



# Å lære noe mer

## Gruppepraksis i sosialfaglige utdanninger

### Learning something more

#### Group practice in social work educations

Ingrid Nilsen Lie

universitetslektor i spesialpedagogikk, Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet  
[ingrid.n.lie@uit.no](mailto:ingrid.n.lie@uit.no)

Marit Staalnacke Hansen

master i sosialt arbeid, praksiskoordinator, Institutt for barnevern og sosialt arbeid, UiT Norges arktiske universitet  
[marit.staalnacke.hansen@uit.no](mailto:marit.staalnacke.hansen@uit.no)

Anne Riise

stipendiat og universitetslektor i sosialt arbeid/barnevern, Institutt for barnevern og sosialt arbeid,  
UiT Norges arktiske universitet  
[anne.riise@uit.no](mailto:anne.riise@uit.no)

### Sammendrag

Bakgrunnen for artikkelen er gjennomføring av gruppepraksis ved profesjonsutdanningene bachelor i barnevern og bachelor i sosialt arbeid. Vi ønsket å utforske studenters tilegnelse av ulike typer kunnskap i gruppepraksis og hvordan denne kunnskapen kan ha betydning for den sosialfaglige profesjonsutøvelsen. Vi gjennomførte fokus-gruppeintervjuer med 46 studenter og 18 praksiskontakter fra 12 praksisplasser. Funnene viser at studentene mestret å anvende teori fra studiene i praksis gjennom diskusjon. Når studentene knyttet sammen informasjon og diskuterte observasjoner, trente de på ferdigheter som er sentrale i yrkesutøvelsen. I artikkelen drøfter vi noen utfordringer ved å ha praksis i gruppe. Likevel viser vår studie at gjennom å være i gruppe i praksis lærer studentene noe mer, nemlig samarbeid, refleksjon og veiledning. Dette er generell kompetanse som kan øke deres kompetanse som sosialarbeidere i praksisfeltet.

### Nøkkelord

gruppepraksis, læring i praksis, integrering av teori og praksis, sosialfaglig praksis, praksisopplæring

### Abstract

The background for the article is the implementation of group practice at the professional education programs bachelor degrees in child welfare and in social work. We wanted to explore students' acquisition of different types of knowledge in group practice and how the knowledge can have an impact on social work professional practice. We conducted focus group interviews with 46 students and 18 practice contacts from 12 practice placements. The findings show that the students mastered applying theory from their studies into practice through discussion. When the students linked information and discussed observations, they trained on skills that are central to professional practice. In the article, we discuss some challenges of having practice in a group. Nevertheless, our study shows that through being in a group in practice the students learn something more: collaboration, reflection, and peer-led supervision. This is general competences that can increase their competence as social workers in the field of practice.

### Keywords

group practice, learning in practice, integration of theory and practice, social work practice, practical training

## Introduksjon

Praksis er en sentral læringsarena i sosialfaglige profesjonsutdanninger. I praksisperiodene får studentene et innblikk i arbeidshverdagen i fremtidig yrkesutøvelse, samtidig som de er i læringsprosesser. Formålet er å gi studentene erfaring med å koble teoretisk kunnskap fra undervisning og praktiske situasjoner (Kårstein & Caspersen, 2014). Ifølge de nasjonale forskriftene for sosialfaglige utdanninger skal praksis bidra til integrering av ulike læringsutbytter og utformes slik at læringsutbyttene nås (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019, §17; Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §11). Samtidig er gruppepraksis et organisatorisk grep, fordi faglige refleksjoner og gruppetilhørighet er sentralt (Bråten & Kantardjiev, 2019). I denne artikkelen utforsker vi studentenes tilegnelse av ulik kunnskap i gruppepraksis i deres første praksis på bachelor i barnevern og sosialt arbeid. I Meld. St. 16 (2020–2021) fremhever Kunnskapsdepartementet behovet for å utdanne kandidater med teoretiske og praktiske kunnskaper samt generell kompetanse, som evne til samarbeid, problemløsning og refleksjon. Stortingsmeldingen ønsker utvikling av nye modeller for praksis, som gruppepraksis, for å sikre kvalitet i praksis (Meld.st.16 (2020-2021), s. 67). Forholdet mellom teori og praksis er utfordrende i profesjonsutdanninger fordi profesjonskunnskap ofte er teoretisk sammensatt av kunnskap fra flere fagfelter. Teorigrunnlaget til profesjoner er ofte fragmentert fordi det har et praktisk siktemål (Grimen, 2008). Bogo og Sewell (2019) mener praksis kan minske det utfordrende gapet mellom sosialfaglig praksis og teori.

