

«Vi gjorde hverandre gode, men det dabbet av og stoppet opp» - Vernepleierstudenters erfaringer med loggskrivning og gruppeveiledning

Mette Kristin Ragnhildstveit Sætra^{1*}, Kristian Melby², Mugula Chris Safari², Carl Christian Bachke²

¹Institutt for helse- og sykepleievitenskap, Universitetet i Agder

²Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder

* Correspondence: mette.r.satra@uia.no

Abstrakt

Artikkelens hensikt er å belyse problemstillingen *Hvilke erfaringer har studenter med loggskrivning, gruppeveiledning og kombinasjonen av disse i praksisstudier i vernepleierutdanningen?* Erfaringer med bruk av logger og gruppeveiledning i vernepleierutdanningens praksisstudier har ikke vært beskrevet i tidligere studier. To fokusgruppeintervjuer med studenter i sjette semester utgjør datamaterialet. Funnene viser at deltagerne husker godt hvordan loggskrivning og gruppeveiledning ble brukt i førsteårs praksisperiode. Erindringene preges av at aktivitetene hver for seg og i kombinasjon var læringsfremmende: Loggskrivningen styrker bevisstheten rundt praksiserfaringer. Gruppeveiledningen stimulerer refleksjonen knyttet til egne og medstudenters logginnhold, og fremmer kollegial anerkjennelse studentene imellom. Kombinasjonen loggskrivning-gruppeveiledning med fast møtестruktur og tydelige rammer bidrar over tid til forutsigbarhet og trygghet. Studentene erfarte lite kontinuitet i opplegget med loggskrivning og gruppeveiledning i de to etterfølgende praksisperiodene, og de etterlyser mer gjenbruk av opplegget fra første praksisperiode. Ønsket om kontinuitet er et viktig innspill til faglærere i vernepleierutdanningen. Artikkelen diskuterer likevel hvorvidt full kontinuitet i metodebruk er didaktisk klokt.

Nøkkelord: Logg, veiledning, praksisstudier, profesjonsutdanning, vernepleierstudenter, refleksjon.

Abstract

The article illuminates the research question: Which experiences do students on a bachelor-program of social education have with use of reflective journals/logs in combination with group guidance during their practical studies. Searches in relevant databases indicate that the topic have scarcely been investigated before. Data was collected by means of two focus-group interviews with students in the last semester of their bachelor program. The findings show that the students remember well the use of

Published: 01.04.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

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

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3413>

logs and group guidance during the first year's practicum, and how the program stimulated professional growth. The log writing strengthened awareness of practice experiences. The group guidance stimulated the reflection related to their own and fellow students' log content and promoted collegial recognition. The combination of log writing, group guidance with a fixed meeting structure and clear framework created predictability and confidence. The students experienced hardly any reuse of the program in the two subsequent practicums. Therefore, the students request an extended use of the program introduced in practicum one. The request should be seriously considered by the staff dealing with social education. Nevertheless, the article discusses whether full continuity of methodology is didactic wise.

Keywords: Reflective journal/log, group guidance, practical studies, social education, reflection.

Introduksjon

Vernepleierstudiet er en særnorsk helse- og sosialfaglig utdanning. Bachelorprogrammet bygger på en rammeplan som fastslår at minst 30 % av studiepoengene er praksisrelaterte. Dette signaliserer at praksisfeltet er en viktig læringsarena. Både rammeplanen av 2005 (Kunnskapsdepartementet, 2005) og nye nasjonale retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2019) markerer veiledningens betydning for kvalitet i praksisstudiene. Den skal være et virkemiddel til å fremme strukturert refleksjon omkring sammenhenger mellom teori og praksiserfaringer. For å stimulere til slik refleksjon har man ved Universitetet i Agder vektlagt bruk av logger i veiledningen.

I denne studien gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer i 6. semester. Studentene ble utfordret til å se tilbake på de tre praksisperiodene (tabell 1) for å dele erfaringer med bruken av loggskriving og gruppeveiledning.

Tabell 1: Praksisperiodenes omfang og plassering i utdanningen, samt beskrivelse av bruk av logger og gruppeveiledning.

Studieår	Praksisperiode Høstsemester	Praksisperiode Vårsemester	Nærmere beskrivelse
1.studieår		P1: Velferds-arbeid, 15 studiepoeng. Varighet: 15 uker med 10 timer pr. uke i praksis + 9 gruppeveiledninger på campus.	Veiledning på logger de 8 siste gruppeveiledningene. Hver student får fokustid (veiledning) på sine logger minst to ganger. Ca. ti studenter pr. gruppe. Følger Askelands støttegruppestruktur (1988). Faglærer veileder.
2.studieår	P2: Pleie- og omsorgspraksis, 10 studiepoeng. Varighet: 8 uker med 30 timer pr. uke i praksis. To gruppeveiledninger på campus.		Studentene får veiledning på to logger hver. Ca. ti studenter pr. gruppe. Loggene følger ikke malen (figur 1) fra første praksisperiode, og gruppeveiledningene følger ikke støttegruppestrukturen. Faglærer veileder.
3.studieår	P3: Individrettet miljøpraksis, 20 studiepoeng. Varighet: 11-12 uker med 30 timer pr. uke i praksis. To dager på campus. Veiledning i plenum.		På campusdagene kan studentene ta opp temaer de er usikre på. Dette skjer muntlig i plenum uten krav om logger. Faglærer leder plenumssamlingene.

Note. P = Praksisperiode.

I forkant av første praksisperiode fikk studentene undervisning i loggskrivning, loggpresentasjon og gruppeveiledningens struktur. Når det gjaldt loggskrivning, vektla faglærer at studentene skulle skrive om konkrete episoder fra praksis, og gjerne følge loggmalen i figur 1. Loggene ble levert inn to dager før neste gruppeveiledning på gruppens digitale rom. Ordningen bidro til at loggskrivere så vel som faglærer og medstudenter kunne forberede seg til veiledningen.

Tid/sted	1. Konkrete handlinger/begivenheter	2. Egne tanker, ideer og følelser
Dagslutt	3. Dagens vanskeligste hending var ...	5. Dette vil jeg snakke med veileder om ...
Etter-refleksjon	4. Dagens gledeligste opplevelse var ...	

Figur 1. Mal for loggskrivning

Gruppeveiledningen fulgte en litt modifisert utgave av Askeland (1988) sin støttegruppemodell. Se figur 2.

(1) Runde med godt nytt fra praksis.
(2) Runde med akutte veiledningsbehov og avtalte loggpresentasjoner.
(3) Avklaring av hvem som skal ha fokustid og hvem som kan vente.
(4) Gjennomføring av veiledning på prioriterte tema.
(5) Eventuell undervisnings økt.
(6) Evalueringsrunde av dagens veiledning.
(7) Avtaler til neste gang.
(8) Dagens sitat.

