanskje ikke var veiledbar (Tveiten, S 08, veiledning mer enn ord: 23). Han har fått mange sjanser både med og uten tolk.

Spesielt har det vært godt faglig sett for meg å kunne begrunne noen av valgene jeg tar i jobbsammenheng. Det å ha denne utdannelsen gir meg en viss tyngde når jeg går inn i diskusjoner med andre instanser i kommunen.

Moren er enda ikke helt frisk, og det virker som om hun er inne i kultursjokkfasen (se kultursjokk-kurven på neste side). (...)Det virker nesten som om helgene er verst. Dette stemmer godt overens med fasten og reaksjonene beskrevet i Karriereveiledning for flerkulturelle brukergrupper, 2009, s 31).

En student har en deltaker med et oppstått helseproblem, noe vedkommende fort knytter opp til ny kunnskap fra studiet:

[...] Med Weele og Kongshavn friskt i minne, fikk jeg i stand et møte med lege, helsekontor og NAV”.

Tilsvarende ser vi også at de bruker teori direkte inn i sin praksis:

Det faktum at vi i løpet av kort tid skal ta imot kvoteflyktninger fra x land, har jeg reflektert litt over hva forholdene i dette landet gjør med mennesker.[så følger en side med teori relatert til pensum].

Jeg har i samtaler med mennesker fra Midtøsten begynt å bruke noe mer eksempler i mine forklaringer. [etter lesing av pensumboka til Bøhn og Dypedahl].

Da vi nettopp har bosatt noen somaliere, fant jeg nettverksanalysen til Engebretsen og Fuglerud (s 209) i boken Grenser for kultur?, svært interessant.

SØT-modellen okkuperer meg i det siste. Jeg bruker modellen hver dag og evaluerer den kontinuerlig. Jeg introduserer nye grep hele tiden. Det er veldig morsomt og inspirerende å prøve noe nytt hver da.

Flere bruker refleksjonsloggene for å gå igjennom og reflektere over pensum:

Er nå kommet halvveis i Boes bok om juridisk metode. Å lese lovtekster er en mer omstendelig prosess enn jeg trodde.

Om Kjartan Kversøys bok: Etikk, en praktisk vinkling: ' boka er egnet for refleksjon over verdier og valg, noe en må være bevisst på i rollen som programrådgiver. for deltakerne i programmet er det viktig at vi som programrådgivere i all vår væremåte uttrykker at vi vil dem vel, at vi vil dem godt. Mange er av den oppfattelsen at personer som representerer det offentlige prøver å frata dem rettigheter. Dette kan vær erfaringer de har gjort seg fra sine hjemland. [...] Å gi dem bedre tro på seg selv og sine ferdigheter, er en svært viktig del av de målene vi setter for integreringsprosessen i kommunen.

Også jeg som trodde at juss bare var læren om lover og regler. I Erik Boes Grunnleggende juridisk metode – en introduksjon til rett og rettstenkning, blir min horisont utvidet.

Har lest igjennom pensum og det har vært mange nye aha opplevelser. Har nå oppdaget en ny side av dette med team arbeid og de ulike prosessene som følger dette arbeidet.

Tidligere har jeg kjent at det jeg har lært i veiledningsmetodikk har vært nyttig. I løpet av ettervinteren har jeg også hatt skikkelig god nytte av forelesningene i lovforståelse. Det slår meg at dette jus- feltet faktisk er mer interessant enn jeg har hatt inntrykk av tidligere. Men det er vel som med det meste: Når vi begynner å forstå, og se hvordan ting henger sammen og fungerer, så blir det mer og mer interessant.

Når det gjelder det å skrive logg, så er de fleste kommentarer om dette i selve loggen knyttet til usikkerhet om de gjør det riktig.

## Høgskolen i Buskerud

Fint med tilbakemeldinger på refleksjonsloggen. Føler at jeg har skrevet litt i blinde siden jeg ikke klarer å knytte nye deler av pensum til det jeg gjør hver uke. I tillegg har kravet på ca en side pr uke gjort at det har blitt mye hverdagsbeskrivelse på godt og vondt.

Det er med stor glede at jeg nå kan avslutte refleksjonsloggen. Som småbarnsforeldre med fulltidsjobb og studier ved siden av, har enhver ledig stund brakt refleksjonsloggen fram i tankene. 'Burde jeg ikke heller ha skrevet loggen nå?' Det har nok en viss læringseffekt, men den tar mye tid og fokus vekk fra andre deler av studiet. Jeg tror nok mange av oppgavene mine hadde vært mer gjennomarbeidet og mer av pensum gjennomlest tidligere hvis jeg ikke hadde måttet bruke så mye tid på loggen samtidig. Med andre ord kan kvaliteten på selve studiearbeidet bli påvirket av den tiden det tar å skrive denne loggen.

Ukas refleksjon går i forskjellige retninger.

Dette var kanskje mer et notat enn en refleksjon av første del av boka, men jeg synes det er vanskelig å reflektere over noe jeg ikke kjenner begreper og strever med å finne sammenhenger til. Så får vi se om dette vil få 'mer kjøtt på beinet' etter forelesningene!?

Denne hendelsen er ikke knyttet til introduksjonsprogrammet på noen måter, men for meg var det en viktig læring og at jeg kunne knytte det som skjedde til teori gjorde det lettere for meg å forstå.

Allikevel ser vi at de videre i loggene faktisk har et metaperspektiv på refleksjonsprosessen, noe som indikerer at de kanskje er noe mindre bevisst på dette?

Det var spennende å lese vurderingen fra Anne Bang på innleveringsoppgaven i juridisk metode. [...] Jeg følte at jeg gjorde en god oppgave her [...], så jeg må innrømme at jeg ble litt skuffet da jeg fikk karakteren. Men jeg ser i ettertid at oppgave 1 ble litt for generell. Jeg kunne kanskje hatt mer opprømsing av kildene for å få puttet mer inn på den første siden.

Denne gangen har jeg tenkt å reflektere over studiet mitt. Vi er kommet halvveis. Jeg tenkte å evaluere meg selv i en læresituasjon. Det var interessant å tenke om enkelte endringer som fant sted i min arbeidssituasjon og mine tankeprosesser. [...] jeg opplever også at jeg har blitt betydelig påvirket under denne prosessen.

Det skjer noe med meg... jeg merket det særlig de ukene jeg skrev en oppgave som var rettet mot pensum og da vi i forumet diskuterte hverandres oppgaver. De små dryppene fra gruppa dryppet ned i min arbeidshverdag og gjorde noe med min måte å forholde meg på. Jeg ble mer undrende og reflekterende ifht min egen person, mine holdninger, og mine oppfatninger av hvordan saker kunne løses. Dryppene blandet seg pent sammen

med noe av pensumlitteraturene jeg leste. Sammen gav de meg svar på noen av mine 'hvorfor'. Pensumlitteraturen satte teori til ting jeg har observert og på sett og vis visste eksisterte, men ikke helt har klart å føre et språk over. Nå fremstår det litt mer tydelig og jeg kan forklare disse fenomenene.