Vår studie søker å utforske veiledning i gruppepraksis og studentenes læring av ulik kunnskap i praksis. Formålet er å bidra med forskning som kan utvikle sosialfaglig gruppepraksis og ha betydning for studenters fremtidige profesjonsutøvelse. Forskningsspørsmålet er: Hvordan kan gruppepraksis bidra til at studenter lærer ulike typer kunnskap som kan ha betydning for den sosialfaglige profesjonsutøvelsen?

### Tidligere forskning

Det er begrenset med forskning på gruppepraksis. Forskning på helsefaglige utdanninger viser at refleksjon i gruppe, trygghet, faglige diskusjoner og læring av andre er viktig for studentenes læring i gruppepraksis (Koch et al., 2023; Medby & Haugan, 2012; Nilsen et al., 2012). Studentgrupper i praksis førte til bedre mellommenneskelige ferdigheter (Errante et al., 2018). Botelho og Bhuyan (2021) viser at studenter som reflekterte sammen i gruppe, fikk bredere læring og strategier for å tilnærme seg ulike kliniske situasjoner. Det som finnes av forskning på sosialfaglig gruppepraksis, omhandler gruppeveiledning. En ulempe ved gruppeveiledning er at det er utfordrende å ivareta gruppas behov og studenters individuelle behov (Lindsay, 2005; Sussman et al., 2007). Som fordeler med gruppeveiledning trekkes det frem at studentene gir hverandre støtte, deler og lærer (Bogo et al., 2004; Lindsay, 2005). En annen fordel er at studentene får flere tilbakemeldinger og forstår problemer og ser løsninger fra flere perspektiver (Walter & Young, 1999). I gruppeveiledning lykkes studentene bedre med å bruke teori fra klasserommet (Reuven Even Zahav et al., 2020). Det finnes lite forskning på hvilke typer kunnskap studentene lærer av å være i gruppepraksis.

Flere studier viser at høyere utdanning må forberede studentene bedre på å bruke teoretisk kunnskap og kritisk refleksjon i praksis (Caspersen & Smeby, 2021; Nordstrand, 2017; Voll et al., 2021). Det har blitt avdekt at studenter ved sosialfaglige utdanninger bruker lite tid på aktiviteter som kobler teori, praksis og etikk og erfaringer fra praksis (Roulston et al., 2018; Smith et al., 2015). Andre studier viser at praksis komplimenterer læring i klasserommet og hjelper studentene med å se relevansen av teori, som er viktig for å integrere

teori og praksis (McSweeney & Williams, 2018; Vindegg & Smeby, 2020). Praksis gir studentene ferdigheter knyttet til profesjonen, forbereder dem til yrkeslivet og gir muligheter for sosialisering inn i profesjonen (Helseth et al., 2019; Kårstein & Caspersen, 2014). Vindegg og Smeby (2020) viser til at utbyttet av å lære profesjonell dømmekraft blir bedre mens studentene er i praksis, fordi de får erfaringer som gir dem mulighet til å utvikle profesjonelle vurderinger. Konstruktive tilbakemeldinger og veiledning blir derfor viktig for studentenes læring i praksis fordi de evaluerer det utførte arbeidet og utvikler en sosialfaglig identitet og profesjonell kompetanse (Fortune et al., 2001; McSweeney & Williams, 2018; Roulston et al., 2018). Praksis innebærer også at studentene deltar i ulike læringsaktiviteter. Studenter ved sosialfaglige utdanninger lærer mest av læringsaktiviteter som observasjon av sosialarbeideres profesjonsutøvelse, tilbakemeldinger på eget arbeid, refleksjon over egen praksis og kritisk tenkning (Bogo et al., 2022; McSweeney & Williams, 2018; Roulston et al., 2018; Smith et al., 2015).

## Teoretisk forståelse

I denne artikkelen forstår vi læring som tilegnelse av ulike former for kunnskap. Kvalifikasjonsrammeverket er sentralt for utdanningene fordi det beskriver hva studenter ved høyere utdanninger skal lære. Kvalifikasjonsrammeverket presiserer kunnskapen i læringsutbyttet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Læringsutbyttet er det en student vet og kan gjennomføre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbyttene deles inn i kunnskapsmål, ferdighetsmål og generell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 37). Kunnskapsmålene handler om forståelse av teorier, begreper og prosedyrer i yrker. Ferdighetsmålene retter seg mot evnen til å bruke kunnskap til å løse ulike problemer og oppgaver. Generell kompetanse gjenspeiler hvordan studentene evner å bruke kunnskaper og ferdigheter på en selvstendig måte i situasjoner, som i samarbeid, refleksjon, planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 37).