Figur 2. Askelands støttegruppemodell litt modifisert

Støttegruppemodellen fordrer også at deltagerne har disse rollene etter tur: Veisøker (presenterer forhåndsinnlevert logg muntlig), ordstyrer/leder, referent, tidtaker og medveileder. Modellens faste møtestruktur og tydelige roller representerer et trygghetsskapende rammeverk for gruppens arbeid (Askeland, 1988; Killèn, 2017). Å skifte på rollene kan være et utrygghetsskapende grep som uroer medlemmene, men som også kan være læringsfremmende. Støttegruppemodellen har to bærende elementer: Deltagerne skal *støtte (trygge)* og *lære av hverandre*. Et tredje nøkkelord er *forberedthet*. Det betyr bl.a. at rollefordelingen for neste gruppesamling avtales på slutten av inneværende veiledningssesjon (Askeland, 1988). Selve veiledningen var tuftet på denne «problemløsende» veiledningsdefinisjonen:

Veiledning er å hjelpe en person til å finne fram til/oppdage og/eller skape nye løsninger på faglige og yrkesrelaterte problemer, tenke gjennom disse, og motivere til å prøve ut løsningen(e) i konkrete arbeidssituasjoner (Bachke, 2007, s. 63, modifisert).

Studiens hensikt

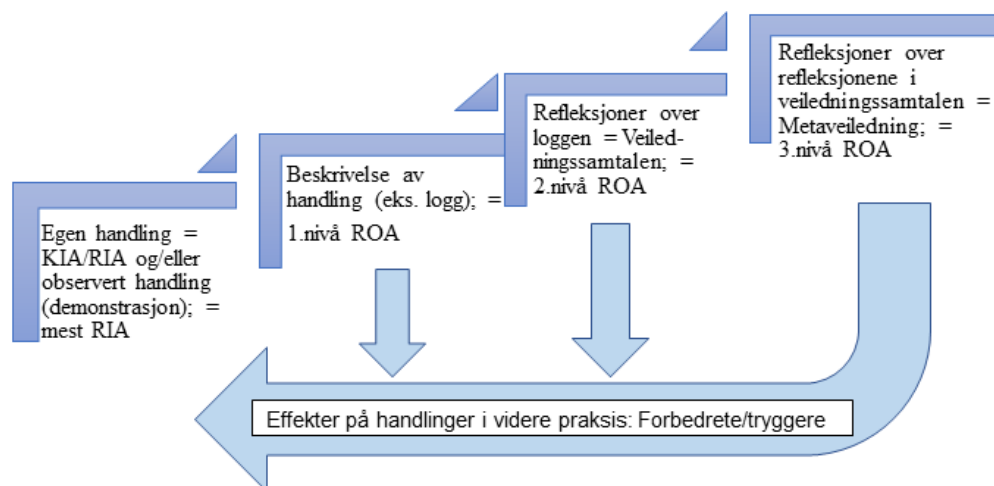
Hensikten er å belyse problemstillingen: Hvilke erfaringer har studenter med loggskrivning, gruppeveiledning og kombinasjon av disse i praksisstudier i vernepleierutdanningen? Intensjonen er videre at funnene skal brukes til å forbedre innhold og bruksmåter av logger og gruppeveiledning i studiet, altså bevisstgjøre praktiske implikasjoner funnene kan ha.

Tidligere forskning

Det faktum at vernepleierutdanningen er et særnorsk bachelorprogram gjør at man i liten grad finner internasjonal forskning på utdanningens opplegg. Da mastergradsprogrammer og PhD-løp i faget er mangelvare, er den norske forskningen på studiets oppbygning, metodikk og didaktiske forhold svært begrenset. Man må derfor i søk etter tidligere forskning i hovedsak lete etter studier om bruk av loggskrivning og gruppeveiledning i tilstøtende bachelorprogrammer innenfor helse-/sosial-segmetet.

Vi gjennomførte systematisk litteratursøk hvor vi brukte «building block» strategien i databasene ORIA, Embase, Ovid, MEDLINE og Psycinfo både i 2018 (ved prosjektets oppstart), og i 2021 (i avslutningsfasen). Booleiske operatører som AND og OR ivaretok at kombinasjoner av emneord, synonymer og fagtermer innenfor emnet ble dekket. Søkeordene hentet vi fra publiserte fagbøker, artikler, ordbøker og oppslagsverk. Eksempler på benyttede norske søkeord er: Logg, loggskrivning, praksis, veilednings(grunnlag), refleksjons(notat(er)), studenter, utdanning og helse. Eksempler på engelske søkeord er: reflective (journal/log), student (reflection), nursing (education), journal (writing), supervision, social (education). Også trunkeringstegn ble benyttet for å sikre treff. I tillegg ble MeSH forsøkt uten at det resulterte i nye treff. Dessuten prøvde vi fritekstøk. I perioden 2018 – 2022 gjorde vi ytterligere manuelle/usystematiske søk på bakgrunn av anbefalinger og tips fra kolleger, og i samarbeid med universitetsbiblioteket.

Våre søk avdekket få empiribaserte forskningsfunn om *logg og loggskrivning* alene. Eksisterende kunnskap er for en stor del hentet fra fag- og pensumbøker, skrevet av forfattere med ansvar for profesjonsutdanninger som sykepleie, sosialt arbeid og pedagogisk virke. I publikasjonene vises det lite til egen forskning, men det understrekes at loggene bidrar til praksislæringen. Bachke (2013) poengterer at selve loggskrivingsprosessen fordrer at skriveren systematisk reflekterer over utført yrkeshandling. Han plasserer denne refleksjonen som første nivå i Schöns refleksjonstrapp, se figur 3. Kløverager Nielsen (2014) samstemmer i at loggskrivning stimulerer refleksjon over praksis. Pettersen & Løkke (2005/2019) understreker at logger øker utbytte av veiledningen, mens Tveiten (2019) hevder at loggene innebærer en bearbeiding, gjennomtenking og i noen grad bevisst sortering av praksiserfaringene. Til sammen fremmer dette helhetsforståelsen.



Figur 3. Schöns refleksjonstrapp anvendt i gruppeveiledning. Note. KIA = Knowing-In-Action; RIA = Reflection-In-Action; ROA = Reflection-On-Action. Vertikale piler og den bøyde pila indikerer at hvert refleksjonsnivå utløser tankegodt som kan både trygge og forbedre det studenten gjør i lignende kontekster i sitt videre praksisstudium (Bachke, 2013, s. 95).

Imidlertid kommer ikke økt refleksjon og helhetsforståelse av seg selv ved å skrive logg. Dahl & Alvsvåg (2013) undersøkte sykepleierstudenters logglignende notater i første og tredje studieår. Funnene viser

bl.a. at loggene i tredje studieår inneholdt lite refleksjon. Forskerne etterspør derfor hva veilederne kan gjøre for å øke studentenes praksisrefleksjoner.

Litteraturen understreker altså at loggskrivning har betydning for skriverens refleksjon og tilfører kvalitet til veiledningen. Imidlertid sier den lite om hvilke erfaringer studenter gjør seg med loggskrivning i ulike praksisperioder.

Når det gjelder *gruppeveiledning*, er det flere forhold som er betydningsfulle for at den fungerer læringsstimulerende. Evensen, Wille & Brataas (2019) mener læringen i gruppa baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn. Pettersen (2005) poengterer at veilederen må ivareta støttende, oppmuntrende og motiverende funksjoner. Tveiten (2019) og Dahl & Alsvåg (2013) understreker viktigheten av trygghet. Fast veileder over tid bidrar til det (Tveiten, 2019). Vråle & Drangsholt (2020) viser i sin litteraturstudie at det å bygge opp fellesskapet i gruppen til å være støttende, er betydningsfullt for å dele opplevelser, gryende innsikter, samt det å øve på bruk av kunnskap i dialoger med de andre gruppemedlemmene og veileder. Flere påpeker at i det trygge og støttende fellesskapet bør det også være rom for å utfordre hverandre (Vråle & Drangsholt, 2020; Killèn, 2017; Askeland, 1988).