Det å skulle reflektere over egen læring hver uke synes jeg er en stor utfordring. Ikke minst i forhold til det som har vært pensum den siste forelesningen, lovforståelse og lovverk. (...) Jeg tror ikke jeg blir en juridisk ekspert, men håpet at jeg gjennom dette studiet skulle lære gode grep slik at mine deltakere skulle få en høyere måloppnåelse. Noe av det som har vært mest nyttig er faktisk samlingen over en middag og en øl hvor diskusjonene har gått høyt og erfaringer har blitt delt uten skam og redsel for å dumme seg ut. Vi har sunget ut våre frustrasjoner og ofte fått følelse av samhold og felles forståelse. [...].

Det er som om jeg føler at stoffet synker litt mer hver gang, perspektivene, refleksjonen og mine egne erfaringer gjør at jeg som individ utvikler egenskaper på å se livet i mye mer nyansert.

### 6.3 Kategori tre: Betragtninger knyttet opp mot det private

Noe uventet er det at studentene også tar opp sine private og personlige anliggender i loggene. I hovedsak ser vi dette hvis det har sammenheng med jobb og studier, men ikke bare. Flere bringer inn sine personlige historier av ulik art, delvis kan dette være relatert til studiet, men ikke utelukkende. Hvis de ikke har fått skrevet så mye en uke eller fått studert mindre enn de hadde forventet, er det ofte grunner i det private som ligger til grunn. Dette fremlegges da ofte i en 'unnskyldende tone'. For eksempel er det flere som sier sykdom har gjort det vanskelig i det siste, at det er mye å gjøre med barna, at de har utfordringer på privaten eller at de har vært på ferie. Imidlertid blir også hendelser privat relatert til ny kunnskap som studentene har fått gjennom studiet. Under dette punktet vil vi ikke referere direkte til logger, av hensyn til studentenes personlige forhold og også fordi det er av mindre interesse rent faglig.

### 6.4 Kategori fire: Andre overordnede element.

Vi ser også at loggene formidler et stort engasjement for yrket, arbeidssituasjonen og for deltakerne som de jobber med. Gjennom språket og måten de ordlegger seg på formidler flere en stor omsorg for deltagerne og deres situasjon, og for flere en grad av frustrasjon når de samtidig arbeider med visse begrensende rammer og strukturer. Mange føler at de kommer til kort når det gjelder deltakernes ve og vel. Dette kan gi seg utslag i helsesituasjonen til studentene og bør være et varsku for arbeidsgivere om å ta dette alvorlig og sette inn relevante tiltak.

Etter å ha startet, og nesten skrevet ferdig, oppgaven etter forrige samling, klarer jeg ikke å la vær å tenke på hva arbeidet med flyktninger i så mange år har gjort med meg. Jeg kjenner igjen svært mange av de reaksjoner som kjennetegner sekundærtraumatisering og opplever alt for ofte at jeg ikke er i mitt toleransevindu.[...] Hvor personlig skal man involvere seg i en slik situasjon? Det var svært vanskelig å sette grenser mellom privatliv og arbeid, jeg hadde alltid med meg jobbtelefonen hjemme og når familien var på ferie, jeg ble oppringt av både brukere og myndigheter. [...] Jeg kjenner igjen følelsen Judith van der Weele beskrev som å ville 'save the world', men jeg kjempet mot overmakten. Min løsning ble å involvere [disse brukerne] i alt for stor grad i min familie og fritid. Jeg klarte ikke å la de, slik jeg følte det, "gå for lut og kaldt vann.

[...] hun får forklart hva hun må gjøre, men det stopper ikke der. Hun maser og maser. Når jeg skriver dette så kjenner jeg at dette er et problem som jeg må ta opp med min fagleder, for jeg kjenner at jeg er litt lei av kvinnen. Det bunner i at hun ikke vil følge råd vi gir henne og hun likevel ikke blir fornøyd. Når jeg etter siste samling tenker på hva Judith van der Weele snakket om i forhold til utbrenthet så er dette en dame som tar min energi. Andre som har komplekse utfordringer er mer innstilt på å gjøre noe med dem og det er ikke uttappende for meg".

Selv om jeg er programveileder, så er jeg like mye en problemløser og opprydningskvinne for de som har rot i økonomi, personlige rutiner og andre ting. Jeg trår også til ved konflikter i familier, og hjelp til familiegjenforeningssaker der foreldre forsøker å få familiegjenforening med barna sine. Det er mange ting som ikke har noe med stillingen min å gjøre, men slik jeg ser det er det mange personlige anliggende som man bare må hjelpe til å få orden i slik at vedkommende skal kunne fokusere på introduksjonsprogrammet og konsentrere seg om å lære norsk.

Stressnivået er til tider høyt i flyktingtjenesten vår og helt sikkert mange andre steder også. Det kan gi utslag på så mange måter, hos meg låser det seg alltid i ryggen og jobber seg oppover til det kan bli et par dager med migrene. [...] Heldigvis så kan man få hjelp.

### 6.5 Om praktisk yrkesteori

Analysen har vurdert om det på bakgrunn av informasjonen som finnes i refleksjonsloggene har vært mulig å si noe om den praktiske yrkesteorien til studentene og derav deres kompetanse. Det viser seg at studentene gjennom refleksjonsloggen tar opp hendelser og refleksjoner som berører dette tema. Vi kan finne referanser til 'taus kunnskap' som studentene har med seg, og interessant nok også logger som viser hvordan de gjennom studiet har blitt seg dette bevisst og nå kan begrunne det med nyervervet faglig kunnskap. Allikevel er det ingen som referer til dette som taus kunnskap direkte eller går inn på en teoretisk tilnærming til begrepet praktisk yrkesteori.

Før reflekterer jeg ofte i fellesskap med deltaker. [...] Det gleder meg at jeg fant samme refleksjoner i denne boka. Jeg skal ha denne refleksjonen i min verktøykasse.

Det skjer noe med meg... jeg merket det særlig de ukene jeg skrev en oppgave som var rettet mot pensum og da vi i forumet diskuterte hverandres oppgaver. De små dryppene fra gruppa dryppet ned i min arbeidshverdag og gjorde noe med min måte å forholde meg på. Jeg ble mer undrende og reflekterende ifht min egen person, mine holdninger, og mine oppfatninger av hvordan saker kunne løses. Dryppene blandet seg pent sammen med noe av pensumlitteraturen jeg leste. Sammen gav de meg svar på noen av mine 'hvorfor'. Pensumlitteraturen satte teori til ting jeg har observert og på sett og vis visste eksisterte, men ikke helt har klart å føre et språk over. Nå fremstår det litt mer tydelig og jeg kan forklare disse fenomenene.

Jeg må derfor gjentatte ganger minne meg på min økende bevissthet om ulike elementer ved en flyktningetilværelse. Denne har økt betraktelig i løpet av høsten. Jeg har alltid visst at de psykiske har svingt. Det har jeg registrert og erfart. Nå vet jeg mer om hvorfor. Jeg har også endret noe i min praktiske hverdag. Tidligere har jeg registrert psykologiske svingninger og handlinger som er ledet der av og levd med forklaringene for meg selv. Nå har jeg begynt å fortelle om de psykologiske faktorene som spiller inn i de ulike fasene til den det gjelder. Jeg har inntrykk av at det har blitt godt mottatt. Nå slipper de å føle seg alene i sitt psykologiske stresskaos. Nå vet de at jeg vet og jeg vet at jeg kan gi dem litt innsikt i sin egen situasjon. Og de er ikke alene lenger.