Raaens (2017, s. 110–113) tre former for kunnskap som studenter lærer gjennom praksis, er en aktuell teoretisk forståelse av ulike typer kunnskap i artikkelen. Den første formen er *kunnskap for praksis*, som omhandler den kunnskapen studentene har lært gjennom undervisning, og som de må gis mulighet til å bruke i praksis. Kunnskapen må oppleves som relevant for og nyttig i praksis og være anvendelig i praksiskonteksten. Raaens (2017, s. 111) andre kunnskapsform er *kunnskap i praksis*. Denne kunnskapen tilegner studentene seg mens de er i praksis, ved å observere praksisutøvere og praktisere det de har lært, når de observerer og øver selv. Studentene lærer av å reflektere, korrigere og snakke om læring i praksis, og dette medfører praktisk og personlig kunnskap. Lave og Wenger (1991) presiserer at man tilegner seg praktisk kunnskap gjennom læring i praksisfelleskap, som en situert virksomhet knyttet til et bestemt sted og i en sosial sammenheng. Ulike steder og situasjoner krever ulike handlemåter og kompetanse. Læringen blir prosesser der de lærende først er perifere deltakere, idet de deltar i praksisfelleskapet og tilegner seg viten og ferdigheter, og til slutt deltar fullt i praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 1991). Mens studentene er i praksis, har praksiskontakten en viktig rolle i å veilede studentene i å knytte sammen *kunnskap for* og *kunnskap i praksis* (Raaen, 2017, s. 112).

Raaens (2017, s. 112) tredje form for kunnskap er *kunnskap om praksis*. Det handler om å mestre profesjonelt arbeid ved å ha lært seg viktige etiske vurderinger og å tilegne seg ulike diskurser i praksisfeltet. Praksis har dimensjoner ved læring som handler om å få yrkeserfaringer og å anvende teoretisk kunnskap i møte med praksis. I tillegg handler det om utvikling av skjønn, av hvordan yrkesutøveren forstår og kommuniserer med klienter (Grimen, 2008). For studenter ved sosialfaglige utdanninger kan dette innebære læring i

å handle ansvarlig og etisk når de har ansvar for menneskers livssituasjon. Ifølge Schön (1987) handler det om de udefinerbare sonene i profesjonell praksis som man ikke kan lese seg til, men der man må improvisere og komme med løsninger mens man handler. Hvis en rutine får et uventet resultat og man reflekterer underveis i en handling, gjennomfører man refleksjon i handling (Schön, 1987). Refleksjon i etterkant av en handling er kalt refleksjon over handling, der fokuset er på refleksjon over kunnskapen som ligger bak handlingen (Schön, 1987). Refleksjon over egne og andres handlinger og hvilken kunnskap handlingene baserer seg på, er en viktig del av sosialfaglig praksis.

### Studiens kontekst

Gruppepraksisen går over seks uker i utdanningenes andre semester og er den første av to praksisperioder. Formålet med gruppepraksisen er at studentene skal få direkte kontakt med tjenestemottakere på praksisstedet (Institutt for barnevern og sosialt arbeid, 2023). Studentene har praksis på ulike sosialiseringarenaer for barn og unge eller på arenaer der de møter ulike tjenestemottakere. Gruppepraksis innebærer at studentene er på samme praksissted og har felles læringsmål og gruppeveiledning. Hver studentgruppe har tre til seks studenter. Gruppen kan deles opp for å utføre ulike oppgaver, men studentene skal ha tid til å samles for gruppeprosesser og refleksjoner. Før praksis har studentene vært igjennom tre emner med variert tematikk. I tillegg har de en uke før- og etterpraksis. De felles læringsutbyttene er å trene på å observere, analysere og oppøve yrkesspesifikke ferdigheter. I tillegg skal studentene bruke digitale verktøy og trene på å reflektere over sammenhengen mellom teori og praksis, og etikk og egen rolle i samhandlingen.

Artikkelen anvender begreper som utdanningene benytter vedrørende rolleavklaringen i praksis. **Praksiskontakten** er fagpersonen som tar imot og følger opp studentene på praksisstedet gjennom å avholde fellesmøter og veiledninger med gruppa etter behov. Praksiskontakten har ansvar for å inkludere studentene i arbeidsmiljøet og tilrettelegge for at de kan gjennomføre planlagte oppgaver. **Fagveilederen** er den fagansatte ved utdanningene som følger opp studentene mens de er i praksis. Fagveilederen etablerer tidlig kontakt med praksiskontakt og gjennomfører og dokumenterer underveis- og sluttevaluering sammen med praksiskontakten. Overfor studentgruppa har fagveileder ansvar for å gi veiledning på gruppelæringsmål og å veilede underveis i praksisen.