Vår litteraturgjennomgang viser at flere studier belyser studenterfaringer med *kombinasjonen loggskrivning og loggdeling i gruppeveiledningssammenheng*. Et gjennomgående funn er at kombinasjonen fremmer studentenes refleksjoner og hjelper dem til å bli bevisst sin egen utvikling (Firing, 2007; Nilsen, Røising & Brynhildsen, 2012). Om profesjonsutdanninger som veksler mellom teoretiske og praktiske studier, sier Kløverager Nielsen (2014) bl.a. at kombinasjonen logg-veiledning som strategi skaper forståelser av forholdet mellom teori og praksis. Det medfører at studenten mer aktivt og systematisk reflekterer over sammenhenger mellom praksiserfaringer og teoretiske perspektiver.

Evensen, Wille & Brataas (2019, s. 135) beskriver en modell for gruppebasert refleksjon, der studentene skriver opplevelsesnotater og bruker dem i gruppeveiledning. De konkluderer basert på teori og erfaringer, «at modellen for å fremme refleksjon over praksis er verdifull for studentene, og derfor kan inngå som pedagogisk metode i sykepleiestudiet og andre helsefaglige studier».

Felles for praksisutøvelse, loggskrivning og gruppeveiledning er at de er *studentaktive læringsformer*. Dette er en paraplybetegnelse for undervisning som kjennetegnes av at studentene er aktivt involvert i å øve, dele, diskutere og lære av hverandre (Damsa et al., 2015). Studentaktive læringsformer er særlig gode når det gjelder å stimulere dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der studentene samarbeider kan den sosiale settingen i tillegg fasilitere læringsprosessene, og dermed øke læringsutbyttet ytterligere (Loh & Ang, 2020). En forutsetning for studentaktive læringsformers effekt er imidlertid at læreren(e) også er aktivt involvert i studentenes læring, blant annet gjennom organisering (sette mål, struktur, roller, osv.) og gjennom veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2017; Damsa et al., 2015; Loh & Ang, 2020).

Metode

Studiens metode er fokusgruppeintervju. To grupper med vernepleierstudenter i utdanningens sjette (siste) semester ble intervjuet om sine erfaringer med loggskrivning og gruppeveiledning i de tre praksisperiodene beskrevet i tabell 1. Det betyr at studentene måtte anlegge et tilbakeskuende perspektiv.

Begrunnelse for valg av metode

Fokusgruppeintervju gir studien et kvalitativt, beskrivende og tolkende design, som tilhører den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Metoden ble valgt av flere grunner. For det første vil trolig fokusgruppeintervjuene stimulere en kollektiv hukommelse og underbygge riktigheten i det som enkeltinformanter beskriver (Pettersen, 2005). Interaksjonen mellom fokusgruppedeltagerne medfører at temaer som i vanlige intervjuer blir glemt, dukker opp underveis. I tillegg ligner fokusgruppeintervjuene på konteksten i gruppeveiledningene i første praksisperiode, noe som kan ha stimulert hukommelsen (Smith & Vela, 2001). For det andre kan metoden bidra til å tydeliggjøre temaer som det er enighet om

og/eller ulikt syn på, eller diskusjon omkring (Malterud, 2018). For det tredje kan fokusgruppeintervju frigjøre den enkelte informant fra den underforståtte forventningen om å snakke sammenhengende og uavbrutt eller det å gjøre intervjueren tilfreds (Krueger & Casey, 2000). For det fjerde har ingen av de tidligere refererte studiene anvendt fokusgruppeintervju med et så langsiktig tilbakeskuende perspektiv som vi anlegger. Det betyr at i vår tematiske sammenheng er denne metodiske vrien ny. Man kan derfor håpe at den frembringer alternative erfaringer (Gulliksen & Hjordemaal, 2011). For det femte er fokusgruppeintervju tidsbesparende i forhold til individuelle intervjuer (Lerdal & Karlsson, 2016; Krueger & Casey, 2000).

Utvalg og organisering

I første studieår ble hele studentkullet (= ca. 40) forespeilet muligheten for deltagelse i fokusgruppeintervju på slutten av utdanningen. I andre studieår fikk studentene en påminning om dette. I tredje studieår mottok kullet skriftlig forespørsel om å delta. Tolv studenter samtykket. De ble fordelt på to grupper. Hver gruppe besto av en mann og fem kvinner. Aldersspredningen var fra 20 til 40 år. Gruppene var tilfeldig sammensatt. Denne beslutningen baserte vi på at alle hadde erfaringer fra de samme praksisstudiene, og dermed lignende forståelse for spørsmålene i intervjuguiden (Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Vi antok at gruppestørrelsen gav deltagerne nok trygghet til å uttrykke seg fritt og influere aktivt på samtaledynamikken og meningsutvekslingen. Trygghetsopplevelsen stimulerte trolig også deltagerne til å komme med fyldige beskrivelser av hva de husket om loggskrivning og gruppeveiledning i de gjennomførte praksisstudiene. I så fall bidrar det til å gjøre informasjonen deres mer valid. Derved oppfylles viktige kjennetegn ved fokusgruppeintervjuer (Gulliksen & Hjordemaal, 2011; Lerdal & Karlsson, 2016).

Datainnsamling

Fokusgruppeintervjuene ble foretatt ved oppstart av sjette semester, umiddelbart etter godkjent gjennomført praksisperiode i 3. studieår.

Vi benyttet en semistrukturert intervjuguide. Hensikten var å legge til rette for naturlig samspill og meningsutveksling i fokusgruppen slik at deltagerne fikk aktivt talerom og moderatoren/støttemoderatoren ble mindre viktige. Vi antok at dette bidro til å få frem grundige og innholdsrike data (Krueger & Casey, 2000; Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Guidens fokus var problemstillingen. Ellers inneholdt den spørsmål om hvilke tematikk vernepleierstudenter søkte veiledning på, og hvilke erfaringer studentene hadde fra loggskrivning og gruppeveiledningen i første praksisperiode. Dessuten etterspurte den hvilke lærdom og utfordringer de tok med seg videre fra første praksisperiode til de to etterfølgende.

Deltagerne fikk tilsendt intervjuguiden i forkant slik at de kunne forberede seg mentalt til intervjuet. To forskere deltok på hvert fokusgruppeintervju, en moderator og en støttemoderator. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på universitetets campus. Varigheten var en time. Det ble gjort lydopptak av samtalen.

To av forskerne transkriberte hvert sitt fokusgruppeintervju. Transkripsjonene var på henholdsvis 5990 og 8980 ord.

Dataanalyse

Som analyseredskap brukte vi Malteruds firetrinns analysemodell. Den hjalp oss til å tolke, identifisere mønstre og skape meningsbærende enheter. Dette bidro til økt forståelse av den transkriberte teksten (Malterud, 2017).