Jeg har alltid tenkt, uten å tenke fra et spesifikt terapeutisk ståsted, at en rask relasjonsbygging må være av det gode. Jeg har derfor prioritert å bruke en arbeidsdag og påfølgende reiseutgifter på å besøke de som skal bosettes på mottaket før de skal ut til oss. Dette har jeg gjort fordi jeg mener det kan skape trygghet å få et menneske å forholde seg til i tiden før flytting finner sted. [...] Det kan virke tillitsvekkende for personer som har mange gode grunner for å være skeptiske til autoriteter, byråkrater og mennesker generelt. Judith van der Weele peker på betydningen av relasjonsbygging i en tidlig terapeutisk fase (Styrk den indre veggen, s 149). Det er sjelden at vi vet noe om folks historier før de kommer til oss. Jeg har valgt å ta traumatisering inn som en obligatorisk del av definisjonen å være flyktning. Altså at det å være flyktning betyr at du har opplevd noe traumatisk, eller har tatt valg som kan ha fått traumatiske resultat. Dermed, og fortsatt uten å være terapeut, finner jeg min tilnæringsmåte som riktig.

I mine samtaler med intro-deltakere er det viktig å forsøke å bygge en god relasjon. Dette har jeg sett på som et av de viktigste elementene for å kunne fungere som veileder. Men har jeg hatt riktig fokus? Jeg ser det slik nå etter å ha lest Tveitens bok enda en gang at jeg kanskje bør ha mer fokus på hva jeg som veileder skal gjøre- hva er rollene i en veiledningssituasjon.

Samtidig så ser jeg at mye av mitt arbeid harmonerer med loven. Dette har jeg faktisk ikke vært bevisst tidligere. Jeg har antakeligvis opparbeidet meg en praksis, også fordi jeg har jobbet som tolk, og indirekte vært innom mange lover og sett anvendelsen i forvaltningsapparatet.

Jeg har også lært meg å bli bedre på og ikke ta over ansvaret for deltakernes liv og fremtid i Norge, men å gi mer av dette ansvaret til deltakerne selv. Har sett nå i ettertid at jeg har hatt slike tendenser uten at jeg egentlig har vært klar over det før nå. jeg er også helt bevisst på at deltakerne skal ha brukermedvirkning når det gjelder deres introduksjonsprogram og fremtidsplaner.

Når jeg så immigrasjonsprosessen beskrevet fikk jeg aha opplevelse. Det bekreftet noe jeg følte at jeg visste fra før.

Begrepet praktisk yrkesteori inkluderer også holdninger, verdier og ideologiske perspektiver, og studentenes handlinger vil også være influert av disse. I hvilken grad har dette kommet til uttrykk gjennom loggene? Kommer det fram noe om hvilke forutsetninger som ligger til grunn for møtet med brukerne? Analysen viser at dette er et felt som i mindre grad berøres i loggene. Det kan være flere årsaker til dette, noe som også vil være et interessant tema for videre studier. Blant annet en student har viet en ukes logg for å diskutere temaet ”Hvor mye påvirker vårt livssyn og vår ideologi, vår forvaltning?”. Her er vedkommende inne på følgende:

Jeg er i utgangspunktet motstander av å blande disse to størrelsene sammen, men jeg ser samtidig at de kan være vanskelig å skille ad. Det er en grunn til at det ideologisk er en overrepresentasjon av enkelte ideologier innen sosialrelaterte jobber, mens det er en overrepresentasjon av andre ideologier innen for eksempel næringslivet. Disse distinksjonene er imidlertid ikke entydig[...] men det er sannsynligvis noe i våre livssyn og ideologi som gjør at vi havner i sosialrelaterte jobber, mens andre havner i ”aksjemarkedet”. Med dette utgangspunktet blir det nærliggende å konkludere med at livssynet påvirker vår forvaltning. Vi er imidlertid ganske profesjonelle i vårt forhold til yrkesutøving. I alle fall liker vi å tro det.

Andre kan imidlertid være mindre bevisst sitt ideologiske og verdimeslige ståsted og nok noe mer normative i sin tilnærming.

Gjennom året kommer studenter kommer tilbake til kommunene fulle av inspirasjon og nye tanker rundt arbeidssituasjonen. Noen ganger blir dette tatt positivt, noen ganger dessverre ikke så godt.

Jeg ser at mange av ideene jeg har hatt til tilpassede tiltak ikke er så dumme likevel, men det krever en forståelse for bakgrunnen og mulighetene tiltakene gir for den enkelte. Ledelsen må gi handlingsrom til å sette ut i livet gode og hensiktsmessige tiltak og veien fra ide til handling må bli adskillig kortere. Når det tar for lang tid fra ide 'til mulighet for å handle blir jeg lei og ideene koker alt for ofte bort i kålen. JEG SKAL JOBBE MED INFORMASJON MOT LEDELSE!!!

Refleksjon, og med det etisk refleksjon, mener jeg helt nødvendig i det daglige arbeidet med mennesker. [...] Jeg har ment at det er skremmende få spørsmål som blir stilt nå rutiner endres, når det gis beskjeder hvordan skjønnsutøvelse skal utføres. Arbeidet som utføres har svært store konsekvenser i menneskers liv, jeg mener det alltid skal diskuteres hvorfor man velger å falle ned på et standpunkt, hva som gjør at jeg tar mitt valg, hvilke 'briller' jeg ser igjennom. Ved å tydeliggjøre disse prosessene utfordrer vi våre vaner og må være bevisste våre verdier og etiske normer. Det å utfordre disse grunnfestede vanene i Nav vekket både uro og antipati, naturlig nok.

### 6.6 Studentenes opplevelse av refleksjonsloggene

Fra innholdet i loggene kan vi trekke noen slutninger som er interessante. Studentene forteller i stor grad om forhold knyttet til sitt arbeid, også på detaljnivå. De formilder frustrasjoner om både enkeltsaker, arbeidssituasjon, kolleger og systemet. De beskriver deltakere og hvordan de jobber direkte. Vi får innblikk i det daglige livet på jobb og i det private, og de er overraskende ærlige og utleverende, både om profesjonelle og personlige forhold. Dette er uventet. Sammenlikningsgrunnlaget er ikke så stort, men fra et annet studium som har gått parallelt har vi i mindre grad sett de samme tendensene til personlig preg. Det ville vært interessant å gå videre med undersøkelser av dette.

Dette viser at studentene i stor grad betrakter loggen som et fristed, et sted hvor de kan ta opp det meste. Det at også taushetsbelagte forhold i stor grad blir berørt støtter opp om dette. Studentene vet at loggene skal leses, men det ser ut til at faglærerens posisjon allikevel muliggjør dette personlige preget. Dokumentet blir som en personlig dagbok og refleksjonsform, men samtidig fungerer det som en kontrakt mellom lærer og student. De er innforstått at ingen andre skal lese dette og det skjer i et lukket rom i en elektronisk læringsplattform. Disse fysiske rammene kan også bidra til den store graden av fortrolighet, da forskjellene i tid og rom mellom faglærer og student kan bidra til å gi dette en avstandsfølelse. Faglærer betraktes kanskje som en distansert størrelse, noe som kan gjøre det lettere å være åpen. Det er grunn til derfor å anta at om loggene skulle vært delt mellom studentene i plenum ville de hatt et annerledes fokus.