### Metode

Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av kvalitative fokusgruppeintervjuer fordi vi ønsket å utforske informantenes opplevelser av gruppepraksis. Ifølge Tjora (2021) er fokusgrupper en effektiv form for datagenerering fordi det gjør det mulig å fange opp flere menneskers oppfatninger. Samtidig kan interaksjonen fokusere på forhåndsbestemte temaer. Datamaterialet består av 12 fokusgruppeintervjuer med 16 studenter og 18 praksiskontakter. Hver fokusgruppe hadde 4 til 8 deltakere. På forhånd ga vi informasjon om temaer i undersøkelsen, frivillig deltakelse og anonymitet, og vi innhentet samtykke til deltakelse. Vi hadde utformet en temabasert intervjuguide med temaene utfordringer, positive opplevelser, organisering og læring. I hver fokusgruppe deltok både studenter og praksiskontakter. Vi vurderte at sammensetningen kunne få frem meninger fra ulike perspektiver og stimulere til samtaler om aspekter ved praksisen og læringsprosessene. Tjora (2021) bekrefter at opplevelser i fokusgruppa kan være en kilde til nye tanker og refleksjoner. Under intervjuene var første- og andreforfatter til stede som moderator. Moderatorene sørger for at alle kommer til orde, og stiller deltakerne i fokusgruppa relevante spørsmål (Tjora, 2021). Vi vekslet på å

holde gangen i temaene og notere, og begge stilte spørsmål. Under intervjuene ble det ikke gjort opptak. Derfor gjorde vi en sammenfatning av notatene i etterkant for å sikre utfyllende svar og anonymisering. Siden det ikke ble innhentet personopplysninger, var forskningsprosjektet ikke meldepliktig, jf. NSDs (u.å.) anbefalinger.

### Etisk refleksjon og metodekritikk

I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene kunne gruppenes sammensetning og moderatorenes tilstedeværelse og rolle ha påvirket svarene vi fikk. Fokusgruppene var satt sammen av både studenter og praksiskontakter. Tjora (2021) påpeker at homogene fokusgrupper kan skape samhörighet og unngå statusforskjeller mellom informantene. Vi satte sammen fokusgruppene på tvers av informantgrupper fordi vi vurderte at det overordnede formålet om å utforske sosialfaglig gruppepraksis ville skape rom for at studentene og praksiskontaktene ville anerkjenne deres ulike erfaringer og utfylle hverandre i intervjuene. En begrensning ved studien er at intervjuene ble gjennomført i forbindelse med underveisvurderingen av studentenes læring. Studentene var fortsatt i praksis og under vurdering for å få praksisen bestått. Dette, sammensetningen av fokusgruppene og moderatorenes rolle var forhold som kan ha hatt betydning for maktforholdet i intervjuene og dermed også for svarene informantene ga. I gjennomføringen av intervjuene forsøkte vi å være bevisste at vi som moderatorer også representerte andre roller for informantene, som at vi var forskere og ansatte ved utdanningene med ansvar for undervisning, samtaler og oppfølging av praksisplasser og studenter. I intervjuene etterstrebet vi å sikre at alle kom til orde. Vi opplevde at studentenes og praksiskontaktens kjennskap til moderatorene bidro til at informantene var aktive i diskusjonene og kom med varierte tilbakemeldinger. I analysene har vi også etterstrebet å være bevisste første- og andreforfatters rolle. Tredjeforfatter har hatt et særskilt fokus på dette, i tillegg til å ha bidratt i analysene, drøftinger og skrivingen av artikkelen. Vi valgte å ikke gjøre opptak under intervjuene for å sikre at lydopptak ikke forstyrret tilstedeværelsen og dynamikken i gruppene. Dette er i tråd med Tjoras (2021) presisering av at informanter kan begrense seg ved opptak og ytre andre meninger når det ikke gjøres opptak. Vi ønsket at samhandlingen i fokusgruppa skulle få frem ulike aspekter ved, tanker om og refleksjoner over temaer. Derfor forsøkte vi å sikre at vi fikk med oss informasjonen ved å fordele oppgavene med å føre samtalen og notere på forhånd. Etter intervjuene leste vi opp og oppsummerte informasjonen for å sikre at vi hadde fått med oss meningsinnholdet.

En begrensning ved studien er at intervjuene ble gjennomført underveis i praksisperioden. Det kan tenkes at informantens svar ville vært annerledes ved sluttevalueringen, da de ville ha fått flere erfaringer med gruppepraksis.