Alle fire forskerne leste transkripsjonene hver for seg, og gjorde sine merknader. Forsker 3 foretok en intuitiv første kategoriinndeling av funn. Forsker 1, 2 og 4 leste gjennom tekstene høyt sammen. Ved hjelp av å stille spørsmålet, «hva handler dette om» identifiserte vi tematiske mønstre (Malterud, 2017). Identifiseringen fulgte disse fire trinnene:

Trinn 1: Helhetsinntrykk – fra villnis til temaer. Førsteintrykket grovskisserte hva det handlet om. Fire punkter pekte seg ut: 1) Fra logg som skolekrav til studentbrukt hjelpemiddel i praksisstudier. 2) Fra systematisk bruk i praksis/veiledning i første praksisperiode til tilfeldig bruk i praksis/veiledning i andre og tredje praksisperioder. 3) Spontant huskes lite, men fokusgruppeintervjuet stimulerte til erindring. 4) Fra loggene kombinert med gruppeveiledningen i første praksisperiode huskes særlig emosjonelle og etiske utfordringer.

Trinn 2: Meningsbærende enheter – fra temaer til koder. Teksten ble *stykket opp* og uttalelser som lignet på hverandre ble kombinert. Vi skilte mellom funn som gjaldt erfaringer med bruk av henholdsvis logg/loggskrivning og veiledning/gruppeveiledning i første praksisperiode. Dessuten etablerte vi en kategori om den videre bruken i andre og tredje praksisperiode.

Trinn 3: Kondensering – fra kode til mening. Fokuset var da på hva deltagerne retrospektivt husket fra loggskrivningen og gruppeveiledningen. Vi skilte mellom to hovedkategorier: Det positive ved loggskrivning/-bruk i gruppeveiledningen; og det som opplevdes negativt. Analysen munnet ut i fire hovedfunn som presenteres i resultatdelen og drøftes i diskusjonsdelen.

Trinn 4: Sammenfatning med valg av relevante sitater som dokumenterer funnkategoriene (Malterud, 2017). Dette medførte justeringer av kategorioverskriftene i trinn 3.

Forskningsetikk

Studien er godkjent av NSD 2017 (NSD, prosjektnummer 54825). Vanlige regler for anonymisering, oppbevaring av data, sletting av taleopptak ble fulgt. Deltagerne underskrev samtykkeerklæring, ble informert om at deltagelse var frivillig, og at man kunne trekke seg underveis.

I fokusgruppeintervjuet med lærere som moderatorer kan deltagerne ha opplevd det som en asymmetrisk posisjon, og blitt påvirket av det. Moderatorene var oppmerksomme på dette og formidlet at deltagelsen ikke ville ha innvirkning på deres videre studieløp.

Resultat

Dataanalysen resulterte i fire funnkategorier. Disse presenteres kortfattet i tabell 2. Funnene vil bli grundigere omtalt og diskutert i diskusjonsdelen.

Tabell 2. Studiens funnkategorier

Funn-kategorier	Tidspunkt			Eksempler på utsagn
	P1	P 2	P 3	
Loggskrivings- erfaringer: Fra uvant til nyttig.	X			Jeg synes det var kunstig i starten ... følte litt tilgjort, men etter hvert som en har brukt det mer, så blir det litt klarere jeg har i hvert fall hatt veldig nytte av den erfaringen av å skrive den loggen og hatt så mye fokus på den.
Gruppeveilednings- erfaringer: Skapte trygghet og anerkjennelse	X			Jeg tror det at vi kom til den samme gruppa så pass mange ganger, at det ble litt trygghet ved det ... Etter hvert så ble vi tryggere og vi turte å si mer ingen som rynka på nesa og ingenting var bak mål, det du hadde sagt var bra det. ... snakker om det som er bra du har gjort ... ikke bare det negative ... gir anerkjennelse til situasjonen du har vært borti.
Kombinasjonen loggskrivning og gruppeveiledning: «Vi gjorde hverandre gode».	X			Vi fikk veldig mye innspill på loggene som vi hadde ... Jeg syntes det hjalp. ... man kunne gi et slags råd eller ha en idé ... andre kunne spinne videre på det ... så gjorde man hverandre gode var veldig fint å ha de jevnlig på skolen ... man prøvde å beskrive ... at en reflekterte over ... ja, at en ble tvunget til det ... det synes jeg var helt topp ...

<p>Loggskrivning og gruppeveiledning: «Det som dabbet av og stoppet opp».</p>		X	X	<p>Det har ikke fungert på samme måte som den første praksisen med grupper hvor vi legger frem logger. Det har jeg egentlig savnet i resten av praksisene som har vært, for det var veldig nyttig ...</p> <p>Jeg synes at det var noe som hadde vært naturlig del av alle praksisene.</p>
--	--	---	---	---

Tabellen viser hvilke praksisperioder funnkategoriene relateres til, med eksempler på utsagn som underbygger dette.

Note. P = Praksisperiode

Diskusjon

I denne delen diskuterer vi først erfaringer knyttet til praksisperiode 1 (P 1) og deretter erfaringer fra praksisperiode 2 (P 2) og 3 (P 3).

Erfaringer P 1: Loggskrivning, fra uvant til nyttig.

Loggskrivningen huskes som positiv og viktig for praksislæringen. Deltagerne forteller om vanskelige hendelser som de ikke visste hvordan de skulle håndtere og egen usikkerhet i den forbindelsen. Her kommer loggskrivningen dem til hjelp. Den tilskrives en bevisstgjørende og refleksjonsfremmende betydning, jf. følgende sitat: «Det hjalp litt bare å sitte og skrive ... I starten ... så trengte jeg loggen og alle disse greiene for i det hele tatt å reflektere». Utsagnet underbygger hvordan Bachke (2013) har kommentert Schöns refleksjonstrapp i figur 3, der han utpeker loggskrivningen til å være førstenivå av refleksjon over utført handling. Sagt med andre ord igangsetter loggskrivningen systematisk refleksjon hos deltagerne knyttet til egne praksiserfaringer. Deltagerne beskrev at det tok tid før loggskrivningen igangsatte konstruktiv læring:

Jeg synes det var kunstig i starten ... følte litt tilgjort, men etter hvert som en har brukt det mer, så blir det litt klarere ... synes det er en fin måte.

Jeg har i hvert fall hatt veldig nytte av den erfaringen av å skrive den loggen og hatt så mye fokus på den.

Sitatene formidler et budskap fra deltagerne om at de trenger tid og øvelse i bruk av loggskrivningsredskapet for at det skal utløse den potensielle pedagogiske gevinsten det innehar. Sånn sett argumenterer deltagerne for kontinuitet i metode- og redskapsanvendelse. For førsteårsstudenter var tilvenningen med å skrive logg en prosess, som ble opplevd som nyttig og lærerik. Praksisperiodens varighet på 15 uker ser ut til å gi studentene nok tilvenningstid.

Dahl & Alsvåg (2013) finner at sykepleiestudenters refleksjonsnotater ikke utviklet seg til å bli mer reflekterende over tid (1. og 3. studieår). Vår studie viser snarere det motsatte: Loggskrivningen hjalp studentene til å komme i gang med å reflektere, og at skrivingen alt i første praksisperiode utviklet seg fra å være preget av usikkerhet og motvilje til å bli en naturlig del av praksisstudiet. Videre uttrykker et sitat at det skjer en vekst i hva som tiltrekker seg refleksjon: «Etter hvert som vi kom i gang med å skrive logg, så kjente jeg igjen masse sånne dilemmaer, mens i starten var jeg ikke vant til det ... måtte lete liksom ...»