Et videre poeng under dette er også at eier av studiet (IMDi) ikke er inne i læringsmiljøet. Når vi tar innholdet til betraktning kan vi anta at den fortroligheten som oppstår fordi dette blir betraktet som et fristed ville vært annerledes om arbeidsgiver hadde innsyn. Studentene tør å kle av seg i sin avmakt og prøve ut sine tanker. Her ville det vært spennende å se videre på betydningen av hvordan aktører og studenter deltar i eierstyrte prosjekter kontra et frittstående videreutdanningsstudium som dette. En antakelse her vil være at i et eierstyrt opplegg kan deltakerne ha andre begrunnelser for deltakelse, som plikt, ikke nødvendigvis lyst. Der de i et studium kan oppleve undring, kritisk refleksjon og utvikling, kan de i et eierprosjekt kanskje i større grad oppleve instruksjon, innstramming av mening eller definisjonsmakt og mindre rom for kritiske tanker. Det kunne vært interessant å se på eventuelle effekter på læringsutbyttet i slike situasjoner.

### 6.7 Om refleksjonsloggenes form.

Som vi har sett i kapittel fem, så fikk studentene visse retningslinjer for loggskrivning. Det har vært mulig å se etter typografier i materialet, altså for å se etter hvordan dette formidles. Denne delen av analysen har vært nedtonet, men vil kunne være interessant for en videre studie. Imidlertid viser funnene så langt at studenten veksler mellom en faglig og en hverdagslig språkform. Der hvor det faglige får størst gjennomslag er nok når studentene reflekterer rundt pensum, fagstoff fra konferanser eller ny kunnskap som de har fått. Når det er snakk om hendelser knyttet til arbeidssted eller bestemte deltakere, eller også forhold i det private benyttes et mer hverdagslig og personlig språk. Noen reflekterer rundt et emne pr uke, mens andre er mer utflytende. Noen krydrer også loggen med humoristiske betraktninger også i faglige refleksjoner, og en 'jovial tone'. Et eksempel følger:

Synes det var interessant å lese om Eckholffs rettskildeinnsats i Boes bok om juridisk metode. Syntes jeg måtte gå på nettet for og 'google' ham, for å se hvordan han så ut, men det var lettere sagt enn gjort. Etter fem minutter ga jeg opp. Får håpe at han i det minste får en bauta, for det er tydelig at han har øvd stor innflytelse på dagens rettskildesyn.

Et mulig område for videre studier kan være å se nærmere på språkets rolle og betydning i en refleksjonslogg, og hvordan man kan se dette i sammenheng med studentens bevissthet, vurdering og kunnskap rundt og om egen yrkespraksis. Eksempelvis kan det være interessant å se på hva som kjennetegner en logg med utflytende språkdrakt og innhold. Kan dette ses i sammenheng med en tilsvarende utflytende forståelse av egen praksis? Gjenspeiler det forhold i arbeidssituasjonen, eller kan det være fundert i at vedkommende ikke enda har utviklet en god

fagterminologi som kan forklare dette? En slik videre studie kunne ta for seg sammenhenger også knyttet til kompetansestadiet.

### 6.8 Om diskusjon og dialog etter deling av oppgave om individuell plan

Prosessen med oppgavedeling har blitt tatt opp av de fleste i refleksjonene. Fra loggene kan vi se at dette har vært en utelukkende positiv erfaring for studentene, selv om noen var litt skeptiske mot det i starten. I tråd med teorien som ble presentert i kapittel 5.6 har dette vært en meget nyttig læreprosess og studentene har fått innspill og ny kunnskap som de tar med seg i sitt videre arbeid.

Flere metakommentarer i samtalematerialet viser interessante refleksjoner hos studentene:

Jeg har også lært mye av medstudentene mine. Det var veldig givende og interessant både under samlingen i Drammen, samt de gruppebaserte nettoppgavene.

”Studium oppgave fem som handlet om den IP. Jeg må si at jeg er veldig glad for at en slik oppgave er en del av dette studiet. Det har vært veldig nyttig å se planene som mine kollegaer jobber med i de forskjellige andre kommunene.[...]Det var veldig interessant å få se alle de individuelle planene som kom inn i innleveringen. Det har vært veldig lærerikt og jeg har fått noen nye ideer”.

Likeså har jeg fått noen svar og bekreftelser via diskusjonene vi hadde i gruppen om IP-ene. Det var interessant å drøfte om det er bedre med en kortfattet og fåmælt IP eller om det er bedre med en utfyllende og mer forklarende. [...] Men jeg ble også litt enig med N.N som argumenterer med at i distrikts-Norge er det en absolutt nødvendighet å ha bil og førerkort for å kunne integrere seg i arbeidslivet og i samfunnet sosialt. Kanskje jeg skal drøfte det litt på jobben med kollegene mine?.

Om deling av IP-planen i oppgave fem [...]særlig nyttig var det at vi delte våre erfaringer fra de forskjellige kommunene som vi kommer fra. Som følge av dette har vi utviklet en ny IP mal i kommunen. Jeg har hatt mye egen-refleksjon rundt hva som egentlig er hensikten med denne planen og rollen den burde ha i den enkeltes kvalifiseringsløp.

Jeg har noen tanker rundt dette med IP som vi har som diskusjonsoppgave disse siste ukene [...] vi diskuterer ivrig hvilke maler som skal kunne utarbeides for at deltakeren skal få eierskap over dokumentet. ... Jeg leser i veilederen( Dahl, Sveaas og Varvin) om hva mennesker som har hatt multiple tap kan få av reaksjoner. [...] Da skal det noe til for å få et eierforhold til et papir som vi er pålagt å lage, men som kanskje ikke hjelper dette mennesket særlig til å få igjen troen på en fremtid. [...] vi skal også ha kunnskap om hva

## Høgskolen i Buskerud

som gjør at IP kanskje ikke er like tydelig og hensiktsmessig for deltakeren som den er for programrådgiveren.

Når det gjelder oppgavene så langt i studiet så har de vært svært lærerrike. Særlig oppgaven 'Mitt Tilburg'. Å dele "tilburgske erfaringer" og kunne gi og få tilbakemeldinger var både spennende og lærerikt.

Utveksling av erfaringer skaper ny innsikt og vi får mange innspill fra hvordan de andre kommunene tenker og løser sine oppgaver. [...] Hvordan vi velger å løse oppgavene, varierer svært fra kommune til kommune. Det er interessant, fordi det skaper forskjeller.

Opgaven med individuelle planer var både praktisk og nyttig. Det var spennende å lese de andre planer og se hvordan de var utformet. [...] Debatten gikk på hva som var mest hensiktsmessig.[...] Noen konklusjon kom vi vel egentlig ikke fram til.

Min neste refleksjon dreier seg om vår siste oppgave. Vi evaluerte hverandres Individuelle plan. Det som er artig er at jeg har fått lyst på en ny ip. Jeg likte spesielt xx's plan. Den setter i fokus flere områder. [...] Jeg fant ut at mine planer kanskje er for lange. [...]jeg oppdaget også at flere veiledere bruker jeg- formen når de skal beskrive hva bør en deltaker gjøre for å oppnå ett delmål. Jeg synes denne formen er mye bedre enn min byråkratiske formulering. Jeg skal inkorporere den i min framtidige plan.