### Analyse

Vi ble inspirert av meningsfortetting i analysene. Meningsfortetting innebærer å forkorte informantens formuleringer i såkalte meningsenheter, slik at meningsinnholdet kan representeres med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). I fellesskap leste vi intervjuene høyt. Deretter markerte vi tekst som vi oppfattet omhandlet de samme temaene og var i samme meningsenhet. I forbindelse med det stilte vi spørsmål om begrepene informantene brukte. Dette arbeidet førte frem til følgende meningsenheter: refleksjon, diskusjon, taushetsplikt, ulike perspektiver, trygghet, gruppestørrelse, forhold ved gruppepraksis, ulemper, læring, veiledning, utvikling og forberedelse. I neste steg vurderte vi meningsenhetene mot forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi oppfattet meningsenhetene læring,

refleksjon, diskusjon og veiledning som mer sentrale for forskningsspørsmålet. Vi søkte sammenhenger mellom informantenes uttalelser og knyttet dem sammen under felles temaer. Dette kan knyttes til tolkningskonteksten selvforståelse, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler om at vi formulerer det informantene selv mener. Vi slo deretter tematiske meningsenheter sammen til kategorier som kunne besvare forskningsspørsmålet. Kategoriene var «læring, refleksjon og diskusjon» og «veiledning». I denne fasen stilte vi spørsmål om betydningen av informantenes uttalelser. Det som binder sammen meningsenhetene i kategorien «læring, refleksjon og diskusjon», omhandler prosesser som i hovedsak ble styrt av studentgruppa. Kategorien «veiledning» omhandler prosesser som skjedde sammen med praksiskontakt. Denne delen av analysen kan knyttes til tolkningskonteksten kritisk forståelse, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er basert på sunn fornuft og representerer et kritisk blikk på det som blir sagt. Analyser basert på kritisk forståelse har vært gjennomgående og pågående også i skrivingen av artikkelen. Dette representerer teoretisk forståelse, fordi vi fortolker informantenes utsagn teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2015), og fordi funnene diskuteres opp mot relevant teori og forskningsspørsmålet i diskusjonsdelen.

## Funn

Funnene presenteres ut fra kategoriene «læring, refleksjon og diskusjon» og «veiledning».

### Læring, refleksjon og diskusjon

I kategorien «læring, refleksjon og diskusjon» mente praksiskontakter og studenter at diskusjoner studentene imellom ga dem flere perspektiver. Læring skjedde gjennom diskusjon av fag og observasjoner og ved at andre satte andre ord på hendelser. Dette ble uttrykt av en student slik:

Vi får et annet syn på ting fordi vi diskuterer mye. Dermed kommer ulike perspektiver frem. Trenger vi en ny innfallsvinkel, spør vi hverandre. Kanskje har vi observert flere ting. Gjennom å diskutere ser vi at ting kan henge sammen. Vi får da et helhetsbilde.

Sitatet viser at diskusjon ble viktig for å forstå kompleksiteten og sammenhengene i hendelser studentene opplevde. Det viser at gruppepraksis bidro til læring som integrerte kunnskap og ferdigheter, fordi det ga studentene trening i å knytte sammen informasjon og diskutere fag, slik profesjonsutøvere gjør. Praksiskontakter bekreftet at diskusjon er en viktig del av jobben deres, og at de tilrettela for at studentene skulle få diskutere. Dette viser at å diskutere er viktig kunnskap, og at det er knyttet ferdigheter til diskusjon som studentene må lære.

Videre var informantene opptatte av at studentene mestrer å anvende kunnskap i form av å koble teori og erfaringer gjennom diskusjonene i praksisgruppa. En praksiskontakt sa: «De trekker inn teoriene som de har lest om, og finner ut om de passer til situasjonen.» Sitatet viser at studentene har lært ferdigheten å anvende teori i praksis. Studentene nevnte at de gjenkjente, anvendte og lærte mer om teorier innen utviklingspsykologi, pedagogikk, sosiologi, etikk og kommunikasjon. I tillegg lærte de anvendelsen av teorien ved at de brukte praksisgruppene til å diskutere og knytte teori og erfaringer fra praksis. De anvendte teorier fra emner før praksis. Som presisert av en av studentene: «Jeg har sett mye fra psykologien som jeg ikke har forventet skal være sant. Er det virkelig sånn det er? I tillegg popper det opp etiske refleksjoner når man er i møter.» Dette antyder at studentene hadde erfart relevansen av teori fra utdanningen og lært av å anvende kunnskapen i praksis.