Det kan tyde på at loggskrivningen for noen studenter innen kort tid utløser et stort vekstpotensial innenfor refleksjonsstogens første trinn. Da deltagerne i studien i etterkant av nylig gjennomført tredje praksisperiode påstår seg å være mer bevisst reflekterte, kan det tyde på at loggene hadde betydning for ytterligere utvikling.

Firing (2007) poengterer at loggskrivning er viktig for læring i praksis. Spesielt hjelper den med å sortere det emosjonelle og det kognitive, og skriftspråket viser seg å være av stor betydning. Trolig er det likevel slik at andre sider ved praksisstudiene (økt erfaringsvolum, veiledning, samtaler med medstudenter, praksisveileder og utdanningens faglærere) og teoristudiene (forelesninger, pensumlesing, oppgavearbeid, etc.) bidrar også. En ny studie viser også at studenter lærer mer når de må finne fag- og forskningslitteratur i tilknytning til den opplevde situasjonen i praksis. Studentene må da reflektere over samspillet mellom teori og praksis (Helberget, Frilund & Molnes, 2020).

Selv om det er en kobling av mange forhold som medvirker til mer rikholdig refleksjon og faglig vekst, er det klart at deltagerne tilskriver loggskrivningen en betydningsfull rolle. Den er i seg selv refleksjonsfremmende og bevisstgjørende. Sånn sett avdemper de den bekymringen som Dahl & Alsvåg (2013) uttrykker. Tross dette indikerer andre deltagerutsagn at refleksjonsrikholdigheten øker dersom loggene deles med andre.

Erfaringer P 1: Gruppeveiledningene skapte trygghet og anerkjennelse.

Deltagerne fremhever at gruppeveiledningen opplevdes som trygg og anerkjennende når de skulle dele logger fra praksis. Dette ga trygghet for læring i gruppen.

At medstudenter lyttet, og at de kjente seg igjen i det andre sa i gruppeveiledningene bidro til et fellesskap med aktiv deltagelse og medveilederskap. De fikk ikke alltid konkrete svar, men de opplevde et støttende fellesskap der man aktivt hjalp hverandre, som også fremheves av Loh & Ang (2020) som et viktig element i læringsprosesser. Både medstudenter og faglærer (veileder) assosierte, perspektiverte og ga støtte:

I veiledningen så lærte jeg at det var ikke alltid bare et rett eller galt svar. Det kunne være så mange handlingsalternativer og mange perspektiver å se ting ut ifra ... Læreren hadde ikke alltid konkrete svar, men fikk meg til å tenke litt mer. Det husker jeg at jeg synes var nyttig. Å dele mitt eget og å høre og få innblikk i de andres ... Så (oppdaget jeg at) det var mange som var omtrent i samme situasjon ...

Utsagnet vitner om at studenten gjennom å presentere og å få tilbakemeldinger via den veiledningen som medstudenter og lærer bidro med, erfarte å bevege seg på refleksjonstrappens nivå 2 og i noen grad nivå 3 (Bachke, 2013). Gruppesettingen var altså et godt forum for mer ettertanke og dyptpløyende refleksjoner. Imidlertid ville dette helst inntreffe dersom gruppen, og særlig veilederen, fremsto med visse kvaliteter som åpenhet, anerkjennelse, likeverd og trygghet slik som kommer frem i følgende sitater:

Veilederen er åpen for alt som kan komme ... Gir anerkjennelse til situasjonen du har vært borti ... Ingenting er dumt å si ... det var jo en del med å få bekreftelse.

Jeg tror det at vi kom til den samme gruppa så pass mange ganger, at det ble litt trygghet ved det ... I begynnelsen så turte jeg ikke å si så mye, for alle var redd for å ta feil, men etter hvert så ble alle åpne. Når folk hadde liksom sagt sin mening, så ble det lettere. Etter hvert så ble vi tryggere og vi turte å si mer. Vi erfarte jo at rådene ble godt tatt imot.

Deltagerne uttrykker stort behov for trygge og forutsigbare rammer i veiledningen for å styrke den faglige og personlige refleksjonen. Vråle & Drangsholt (2020) peker på det samme, og trekker frem positive erfaringer med gruppeveiledning som en form for ledet refleksjon. Gruppeveiledningens trygge rammer kan bidra til å minske følelsesmessige belastninger, og kan være til trøst i vanskelige situasjoner (Vråle & Drangsholt, 2020). Gruppeveiledning som en ledet refleksjon har likhetstrekk med strukturen i veiledningsmodellen anvendt her, og sånn sett kan vi si at våre funn om betydningen av trygge og forutsigbare rammer sammenfaller med Vråle & Drangsholt (2020).

Man kan spørre seg om det kan bli for mye trygghet i en veiledningsgruppe? Kan det hindre læring og utvikling? Ifølge Killèn (2017) må lærerveilederen investere i gruppen for å skape trygghet. Dette er i tråd med Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2017), Damsa et al., 2015 samt Loh & Ang, 2020 som fremhever at lærers rolle er sentral for at den studentaktive læringsformen skal ha ønsket effekt.

Dette kan medvirke til at deltagerne i en gruppeveiledning eksponerer sin uferdighet og usikkerhet. Den uferdige tanken gir gruppen en god anledning til å bearbeide noe i fellesskap som kan gi læring for den enkelte på ulikt vis. Samtidig vil hele gruppen ofte oppnå pedagogiske gevinster. Killèns synspunkt støttes av våre deltagere. En sier det slik: «Det å møte oss på det som er utfordrende ... at de får oss til å tenke selv, og reflektere selv». Dette handler også om betydningen av trygge rammer i gruppeveiledningen. Det synes å være en forutsetning for at deltagerne eksponerer sine refleksjoner, og dermed å bevege seg på trinn 2 i Schøns refleksjonstrapp, jf. figur 3. Evensen et al. (2019) understreker også trygghetens viktighet i gruppeveiledning ved å hevde at den bidrar til en felles forståelse for samarbeidslæring. Deltagerne skjønner at det å være støttespillere for hverandre gjør at alle lærer. Så

langt vi kan finne, er det derfor lite som peker i retning av at for mye trygghet hindrer læring. Deltagerne i vår studie understreker også betydningen av deltager- og metodemønsterkontinuitet for at utbytte av veiledningen optimaliseres. Dette er i tråd med Askelands støttegruppemodell (1988).

Våre deltagere refererer til utfordrende situasjoner i praksisstudiene som de opplevde som godt å få snakke om: «Jeg følte at jeg hadde noe å komme med. Det økte selvilliten litt. I tillegg når jeg fikk råd fra andre medstudenter, så følte jeg det var bra. Det du nettopp hadde sagt, var bra det». En annen uttrykker: «Jeg tenker at det er det å møte oss på det vi ser på som utfordrende, og ta imot det vi sier». Samtidig er det ikke nok bare å bli lyttet til. Deltagerne ønsket noe mer: «... lære noen verktøy man kan reflektere ut ifra, en mal for å sortere tankene». Ordene verktøy og mal tyder på at deltagerne har behov for refleksjonsfremmende redskaper slik at de kan stå bedre rustet til å håndtere lignende utfordringer i fremtiden. Sånn sett er ikke refleksjon et mål i seg selv. Man ønsker også handling. Dette betyr veiledningsteoretisk at studentene finner seg til rette i refleksjons- og handlings-tradisjonen til Lauvås & Handal (2014).