En student gjorde meg oppmerksom på en del fakta som ikke tilhører IP. Vedkommende hadde rett. Jeg fjernet det. Jeg ble også inspirert av andres planer.

Jeg har også hentet ut mye av de andre gruppe-medlemmenes oppgaver. De holdt jevnt over et høyt nivå både hva gjaldt bruk av teoretiske kilder og personlige erfaringer. Xx hadde blant annet noen glimrende utlegginger om de ulike fasene i en eksiltilværelse fra Bøhn og Dypedahl (2009.) Xx hadde en innsiktsfull og svært personlig fortelling om sin egen virkelige historie. Opplevelser og erfaringer som virkelig ga refleksjonsgrunnlag. [...] i hennes og xs oppgaver lærte jeg mer om selvhjelp enn jeg gjorde av pensumlitteraturen.

Verdien av dialog i studiet har også blitt påpekt av flere:

Min utvikling og erfaringer gjort gjennom dette studiet har vært tilført mest gjennom samtaler og diskusjoner med de andre studentene som har møtt hverandre etter forelesninger, da det er delt erfaringer, gode og dårlige, som jeg kan ta med meg i utviklingen av mitt eget arbeid.

Forrige samling synes jeg det var fint å få snakke med mange andre som har en jobb som ligner min. Det å få utveksle erfaringer med andre som møter de samme utfordringene og

## Høgskolen i Buskerud

mange like gleder som meg var supert. Å få inspirasjon og nye tanker gjennom forelesninger og gjennom litteratur har vært en berikelse for meg.

Den erfaringen og utvekslingen som skjer mellom oss på disse samlingene er utrolig spennende og lærerike. Hva andre har fått til, hvordan en er organisert, arbeidsoppgaver med mer er noe som det er viktig å ta med seg pga det finnes ikke noe fasitsvar og en er ofte litt ensom i jobben også.

Vi kan også se eksempler på bruk av ulike typer dialoger i loggene. Hvorvidt studentene er seg bevisst denne bruken eller det teoretiske bakteppet for en slik handling er dog uvisst. De har dialoger med seg selv, med pensum, men forelesningene og med faglærer. Under gjengir vi et slikt eksempel, hvor studentene fikk tilbakemelding på sin første runde med innlevert logg. En student fikk følgende tilbakemelding:

Flott bruk av pensum. Du har stort engasjement for jobben din! Engasjerende for meg å lese hvordan du arbeider. Jeg tenker at de som du jobber sammen med og for er heldige som har en så engasjert og aktiv person med seg. Tenkte litt på det - og hvilke følelser setter arbeidet ditt i sving hos deg? Hvordan jobber du gjennom dette? Vet fra eget arbeid at engasjement fort fører til at man blir berørt av arbeidet. Boka 'rørt, rammet og rystet' av Susanne Bang- har du vært borti den? Handler om sekundærtraumatisering og hvordan hjelperollen er. Kanskje den kan være interessant for deg?.

Studenten svarte følgende i neste logg:

Etter å ha fått tilbakemelding angående min egen refleksjonslogg er det et par ting som jeg neste ble litt skremt av. Jeg mener selv at det er positive tilbakemeldinger, men ser også at fagansvarlig for studiet treffer litt for godt med sine betraktninger, og det kun etter å ha lest loggen min. Er det virkelig så synlig?

Studenten går videre til for å kunne forklare bakgrunnen for sitt engasjement.

### 6.9 Om diskusjonene i Forum på Fronter

Fra denne analysen har vi også sett at studentene i stor grad bruker diskusjonene for å diskutere faglige problemstillinger, utveksle erfaringer om tilnærminger til faget og om hvordan kommunene arbeider, få svar på spørsmål, dele bekymringer og lufte frustrasjoner knyttet til både arbeid og studie. At det er tilrettelagt for slike diskusjonsfora ser vi på som meget viktig i denne type studie. Det er avgjørende med møteplasser som muliggjør dialog, noe studentene også selv vektlegger over i punkt 6.8.

### 6.10 Behov for- og utvikling av ny kompetanse

Ut fra loggene kan vi få mye informasjon om hvilken kunnskap studentene etterspør og hva de ser på som viktig for på en best mulig måte være i stand til og bidra til kvalifisering av flyktninger og innvandrere i Norge. Dette er viktige momenter for videre utdanning av denne yrkesgruppen og det synliggjør også relevansen for et slikt studium.

Jeg har opplevd i studiet at ikke alle mine yrkeskollegaer er kjente med hva krava til innvandrere er. Jeg føler selv at jo er jeg jobber med dette jo mindre vet jeg.

På jobb denne uka måtte jeg organisere et samarbeidsmøte mellom forskjellige tjenester rundt en person som sliter både med den fysiske og psykiske helsen sin. Det er første gang jeg står ansvarlig for et slikt møte. Jeg følte at jeg greide det nokså greit, men ikke noe mer. Følger at jeg mangler en del erfaringer i slikt arbeid.

Her er noen viktige emner for oss programrådgivere som kanskje kunne hatt sin plass i studiet. Jeg driver ren opplæring i privatøkonomiske forhold, samt innsikt i det å bo i en norsk kommune og at det innebærer av rettigheter og plikter. Jeg driver også ren karriereveiledning, og denne biten er kanskje den vanskeligste.

På studiet har vi ikke fått anledning til å diskutere skjønn og begrunnelsen for dette. Det hadde vært nyttig å ta dette opp med veiledning av foreleser/jurist slik at vi kan få en mer ensartet forståelse av skjønnsutøvelse i forhold til lovens formål og bakgrunn.

Jeg tror de fleste utdanninger som omhandler mennesker burde få mer vekt på det flerkulturelle perspektivet. Vi har opplevd politiavhør der tolken er så dårlig at jenta oversetter for tolken. Jeg tror det må stilles strengere krav for å få lov til å tolke for politi og helsevesen.

### 6.11 Selvhjelp og empowerment

Empowerment, selvhjelp og brukermedvirkning har vært sentrale tema gjennom hele studiet. Programrådgiverens rolle består blant annet av veiledning og oppfølging. IMDi har selv et fokus på at dette skal inngå i veilederrollen. Fra Introsidene på [www.imdi.no](http://www.imdi.no) kan vi lese at:

Empowerment er den prosessen som er nødvendig for å styrke og aktivere evnen til å tilfredsstillе egne behov, løse egne problemer og skaffe seg de nødvendige ressursene for å kunne ta kontroll over eget liv.” (Talseth 1997)

Med utgangspunkt i myndiggjøringsperspektivet kan man si at ønskede bevegelser for deltakeren i introduksjonsprogram er (Berit Berg 2004):

Fra offer til aktør

Fra tilskuer til deltaker

## Høgskolen i Buskerud

Fra mottaker til bidragsyter

Fra svak til sterk

Fra problem til ressurs

Fra lidende til ledende. (IMDi 2011).

I veilederrollen er disse prinsippene således sentrale. Med tanke på hvilket formål introduksjons- og kvalifiseringsprogram har, så vil det å kvalifisere brukere til aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv i stedet for å tillegge de en rolle som passiv tilskuer være avgjørende. I et slikt perspektiv, og for å nå de målene vi ønsker å oppnå og som myndighetene har satt, vil det å bruke selvhjelpsprinsipper og metoder i en veilederrolle være av stor betydning.