Informantene var enige i at studentene lærte av å observere og av å se at det finnes flere måter å gjøre ting på. Studentene fokuserte på at de hadde lært av å observere medstudenter. En student sa: «Jeg er sånn og sånn som person og kan ha mine utfordringer. I gruppepraksis er det viktig å si ifra til hverandre om det vi ser hos hverandre, for å kunne endre oss.» Studentene opplevde at de lærte noe om seg selv av å få tilbakemeldinger om egne handlemåter og hvordan de fremsto som person. En annen student forklarte: «Tilbakemeldinger fra praksiskontakt går på bruk av teori i praksis, mens tilbakemeldinger fra medstudenter går på egen utvikling.» Dette kan forstås som at gruppepraksis gir rom for en bredde i tilbakemeldinger fra både praksiskontakt og studenter. Tilbakemeldinger fra praksisgruppa var viktig for å bli kjent med egne ferdigheter og seg selv som profesjonsutøver. Vi tolker dette som at gjennom å observere andres praksis fikk den enkelte student mulighet til egenutvikling gjennom tilbakemeldinger fra medstudenter. Slik utviklet de egne ferdigheter og profesjonsidentitet. Vi forstår funnene som at studentene lærte kunnskapsformen ferdigheter, som å observere og gi hverandre tilbakemeldinger.

I kategorien «læring, refleksjon og diskusjon» fremhevet praksiskontaktene og noen studenter at refleksjon i gruppene bidro til læring. En praksiskontakt sa: «Det er en fordel å være i gruppe; da har du noen likesinnede, som er på samme nivå. Da er det som at man har noen som er på sitt lag, og da vil en kunne reflektere sammen.» Slik refleksjon kan knyttes til kunnskapsformen generell kompetanse fordi studentene brukte kunnskaper og ferdigheter på en selvstendig måte. I tillegg lærte de generell kompetanse ved å samarbeide, gjennom relasjoner og gruppedynamikk. En student uttalte:

Vi får øve oss på å samarbeide i en større gruppe. Vi gir hverandre konstruktiv kritikk når det er noe, og den enkelte må tilpasse seg gruppedynamikken. Man lærer å jobbe i et felleskap, og vi lærer å jobbe som kollegaer.

Sitatet reflekterer kunnskapen studentene lærte av å være i en gruppe, og at de opplevde at dette var relevant for yrkesutøvelsen. Praksiskontakter nevnte at studentene lærte av gruppeprosessen, som gruppas kommunikasjon og relasjon. En praksiskontakt sa: «Studentene lærer om samarbeid og at samtaler med andre er viktig.» Samarbeid blir fremmet i Meld.st.16 (2020-2021) og er et lovkrav i barnevernsloven (2021) og sosialtjenesteloven (2009).

## Veiledning

Funn i kategorien «veiledning» viser studentenes opplevelse av læring og utvikling gjennom å veilede hverandre i gruppene. Studentene nevnte veiledning indirekte, som å gi hverandre innspill, se ting fra ulike synsvinkler og refleksjon. En student sa: «En søker veiledning hos praksisgruppa, og så går vi til praksiskontakt med våre refleksjoner og har gruppe-refleksjoner.» Noen av studentene brukte benevnelsen kollegaveiledning, som uttrykt her: «Du kan være så oppi deg selv at du ikke ser hele perspektivet. At andre kommer med innspill, blir en kollegaveiledning.» Sitatene antyder at gjennom å være i og en del av en gruppe kan studentene tilegne seg generell kompetanse ved å være aktive i egne og medstudenters læringsprosesser og gjennom å veilede hverandre.

Samtidig nevnte studenter lite individuell veiledning i gruppepraksis. Lite individuell veiledning, eller at studentene veileder hverandre, kan påvirke læringen. Blant annet kan læringen påvirkes av hvordan studentene oppfatter at de skal handle, og at de handler adekvat ut fra den kompetansen praksisstedet krever. Praksiskontakter påpekte at veiledningsrollen var annerledes i gruppepraksis. En praksiskontakt sa: «Veiledningen [i individuell praksis]

handler spesifikt om studenten, og de kan spørre mer når de er alene i praksis. I gruppepraksis går man ikke i dybden på samme måte, og i veiledningen.» Innholdet i gruppeveiledningen og opplevelser av rollen praksiskontakten inntok, kan ha påvirket studentenes opplevelse av egen læring ved at veiledningen ble for generell. Samtidig må gruppeveiledning ses i sammenheng med formålene med gruppepraksisen, som er at studentene skal være i direkte kontakt med tjenestemottakere, og at praksisen skal fremme refleksjon og evne til samarbeid. Som en student presiserte i sitatet over, gjorde studentene vurderinger av når de skulle få veiledning fra praksiskontakten. Deres vurderinger viser til generell kompetanse, fordi studentene brukte ferdigheter der de på en selvstendig måte samarbeidet innad i gruppa for å veilede hverandre, og reflekterte over behovet for veiledning fra praksiskontakten. Veiledning i gruppe bidrar slik til at studentene kan oppnå kunnskap ut fra målene med gruppepraksis.