Basert på at veiledning i hovedsak er dialogbasert kan man oppnå en felles forståelse for hva som oppleves utfordrende og hvilke løsninger man kan se for seg. Denne utvekslingen av erfaringer og lytting mellom medstudenter og lærer i en gruppe er et viktig element for å lykkes (Tveiten, 2019). Dette er i tråd med veiledningsbegrepet denne studien bygger på. Bachke sin definisjon (2007) poengterer at veiledning skal bidra til tre ting: (a) oppdage nye løsninger, (b) tenke gjennom disse, og (c) motivere til utprøving av løsningene i praksis. Fellesskapets betydning i denne læreprosessen understrekes av flere. Skagen (2021, s. 183) hevder at «Kollektiv kunnskap er mer avansert enn individuell kunnskap». Lave & Wenger (1991) påpeker at fellesskapet kan bestå av både aktive og mer perifere deltagere i den kollektive læringen. Damsa et. al. (2015) fremhever delingskultur som en viktig studentaktiv læringsform der man involverer og involveres i hverandre.

Vår studie understreker betydningen av dialogens plass i gruppeveiledningen – særlig for å fremme løsningsorientering. Står man da i fare for å neglisjere bruken av dialogen som verktøy til å stimulere kritisk tenkning? Å basere veiledning på støtte, trygghet, læring og løsningsorientering behøver ikke å stå i motsetning til å ha en dialog som krever kritisk tenkning. Gruppemedlemmene må imidlertid være enige i hva som skal kjennetegne gruppen og gruppeveiledningen (Askeland, 1988; Dalland, 2010). Det at lærer ikke alltid ga svar på ting, kan være et element i dette, som følgende sitat viser:

Det er sikkert litt av meningen med den refleksjonen vi hadde i første klasse. Siden det ikke ga noen svar, så skulle vi på en måte se forskjellige sider ved det å lære oss å bli litt ... ingen tenker likt og ingen handler likt ... og det var veldig nyttig.

I sum viser vår studie at gruppeveiledningen tilskrives vesentlig betydning av deltagerne, forutsatt at den gir rom for støtte, trygghet, løsningsorientering og dialoger. Det er lite som tyder på at disse kjennmerkene ved gruppeaktiviteten hindrer kritisk tenkning, eller får deltagerne til å bli inaktive på grunn av for mye trygghet. Dette samsvarer med erfaringer med betydningen av «kritiske venner». Lauvås, Lycke & Handal (2016, s. 14) sier det slik: «Det er kombinasjonen av et trygt vennskap med en god porsjon anerkjennelse og en nøktern kritikk som ideelt sett preger en god veiledning. Veilederen skal være en kritisk venn.»

Erfaringer P 1: Kombinasjonen loggskrivning og gruppeveiledning: «Vi gjorde hverandre gode».

Kombinasjonen loggskrivning og gruppeveiledning stimulerer til økt refleksjon over egen rolle i praksis. Samtidig ser vi at når logg og gruppeveiledning blir satt systematisk sammen, kan det være vanskelig for studentene å skille klart mellom hva som er knyttet til refleksjon over loggen, og hva som stimuleres av gruppeveiledningen. Sånn sett er vårt analytiske skille i de to ovenbeskrevne punkter litt problematisk. Derfor er det trolig riktigst at mange erfaringer knyttes til kombinasjonen loggskrivning-gruppeveiledning, noe disse sitatene underbygger:

Ikke alltid jeg følte jeg hadde nådd opp til de idealene jeg ville. Så oppstod det situasjoner som var nye og vanskelige ... Da var det veldig godt å komme å ha en refleksjonsrunde på de loggene jeg hadde skrevet. Vi fikk veldig mye innspill på loggene som vi hadde ... Jeg syntes det hjalp. For når du står der, så er det vanskelig å huske etterpå hva det var som skjedde. Da er det fint å ha det nedskrevet, og fint å kunne ta opp på veiledningen det som skjedde.

Deltagerne husker usikkerheten i oppstarten av praksisperioden:

Vi kommer ut fra skolen og har ikke de uskrevene reglene som en må forholde seg til på arbeidsplassen. Vi skal være der og gjøre konkrete ting. På en måte er det en fordel, men på en annen måte blir det å prøve uten forkunnskap. Så blir det mye observasjon da.

Usikkerheten omfatter dessuten også både loggskrivningen og gruppeveiledningen og dermed kombinasjonen av dem. I ettertid erkjenner de at det rituelle ved begge deler var trygghetsskapende og læringsfremmende. Det er derfor ikke overraskende at kombinasjonen loggskrivning og gruppeveiledning vurderes positivt. Den gikk fra noe fremmed og utenfrastyrt til det å ture å by på seg selv mer åpent og direkte, jf. dette utsagnet: «... Jeg tenkte at kanskje jeg kan ha litt å komme med jeg og, som student, som alle andre ... Så kunne noen andre spinne videre på det. Så gjorde man hverandre gode, ... og ingen som rynka på nesa». Kombinasjonen bidro altså til omforming av usikkerhet til aktiv deltagelse, tilhørighet, fellesskapsfokus og medveilederskap. I dette ligger det også at kombinasjonen har betydning for forståelsen av praksiserfaringene og dermed hvordan disse hører sammen med studiets teoriemner, og bidrar til ny innsikt i yrket man utdanner seg til (Nilsen, Røising & Brynhildsen 2012). Studentaktiviteten som kombinasjonen medførte, stimulerte til mer dybdelæring, som er en ønsket utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Man kan si det slik at kombinasjonen er et nyttig redskap, og bidrar som innsteg i kunnskapsbasert tenkning.

Studentenes rolleforståelse utvikler seg fra egenfokus til brukerorientering:

Jeg husker jeg tenkte veldig mye på hvem jeg var når jeg opptrådte og hvem jeg ville være ... Særlig i loggene, hvem er det jeg fremstiller meg selv som nå, eller hvilken person blir jeg i forhold til de brukerne jeg var sammen med.

Sammenhengen er jo at en ser brukeren litt i sentrum og jobber oss ut fra det.

Studentenes bemyndigelse av brukeren vokser gradvis frem og de blir tryggere i rollen og i forståelsen av ansvaret som følger med. Denne gradvise veksten er et pedagogisk mål som er sentralt i selve utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2005), og i empowermentsforskningen (Askheim, 2012).

Videre viser utsagn at deltagerne opplever at refleksjonskompetansen etter hvert løsrives fra både loggskrivning og gruppeveiledning. Det tyder på at disse redskapene stimulerer den faglige og profesjonelle utvikling som bl.a. er beskrevet i Benners syn på kunnskap, fra novise til ekspert. Heller ikke eksperten er ferdig utlært. Men han/hun preges av å reflektere mens arbeidet gjøres, og å ha et mer utvunget handlingsmønster (Benner, 1984).