I loggene har vi sett at studentene har gjort seg mange erfaringer rundt bruk av disse metodene.

Fra et brukermedvirkningsperspektiv er det ønskelig at brukeren selv er involvert i sin prosess og de konkrete handlinger som skal utføres. Imidlertid ser vi fra loggene at rådgiverne/veilederne lett kan henfalle til å ta over i situasjonen og utføre oppgavene selv, ofte fordi dette tar kortere tid og er for rådgiveren en enklere operasjon. I en stresset hverdag hvor behovene og oppgavene er mange kan det heller være enklere å få gjort ting unna enn å gå veien gjennom den mer tidkrevende empowerment-tenkningen. Dette er en utfordring som nok kan være aktuell for flere yrker hvor man jobber med – og for mennesker.

Loggene viser allikevel at studentene etter å ha hatt fokus på selvhjelp gjennom forelesninger, oppgaver og diskusjoner har endret holdning til denne delen av veilederrollen. De har blitt mer bevisst verdien av selvhjelp og empowerment, både som plattform å jobbe ut ifra i møte med brukere, og som et grunnsyn for sine holdninger og verdier. De knytter selv dette opp mot veilederrollen. Det å understøtte prosesser som egenkraftmobilisering og selvhjelp er en viktig oppgave for en hjelper. Noen har jobbet ut ifra disse prinsippene lenge, men har blitt styrket i at det de gjør er rett. De har videre fått flere ideer om hvordan de kan bruke ulike metoder i dette.

Jeg vil trekke frem pensumet om selvhjelp. Jeg har i mitt arbeid jobbet med å sette i gang selvhjelpsprosesser, men har nå fått en større innsikt i hva selvhjelp er. Jeg kan nå i større grad begrunne avgjørelser som jeg tar.

Jeg har blitt mer bevisst på de ressursene ethvert menneske har i seg. Jeg tenker på selvhjelpsmuligheter hvert menneske har. Jeg synes jeg har blitt mer reflektert rundt den enkelte deltakerens situasjon og problemstilling. Når jeg søker etter ressursene i personene er jeg hyggelig overrasket over hvor mange flotte egenskaper de har med seg.

Jeg opplever at en slik tilnærming danner lettere gjensidig respekt i atmosfæren mennesker imellom, og det bidrar til mer positivt samhandling og kommunikasjon. Det igjen skaper en raskere framgang hos en, ettersom man opplever respekt, anerkjennelse og mestring.

Selvhjelp er noe som utfordrer både oss og introduksjonsdeltakerne. Programrådgiveren bør være klar over at de sitter med makt overfor deltakerne mens deltakerne er i introduksjonsprogrammet. Læren om selvhjelp utfordrer oss i den forstand at vi bør akseptere deltakere som likeverdige partnere i en prosess. (..) vi bør bevisstgjøre dem at de skal være herrer overfor sitt liv.

Jeg har blitt mer bevisst på å legge til rette for selvhjelp, og forsøker å være bevisst på det i samtaler jeg har med deltakere på introduksjonsprogram.

Oppgaven rundt begrepet selvhjelp, og de andres forståelse av dette, synes jeg ga meg en dypere forståelse av hvordan selvhjelp kan fungere. Så hvis jeg skal oppsummere hva jeg har lært så langt, så vil jeg si at jeg har fått en dypere innsikt i hvordan det kan oppleves å komme til en helt fremmed verden, jeg har fått utvidet min interkulturelle kompetanse og jeg har fått flere 'verktøy' å gjøre nytte av i min jobb som rådgiver og veileder for flyktninger og innvandrere.

En programrådgiver sto i en konflikt over vaskemaskinreparasjonsregning. Vedkommende forteller om hendelsen i loggen og konkluderer:

Løsningen ble i beste selvhjelpsånd. Hun måtte betale fakturaen selv. Hun fikk da også tilbud om å jobbe som [...]for kommunen en helg. Hun har da tjent mer enn fakturaen var på, og hun sier selv at hun har lært noe av hendelsen. Det gjorde jeg også.

Dette utdraget viser på en god måte hvordan denne tenkningen kan bli anvendt i praksis.

### 6.12 Avsluttende kommentarer fra refleksjonsloggene

Til sist kan loggene gi oss en pekepinn om hva studentene sitter igjen med etter endt studium:

Tiden etter at jeg begynte på studiet har blitt preget av mange tanker, refleksjoner, lesing og gleden av å være med på dette.. Det som går igjen alt: både studiet, bosetting og samarbeid med medstudenter og på jobben, det at: alt handler om mennesker. Og at det medmenneskelige må alltid komme i betraktning, uansett hvor profesjonell og teoretisk sterk man ønsker å være. Jeg tror jeg har blitt enda mer bevisst på det medmenneskelige aspektet i hverdagen.

Jeg begynte fordi jeg ønsket å lære å bli bedre i jobben min som programrådgiver. Før studiet hadde jeg forventninger om å heve mine teoretiske kunnskaper og ferdigheter som jobben krever. Jeg er veldig hyggelig overrasket over at programmet i studiet er så

## Høgskolen i Buskerud

bra sammensatt og lagt opp, at det fyller både de teoretiske så som de menneskelige aspektene med det å jobbe med mennesker, flyktninger.

Jeg vil av hele mitt hjerte ønske lykke til i jobben for å få PR studiet også i årene framover. Det er virkelig veldig nyttig, lærerikt og inspirerende og jeg ønsker at flere som jobber med flyktninger får sjansen til å ta dette studiet.

Jeg har fått mye nyttig kunnskap gjennom dette studiet. Særlig interessant for meg har vært temaer om selvhjelp, resiliens, empowerment og etikk. Kunnskapen blir nyttig både under yrkesutøvelsen, samt i mitt eget liv.

Jeg ser nå at jeg evner til å ta til meg ny lærdom gjennom studier, og tenker å søke en ny videreutdanning allerede til høsten.

Jeg har fått utbytte av studiet og håper min arbeidsgiver som har betalt for det hele også føler det slik. Jeg har lært mye nytt og dette skal vi videreføre for å få et best mulig programtilbud til våre introduksjonsdeltakere.

Siden oppstart av studiet har jeg utvilsomt startet en kunnskapsvandring. En vandring som innebærer at jeg som menneske har begynt å tilegne/utvikle kompetanse om hvordan mennesket handler.

Jeg vil avslutte mine refleksjoner med å si at å gjennomføre dette studiet for programrådgivere er noe av det klokeste jeg har gjort. Særlig nyttig har det vært for meg som har jobbet i mange år med flyktninger. Jeg har oppdaget at jeg tenker annerledes i mange sammenhenger, jeg har en annen, og bedre tilnærming til mine nye introduksjonsdeltakere. Jeg føler at jeg har fått en bedre forståelse for deres bakgrunn og deres ulike reaksjonsmønstre og hvorfor noen av og til reagerer på uventede måter, og ikke alltid oppfører seg slik som jeg hadde forventet. Jeg føler at jeg har kommet ut av ett fastgrodd spor som jeg har vært i mange år.