## Diskusjon

Funnene reflekterer at studentene opplevde læring gjennom ulike typer kunnskap i gruppepraksis, som vi oppfatter hadde betydning for deres fremtidige profesjonsutøvelse. Å være i praksis og få veiledning i gruppe ga rom for læringsaktiviteter som var sentrale for studentenes opplevelse av læring. Diskusjon innad i praksisgruppene stimulerte til bruk av kunnskap fra emnene i utdanningene. Funnene understøttes av forskning på individuell praksis, som viser at praksis komplimenterer læring i klasserommet, og at studenten ser relevansen av teori (McSweeney & Williams, 2018; Vindegg & Smeby, 2020). Dette står i kontrast til studier av individuell praksis som avdekker at studentene bruker lite tid på aktiviteter som knyttet sammen teori og praksis (Roulston et al., 2018; Smith et al., 2015). I gruppepraksisen ga diskusjonene studentene rom for å integrere kunnskap og ferdigheter ved at de utfordret hverandre og sin egen forståelse. Dette understreker samtidig viktigheten av at studentene har et kunnskapsgrunnlag fra emnene før gruppepraksisen. Dette tyder på at studentene hadde lært det Raaen (2017, s. 110) beskriver som *kunnskap for praksis*. Studentene brukte kunnskap og teorier som de tilegnet seg under utdanningen, fordi de opplevde det som relevant for praksis. Studentene opplevde at de lærte sammen gjennom å se relevansen av kunnskap og teorier fra flere fagretninger i tilknytning til situasjoner i praksis. Dette antyder at relevansen av kunnskap og teorier påvirkes av fagkombinasjonene som anvendes på praksisstedet. Ut fra dette forstår vi at læring og integrering av kunnskap og ferdigheter kan knyttes til praksisstedet. Dette understreker Lave og Wengers (1991) poeng om at læring er situert virksomhet knyttet til et sted og en sosial sammenheng.

Gruppefelleskapet gjennom praksisperioden ga studentene ferdigheter som vi knytter til *kunnskap i praksis*, som går ut på å observere, praktisere og øve (Raaen, 2017, s. 112). Studentene knyttet sammen informasjon og diskuterte observasjoner, slik profesjonelle gjør. Dette reflekterer at studentene hadde lært seg ferdigheter fordi de evnet å bruke kunnskap til å løse ulike problemer og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Studentenes fremheving av at de hadde lært av å observere hverandre, kan knyttes til at de var en del av et praksisfellesskap der de kunne tilegne seg ferdigheter (Lave & Wenger, 1991). Forskning bekrefter at studenter lærer mye av å observere ansatte (Bogo et al., 2022; McSweeney & Williams, 2018; Roulston et al., 2018; Smith et al., 2015). En innvending mot gruppepraksis er at studentene kunne lært ytterligere ved å følge og observere praksiskontakt og andre yrkesutøvere. Likevel oppfatter vi at læring gjennom eksempelvis å trene på kommunikasjon og observere hverandre i gruppa bidro til at studentene tilegnet seg sentrale ferdigheter til yrkesutøvelsen. Slik ga studentgruppa et bidrag til hver enkel students læring som



studentene ikke nødvendigvis hadde fått ved å være alene i første års praksis. Observasjon satte i gang prosesser som gjorde studentene mottakelige for tilbakemelding, refleksjon og endring av egen praksis. På den måten fikk studentene erfaringer som er av betydning for deres fremtidige yrkesrolle. Dette viser at gruppepraksis gir rom for at studentene lærer om seg selv og utvikler en yrkesidentitet. I tillegg bidro tilbakemeldinger fra medstudenter med ulike erfaringer og bakgrunner til refleksjon og utvikling av egne ferdigheter. Ferdigheter som handler om å nyttiggjøre seg andres tilbakemeldinger, er viktig for sosialarbeidere. Når studentene måtte reflektere over egen praksis for så å endre atferd, utøvde de refleksjon *etter handling* (Schön, 1987). Formålet var å justere handlingen neste gang. Dette kan gjenkjennes som generell kompetanse, fordi studentene må anvende kunnskaper og ferdigheter på en selvstendig måte, som beskrevet i kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011). Funnene reflekterer at studentene opplevde læring og samarbeid; de ivaretok relasjoner og opprettholdt en god gruppedynamikk. Dette er generell kompetanse studentene har bruk for når de i fremtidig yrkesutøvelse jobber sammen med andre. Raaen (2017, s. 112) omtaler dette som *kunnskap om praksis*, som omhandler det å mestre profesjonelt arbeid. På denne måten kan gruppepraksis bidra til læring av generell kompetanse som handler om å mestre profesjonelt arbeid gjennom refleksjon. Å reflektere er å knytte sammen handlinger, teorier, erfaringer og etiske vurderinger i praksis (Lauvås & Handal, 2014) og er et gjennomgående læringsutbytte i de sosialfaglige utdanningene (Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019). Studentenes reflektering skjedde kanskje ikke *i handling*, som Schön (1987) er opptatt av, men *etter handling*. Gjennom refleksjon kunne studentene sette søkelyset på ferdighetene de hadde, som førte til ulike handlinger. Slik refleksjon kan oppøve evnen til å utøve *refleksjon i handling* underveis i en hendelse og endre handlingen mens den pågår (Schön, 1987). Dermed kan gruppepraksis være en bidragsyter på veien til å bli reflekterte profesjonsutøvere, fordi praksisen gir rom for både diskusjon og refleksjon. Avsatt tid til refleksjoner i praksis ga studentene en unik mulighet til refleksjon over egen praksis.