Samlet sett ser vi at deltagerne i et tilbakeskuende perspektiv vurderer at kombinasjonen loggskrivning-gruppeveiledning er betydningsfullt for læring av fag og yrke. Dette kommer til uttrykk i det trygge fellesskapet som fremheves som sentralt for å kunne eksponere egen sårbarhet og uferdighet. Skrivning av logg i kombinasjon med påfølgende gruppeveiledning bidrar til å bevege seg oppover i Schöns refleksjonstrapp (figur 3) og forkorter trolig novisestadiet (Benner, 1984).

Erfaringer P 2 og P 3: «Det som dabbet av og stoppet opp».

Deltagerne husker at kravet om loggskrivning forsvinner i andre og tredje praksisperiode. Det medfører at loggskrivningen blir nedprioritert, og det oppleves negativt, jf. følgende utsagn:

Jeg savner åssen det fungerte den første gangen. Det hadde mer mening å bruke det ... Det dabbet litt av med loggskrivning fordi det i første klasse ble satt veldig fokus på.

Jeg følte liksom ikke at det ble brukt til noe vesentlig egentlig, bortsett fra at den skulle vises til halvveisevalueringa. Etter den stoppa loggene opp for min del og.

Også den systematiske gruppeveiledningen med dens stramme møtestruktur og rollefordeling blir borte. Kravene, den tydelige strukturen og kontinuiteten savnes når det er borte. Bortfallet av gruppeveiledningens trygge rammer gjør det vanskeligere å reflektere. En sier det slik:

Det har ikke fungert på samme måte som den første praksisen med grupper hvor vi legger frem logger. Det har jeg egentlig savnet i resten av praksisene som har vært, for det var veldig nyttig. Føler at vi skulle stå mer på egne bein uten å måtte reflektere og legge frem problemstillinger. Jeg synes at det var noe som hadde vært naturlig del av alle praksisene.

Deltagerne savner altså en fortsettelse av opplegget med loggskrivning og gruppeveiledning fra første praksisperiode. Sagt med andre ord ønsker de at den pedagogiske metodebruken fortsetter i forbindelse med gruppeveiledning i nye settinger. Som ansvarlige profesjonsutdannere er det derfor viktig å tenke grundig gjennom grad av metodisk kontinuitet i de ulike praksisperiodene.

Det er et tilbakevendende didaktisk spørsmål når man skifter metodikk, hvor mye man skal endre av gangen og når bør endringen eventuelt komme. Studenter vil ha ulike tålegrenser for endringshastighet. På den ene siden kan studenter oppleve så stor grad av utrygghet ved endringer at det hindrer læring. På den andre siden kan metodebruk og kontekst som er for statisk, føre til at studentene ikke forberedes til en yrkeshverdag som stadig er i endring (Ingstad, Evensen & Brataas, 2019).

Et entydig svar for hva som er ideelt, fins neppe, men noe kan knyttes opp til begrepsparet ytre og indre motivasjon. Hvis studentene ikke har et eierforhold til delene i sin egen læringsprosess, men gjennomfører det som er krav, er de ytre motivert. I et sosiokulturelt perspektiv kan den indre motivasjonen komme frem i en relasjonell sammenheng. Stimulerer lærere den indre motivasjon, eller forsterkes de ytre kravene? Å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter gjennom samspill og dialog er sentralt innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet, som mange helse- og sosialfaglige utdanninger bygger på. Den pedagogiske tenkningen er bl.a. at gruppen og det sosiale fellesskapet er et godt redskap for læring (Pettersen, 2005; Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2009).

Et springende punkt i denne sammenhengen er om og når en ritualisert redskapsbruk bør utfordres av andre tilnærminger. Eller om det kan være noe bra med at studentene faktisk blir utsatt for diskontinuitet. Likevel viser vår studie at studentene etterlyser helhet og sammenheng i utdanningens praksisemner. Dette er noe som er viktig at faglærere er opptatt av i sin pedagogiske tenkning. Spørsmålet om kontinuitet og gode overganger mellom emner i fagplanen, her med vekt på praksisemnene, har sammenheng med faglæreres didaktiske planlegging og tenkning i utdanningen. Mening og sammenheng er viktig for at studentene skal oppleve en profesjonsutdanning som helhetlig (Hatlevik, 2014; Sylte, 2018).

Studiens begrensninger.

Vi hadde en trinnvis invitering til å delta i undersøkelsen gjennom de tre studieårene. Alle studentene ble spurt, og frivilligheten ble vektlagt. De som ønsket å være med, meldte seg på enkeltvis. En slik selvrekuttering kan være problematisk. Deltagerne som meldte seg, tror de kan bidra med noe. Imidlertid vet vi ikke om deres meninger er representative og valide for hele studentkullet. Vi vet heller ikke om de har anliggende som gjør at erfaringsgrunlaget studien bygger på, kan være skjevt.

Det er et begrenset antall deltagere som har vært med, men i lys av studiens hensikt og intensjon, vurderer vi antall deltagere som tilfredsstillende (Malterud, 2018). Målet med studien er ikke å generalisere, men å utforske erfaringer om hvordan deltagerne har opplevd loggskrivning og gruppeveiledning. Slik erfaringskunnskap kan være relevant for videre utvikling av det pedagogiske opplegget.

I intervjuene ba vi deltagerne å minnes erfaringer fra praksis som var gjennomført alt fra måneder til nærmere to år tilbake i tid. Slik retrospeksjon har både styrker og svakheter i seg. Svakheterne er trolig mest åpenbare: Deltagerne feilerindrer. Siden de delvis erindret kollektivt, kan de ha overfokuset på enkelte temaer og dermed glemt å snakke om andre sider ved fenomenet. Denne skjevheten kan forsterkes av minnets tendens til å idyllisere og medføre at de negative erfaringene blir underkommunisert. På en annen side kan gruppeerindringen bidra til at temaer ikke blir utelatt da flere

deltagere samlet husker flere momenter enn en. At deltagerne har tidsavstand i tid til erfaringene de snakker om, kan innebære at de minnes det viktigste da detaljer lettere glemmes. At deltagerne fikk intervjuguiden på forhånd, kan også ha positivt stimulert erindringsen. I så fall er det gjennomtenkte momenter som kommer frem, noe som styrker deres validitet. Uansett så lever slike gruppeintervjuer i stor grad et selvstendig liv. Det influerer også på våre funn.

Deltagerne kjente moderatorene som lærere. Dette kan ha påvirket deltagerne til å gi «forventede svar», og dermed underkommunisert det de virkelig mente. Moderatorene har heller ikke kontroll på relasjonen mellom deltagerne i gruppen og hvordan de innvirket på hva gruppen som helhet fikk uttrykt (Acocella 2012, Gulliksen & Hjordemaal, 2011). På den annen side hadde deltagerne vært studenter i samme kull i nesten tre år og kjente hverandre. Dette antar vi skapte en tilstrekkelig trygghet til at de uttrykte ærlig det de hadde på hjertet. Det styrker validiteten.