Mine tanker om jobben min har også endret seg til en viss grad etter første samling. Denne utdanningen har en inspirerende og motiverende effekt på meg, på samme måte som nasjonale IMDi-konferanser påvirker meg. Det å møte så mange fra hele landet som jobber med det samme som meg får meg til å føle at jeg er en del av et nasjonalt prosjekt, og at jobben vi gjør er viktig på nasjonalt nivå.

Etter fire samlinger og X antall leste sider med pensum er det på tide å stille meg selv spørsmålet 'har jeg blitt en bedre programrådgiver'? Jeg tror ja. Spesielt tror jeg mitt arbeid med veiledningssamtaler og individuelle planer har blitt bedre. De er blitt mer strukturerte og jeg håper også at de har blitt mer inspirerende.



## 7.0 Sammenfatning og konklusjon

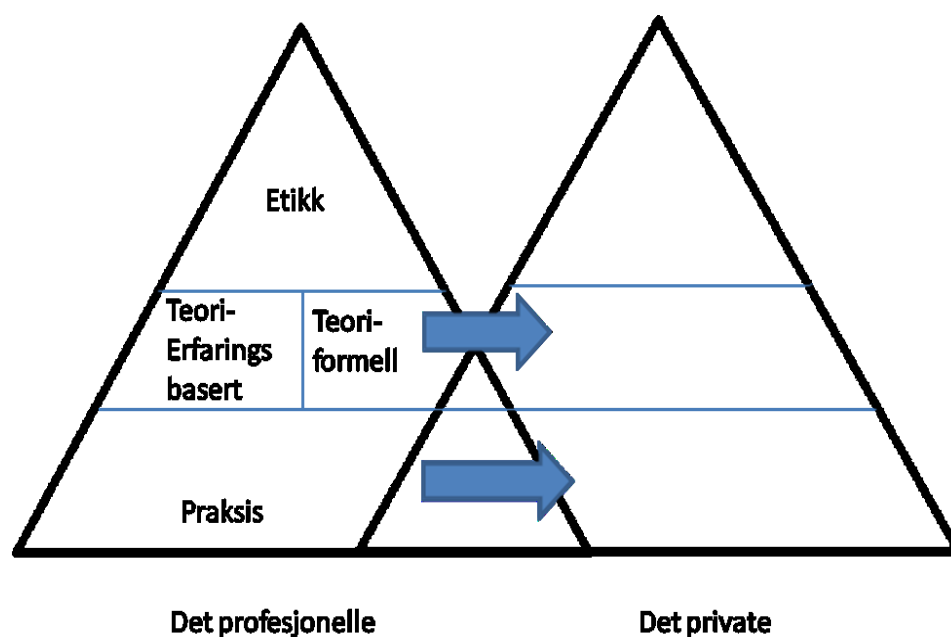
Innsikt blir utviklet over tid på basis av utallige faglige diskurser og vil ofte ikke oppleves som læring før studentene deltar i aktiviteter utenom studiekonteksten der innsikten endrer mulighetene for deltakelse (Ottesen og Aaserud 2003: 287). Nettopp fordi læring og kunnskap er situert, så er det viktig å trene seg i å innta et reflekterende metaperspektiv på slike prosesser (Otnes: 2007). For profesjonsutøvere er det som Schön hevder (Postholm: 2008: 1720) særlig viktig å kunne reflektere over egen praksis, da en må ha et bevisst forhold til denne for å kunne begrunne sine opplegg på en faglig forsvarlig måte og kunne stille seg kritisk og analyserende til det som skjer i arbeidssituasjonen. Gjennom en slik prosess kan det også bli lettere å se mulighetene for utvikling og endring av praksis.

I profesjonsutdanninger regnes evnen til å kople teori og praksis som en helt grunnleggende del av kompetansen (Dysthe: 2003). Reproduserende kunnskap har liten betydning for studenters innsikt hvis de ikke deltar i kunnskapsbyggende aktiviteter der informasjonens relevans testes ut i fellesskap og knyttes til praksis (Ottosen og Aaserud: 2003). Dette er noe vi også har sett viktigheten av i denne analysen. Gjennom studiet har studentene også fått ny kunnskap og erfaringer som har hjulpet de til å forbedre sine arbeidsmetoder, gjennom også å tenke på nye måter og se ting på fra andre synsvinkler.

Det kollektive har stor betydning også for individet i gjennomføringen av et deltidsstudium som dette. Vi utvikler mening gjennom samhandling med andre, via skriftlige og muntlige tekster og ved dialog med oss selv gjennom refleksjon. Viktigheten av dette har blitt belyst i analysen.

For å gå tilbake til problemstillingen og hypotesene som dannet grunnlaget for analysen utkrystalliserer det seg noen hovedtendenser fra analysen. Det har vært mulig å kategorisere innholdet i loggene slik vi har gjort i kapittel seks. En videre metode for analyse er videre å kvantifisere hver av disse kategoriene. Dette har blitt forsøkt, men det viser seg ikke å være mulig å gjennomføre da måten loggene er skrevet på gjør dette vanskelig. En logg er et personlig utviklingsdokument, de er ikke skrevet med bakgrunn i en mal og studentene har stått fritt til selv å lage oppsettet. Loggene fremstår derfor som meget ulike og de har en personlig stil. De er derfor ikke sammenliknbare og det lar seg dessverre ikke gjøre å trekke ut noen kvantitative størrelser.

Det man imidlertid kan si noe om er generelle tendenser av mer kvalitativ art.



Figur 1.

Figur 1 viser en grafisk framstilling av resultat og funn fra analysen. Innholdet i loggene er sortert i to hovedgrupper, den profesjonelle og den private sfæren. Disse er symbolisert med to trekkanter og utsagnene er videre sortert i kategoriene praksis, teori og etikk. Som sett fra resultatanalysen er det en tendens til at utsagnene i loggene forholder seg til sin profesjonelle praksis og teori fra studiet, men at de også er tilbøyelige til å gå inn på det private. En del utsagn kan ikke plasseres direkte i en av trekantene, men er et uttrykk for hvordan disse to arenaer smelter sammen, og at skillet mellom det profesjonelle og det private således glir over i hverandre. Dette underbygger det generelle inntrykket fra arbeidet med denne rapporten, hvor vi har erfart at enkelte av studentene til dels kan ha et svakt skille mellom sitt private og personlige jeg. De bruker meget personlige referanser i sitt arbeid, og det er tendenser til å sammenveve det faglige og det profesjonelle på godt og vondt. Profesjonsutøvere på dette feltet kan sies også å ha et allment ansvar for omsorg og ivaretagelse, en funksjon som kan gjøre det vanskeligere å legge jobben fra seg, og som kan problematisere det private og det profesjonelle.

I figur 1 ser vi at forholdet mellom det profesjonelle og det private glir over i hverandre når det gjelder teori og praksis, men ikke når det gjelder etikk. Dette forholdet bør undersøkes nærmere, og det ville vært interessant å se på hva slags type etikk Programrådgiverne jobber ut ifra, og hvor bevisste de er de profesjonsetiske retningslinjene. Det ville vært særlig interessant å se om pilene i

så fall ville gått motsatt vei, ved at man altså anvender sin personlige etikk også på det profesjonelle plan. Anvender de formelle etiske forpliktelser, eller jobber de ut ifra en ”privat” begrunnelse?