Det at moderatorene kjente undervisningskonteksten for loggskrivningen, gruppeveiledningen og studiens problemstilling kan ha styrket den tematiske relevansen i gruppesamtalen. Imidlertid kan moderatorenes dobbeltroller som faglærere/veiledere og forskere ha påvirket datainnsamlingen og i enda større grad dataanalysen, fordi man som lærere og veiledere har tilgang på mer informasjon enn man har i forskerrollen alene. Denne ekstrainformasjonen kan ha influert positivt og negativt i fortolkningen av data. Forskergruppen har vært bevisst på dette og prøvd å være objektivt fortolkende av transkripsjonen, i den grad det er mulig.

Konklusjoner og implikasjoner

Studien viser at studentene trengte tid til å trene på å skrive og å dele logger med andre før det opplevdes som et nyttig læringsredskap. For at læringen skulle bli gunstig, var studentene avhengig av et trygt læringsfellesskap. Måten gruppeveiledningen var organisert på i første praksisperiode med en spredning av ni gruppemøter over femten uker ga tid og rom til å etablere den nødvendige tryggheten. Man kan si at det ble etablert en trygghetsskapende pedagogikk hvor det å gi anerkjennelse og støtte til medstudenter var viktige ingredienser. Gruppeveiledningen fungerte altså som en arena hvor man kunne være åpen om følelser og umiddelbare tanker beskrevet i loggene. Dette gjorde at studentene gjenkjente seg i hverandres logger. Resultatet var at kombinasjonen loggskrivning/-deling og gruppeveiledning skapte en kultur kjennetegnet av «å gjøre hverandre gode». For å oppnå det krevdes det stor studentaktivitet i læringsfellesskapet. Slike studentaktive læringsformer anbefales i St. meld.16 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å gjøre hverandre gode har også paralleller til godfot-teorien (Eggen, 2000). At studentene kjente på usikkerhet og uvanthet i starten viser at opplegget hadde utfordrende elementer i seg. Å balansere mellom trygghet og utfordring kan være krevende. Studentenes erfaringer fra første praksisperiode tyder på at måten man kombinerte loggene og gruppeveiledningene på, balanserte dette.

Den aktive bruken av loggskrivning og gruppeveiledning som gradvis dabbet av i praksisperiodene i andre og tredje studieår, skyldes i stor grad strukturelle endringer i praksisperiodene. Studentene savnet større kontinuitet i bruken av loggskrivning og gruppeveiledning. At noe dabbet av, kan man kanskje leve med. Men når det forsvinner helt, signaliserer det rom for forbedringer. Funnet impliserer at faglærerne gjennomtenker grundigere hva som er tilstrekkelig metodekontinuitet, og ikke minst tydeliggjør argumenter for eventuelle endringer.

Studiens gjennomgang av tidligere forskning knyttet til temaet, og ikke minst innenfor vernepleierstudiet, viser at forskningen er knapp. Vår studie bør derfor suppleres. Man kunne da ha anvendt andre metoder som aksjonsforskning, spørreundersøkelse, intervjuer eller eksperimentelle design. Det hadde også vært interessant å innhente erfaringer og synspunkter fra andre informanter, f.eks. faglærere, ramme-/læreplanutviklere, veiledere i praksisfeltet, og selvsagt større studentutvalg med tilhold i flere utdanningsinstitusjoner.

Siden undersøkelsen drar vekslers på tidligere forskning innenfor nærliggende profesjonsutdannelse som sosialt arbeid og sykepleie, er det mulig at funnene kan ha implikasjoner for praksisemnene i disse bachelorprogrammene også.

Referanser

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125–1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>.
- Askeland, I. (1988). Støttegrupper. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Askheim, O.P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Bachke, C. C. (2007). Jeg skriver for å forstå og for å bli forstått. *Årbok for Veiledernetverket i Agder*, 12, 55-67.
- Bachke, C. C. (2013). Donald Schöns refleksjonsbegrep. Teori, kritikk og anvendelse i veiledning. I A.J.W. Andersen, I.B. Larsen & A.B. Thorød (Red.), *Engasjement i praksis* (s. 91 - 106). Cappelen Damm Akademisk.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Addison-Wesley.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E.E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper*. Fagbokforlaget.
- Dahl, H & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring, *Uniped*, 3(36), 32-45.
- Dalland, O. (2010). *Pedagogiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere*. Gyldendal Akademisk.
- Damsa C., de Lange T., Elken M., Estarhazy R., Fosslund T., Frølich N., Hovdhaugen E., Maasen P., Nerland M.B., Nordkvelle Y.T., Stensaker B., Tømte C., Vabø A., Wiers-Jenssen J. & Aamodt, P.O., (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning* (2015:24). Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU).
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstract forlag.
- EGGEN, N.A. & NYRØNNING, S.M. (2000). *Godfoten. Samhandling - veien til suksess*. [CD]. Lydbokforlaget.
- Evensen, A. E., Wille, T. & Brataas, H. V. (2019). Modell for gruppebasert refleksjon. I H. Brataas, A. E. Evensen & K. Ingstad (Red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie* (s.125 - 138). Gyldendal Norsk Forlag.
- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell. *FoU i praksis*, 1(1), 59-72.
- Gulliksen, M. S., & Hjordemaal, F. R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techne serien - Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 18(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/39>
- Hatlevik, I.K.R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* [Doktorgradsavhandling]. Senter for profesjonsstudier Høgskolen i Oslo and Akershus.
- Helberget, L., Frilund, M.L. & Molnes, S.I. (2020). Studentenes evne til å reflektere påvirker sykepleien de utøver. *Sykepleien*, 108. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2020.82259>
- Ingstad, K., Evensen, A.E. & Brataas, H.V. (2019). Sykepleiepedagogikk i endringstider. I H. Brataas, A. E. Evensen og K. Ingstad (Red.), *Pedagogisk praksis i sykepleie* (s. 282 - 289). Gyldendal norsk forlag.
- Killèn, K (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Klemp, T. (2013). Loggskrivning i praksis - ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(2), 51-76.
- Kløveager Nielsen, T. (2014). *Teori og praksis i professions-bacheloruddannelserne: Et systematisk review* [Ph.d.-afhandling]. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Sage Publications.

- Kunnskapsdepartementet (2005). *Rammeplan for vernepleierutdanning. Forskrift til rammeplan for vernepleierutdanningen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-til-rammeplan-for-vernepleieru/id107712/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyereutdanning/rammeplaner/id435163/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Lerdal, A., Karlsson, B. (2016) Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien forskning*, 3(3), 172-175.
- Loh R.C. & Ang C. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education: A review of research. *Research in social science and technology*, vol 5(2), 22-39. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2>
- Malterud, K. (2018) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Nilsen, S. R., Røising, H. & Brynhildsen, S. (2012). Erfare, skrive, dele, diskutere og lære: om strukturerte, planlagte refleksjonsprosesser og tverrprofesjonelle møteplasser. *Uniped*, 3(02), 54-66.
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C., (2017) *Problembasert læring for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.C. & Løkke, J.A. (2019). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon Forlag.
- Smith, & Vela, E. (2001). Environmental context-dependent memory: A review and meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(2), 203–220. <https://doi.org/10.3758/BF03196157>
- Sylte, A.L. (2018). Profesjonsretting og studentaktivitet. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker Og Profesjoner I Utvikling*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2694>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning: mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Vråle, G. B. & Drangsholt, E. (2020). Er faglig veiledning nyttig for sykepleiere? *Sykepleien*, 108. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2020.82535>