Å jobbe så tett med mennesker kan gjøre noe med den profesjonelle, noe som fordrer en stor bevissthet rundt disse problemstillingene. Viktigheten av en kontinuerlig prosess rundt dette har blitt belyst gjennom analysen og funnene fra loggene.

En målsetting med studiet har vært å bidra til nettverksbygging og utveksling av erfaringer, som sammen kan føre til en profesjonalisering og styrking av rollen som Programrådgiver. Fra diskusjoner og logger ser vi at studentene i stor grad har kunnet nyttiggjøre seg av hverandres kunnskap og erfaringer, og har blitt knyttet tettere sammen også som et profesjonelt nettverk. En erfaring er at hvis studiet skal benytte seg av denne form for refleksjonslogger vil dette kreve klare kjøreregler for å håndtere personidentifiserbare data, sensitive data og relaterte problemstillinger. Det har oppstått noen etiske dilemmaer rundt dette at sensitiv informasjon formidles i loggene. Kan dette være et uttrykk for studentenes forhold til loggen som en utvidet dagbok, et fristed hvor de kan skrive hva de vil og som fagansvarlig kun har tilgang til? Eller kan man også se et behov i profesjonsgruppen for en økt bevissthet rundt det å arbeide med sensitive data?

Studentene har fått økt kompetanse og kunnskap som vil kunne komme deltakerne til gode. Selv om det har vært utfordrende å lese pensum og sette seg inn i nye begreper og områder ser vi også at studentene har fått muligheten til å oppleve økt mestring i sitt arbeid, og også i selve studiesituasjon. Studentene har nyttiggjort seg av de studietekniske mulighetene som har ligget til grunn for arbeidskravene og nettaktivitetene, og gjennom slik refleksjon og dialog har de fått ny kunnskap og også fått satt ord på og blitt bevisst en del kunnskap som de allerede hadde.

Funnene i analysen indikerer at det vil være behov for tilsvarende kompetansetiltak også for de som ikke har fått muligheten til dette enda. Basert på studentenes logger kan vi også trekke slutninger om at også denne gruppen med studenter etterspør mer kunnskap om feltet. Studiet har dekket mange tema, men det ser ut til å være ønske om også mer. Studentene føler seg ikke utlært.

## 8.0 Videre mulighet for forskning

Gjennom denne analysen har det kommet opp flere interessante felt for mulig videre forskning på både studentgruppa, deres erfaringer og kompetanse, og også rent fagteknisk rundt bruk av logg i et akademisk studium. Det kan således være ønskelig at ALU på bakgrunn av denne rapporten fortsetter å forske på bruk av refleksjonslogger i nye studier.

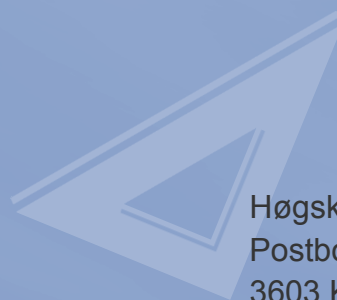
Når det gjelder dette fagfeltet spesielt så finnes det materiale som enda ikke er sett på. Underveis i denne analysen har det også blitt avdekket flere mulige områder som vil være interessante. Fra IMDi konferansen in Narvik i september 2011 kom det blant annet fram en del punkter som kan være gjenstand for videre forskning. Studiet fortsetter med nytt kull i 2011/2012, noe som også vil resultere i flere potensielle kilder for undersøkelser.

## 9.0 Litteraturliste

- Allern, M.K (2005) *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevaluering i praktisk pedagogisk utdanning*. Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Bakthin, M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas. I: Otnes, H., (2007) *Følge med og følge opp: verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. Trondheim: NTNU
- Bråten, I. (red.) (2002) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. I: Dysthe, O. (2003) ”Teoretiske perspektiver”. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S (red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2003) *Teoretiske perspektiver*. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S (red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og Engelsen, K.E. (2003a) ”Digitale mapper ved to lærerutdanningsinstitusjoner” I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.) (2003b) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Firing, K. (2007) *Praksis i profesjonsutdanningen; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell. Tidsskriftet FoU i praksis. 1/2007, s.59-72*
- Hauge, T.E. (2003) ”Læringsmapper som fornyingsredskap i praktis-pedagogisk utdanning” I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S (red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Havnes, A. (1998) *Læringssyn og læringsideologi: Den aktive og selvstendige student*. I: Håberg, K.R og Ålvik, T. (red.) *Studiekvalitet- erfaringer og utfordringer i profesjonsutdanninger*. HiO-Rapport 1998, nr 5, s 33-38.
- Havnes, A., Taasen, I., Toverud Jensen, K. og Luvås P. (2003) ”Mapper som lærings- og vurderingsform”. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- IMDi (2011) *Empowerment – myndiggjøring*. [Lest 25.11.2011].  
URL: <http://introsidene.no/temasider/Veiledningogbrukermedvirkning/pages/Empowerment-myndiggjoring.aspx>
- Imsen, G. (2006) *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holquist, M. (2002) *Dialogism. Bakthin and his world*. London: Routledge. I:  
Firing, K. (2007) *Praksis i profesjonsutdanningen; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell. Tidsskriftet FoU i praksis. 1/2007, s. 59-72*
- Jarvis, P. (2002) *Praktiker- forskeren: Udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea A/S

- Kumar, R. (2005) *Research and methodology. A step-by-step guide for beginners*. London: Sage Publications.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000) *Veiledning og praktisk yrketeori*. Oslo: J.W Cappelens Forlag a.s
- Lave J. og Wenger, E (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. I: Otnes, H., (2007) *Følge med og følge opp: verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. Trondheim: NTNU
- Løkensgard Hoel, T. og Haugaløkken, O.K. (2003) ”Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper” I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- May, T. (1997) *Social Research: Issues, Methods and Process*. Open University Press: Milton Keynes
- Otnes, H. (2007) *Følge med og følge opp: verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. Trondheim: NTNU
- Ottesen, E. og Aaserud, T. (2003) ”Mappevurdering i utdanningsledelse”. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Picardi, E. (1988) *Meaning and rules*. I: Nyiri, J. og Smith, B. (red.) *Practical knowledge*, London: Croom Helm, 1988. I Jarvis, P. (2002) *Praktiker- forskeren: Udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea A/S
- Postholm, M.B. (2008) *Teachers developing practice: Reflection as a key activity*. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008), s. 1717-1728
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books. I: Jarvis, P. (2002) *Praktiker- forskeren: Udvikling af teori fra praksis*. København: Alinea A/S
- Silverman, D.(2001) *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Wells, G. (1999) *Dialogic inquiry- towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press. I: Firing, K. (2007) *Praksis i profesjonsutdanningen; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell*. *Tidskriftet FoU i praksis*. 1/2007, s. 59-72
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press. I: Ottesen, E., og Aaserud, T. (2003) ”Mappevurdering i utdanningsledelse”. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S (red). (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.
- Wittek, L. (2003) *Nye redskap for læring og vurdering- nye muligheter og nye begrensninger*. I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S (red). (2003) *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: abstrakt forlag.





Høgskolen i Buskerud  
Postboks 235  
3603 Kongsberg  
Telefon: 32 86 95 00

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

ISSN 0807-4488 (trykt)  
ISSN 1893-2312 (online)