Noen studenter pekte på lite individuell veiledningstid. Forskning bekrefter utfordringer med å ivareta den enkelte og gruppas behov i gruppeveiledning (Lindsay, 2005; Sussman et al., 2007). Praksiskontaktene opplevde å ha en annen veilederrolle enn ved individuell praksis og at veiledningene ble for generelle. Studien har vist at studentenes læring påvirkes av at de reflekterer seg imellom. Samtidig kan manglende involvering av praksiskontakten begrense hva studentene lærer om praksisplassen, praksiskontaktens og andre yrkesutøvers kompetanse. Lave og Wenger (1991) forklarer at nye deltakere lærer og tilegner seg praksiskulturen gjennom deltakelse. I så tilfelle kan læring innad i studentgruppa gå på bekostning av læring av praksisstedets kultur og kompetanse. Likevel påpeker Strang (2021) at sosialfaglige studentgrupper som veileder hverandre i praksis, kan bidra til at studentene lærer hvordan de kan bli en sosialarbeider gjennom å trene på gruppeinteraksjoner. Alle informantene i vår studie opplevde at studentene lærte å samhandle i gruppa. Dette mener vi kan knyttes til generell kompetanse. Strang (2021) løfter frem at studentene får øvd på ferdigheter og tenkt selvstendig fordi de veileder hverandre i gruppa. Vår oppfatning er at studentenes observasjoner av hverandre og samhandlingen i gruppa og deres refleksjoner bidro til at de lærte noe mer om yrkesutøvelsen. Det de lærte, handler om forståelsen av yrkesutøvelsen og utviklingen av hvordan de skal være sosialarbeidere.

## Konklusjon

Gjennom diskusjon, refleksjon og observasjon gir gruppepraksis studentene mulighet til å tilegne seg ulike typer kunnskap. Studentene i vår studie lærte seg ferdigheter og mestret å koble teori og erfaringer fra praksis, til tross for utfordringen med tett nok veiledning fra praksiskontakten. Dette gjør det relevant å utforske muligheten for å ha gruppeveiledning i deler av andre års praksis for å dra nytte av studentrefleksjoner og diskusjoner. Når utdanningene har studenter i gruppepraksis, vil det kontinuerlig være viktig å utvikle innholdet i og formen på gruppeveiledning og evaluere gruppepraksis i sammenheng med innholdet i den individuelle praksisen. I det videre arbeidet med å utvikle gruppepraksis bør det vurderes hva studentene i gruppa kan bidra med, og hvordan veiledningen fra praksiskontakt skal være. Videre forskning bør derfor utforske på hvilke måter studentgruppa skaper trygghet for læring, og hvilken rolle fagveileder skal ha i studentenes læring.

## Litteratur

- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern (barnevernsloven)* (LOV-2021-06-18-97). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>
- Bogo, M., Globerman, J. & Sussman, T. (2004). The Field Instructor as Group Worker: Managing Trust and Competition in Group Supervision. *Journal of social work education*, 40(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778476>
- Bogo, M. & Sewell, K. M. (2019). Introduction to the Special Issue on Field Education of Students. *Clinical social work journal*, 47(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0696-z>
- Bogo, M., Sewell, K. M., Mohamud, F. & Kourgiantakis, T. (2022). Social work field instruction: a scoping review. *Social work education*, 41(4), 391–424.
- Botelho, M. & Bhuyan, S. Y. (2021). Reflection before and after clinical practice—Enhancing and broadening experience through self-, peer- and teacher-guided learning. *European journal of dental education*, 25(3), 480–487. <https://doi.org/10.1111/eje.12623>
- Bråten, H. & Kantardjiev, K. (2019). *Praksis i fremragende miljøer* (Nokuts utredninger og analyser 14/2019). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten-kantardjiev\\_praksis-i-fremragende-miljoer\\_14-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten-kantardjiev_praksis-i-fremragende-miljoer_14-2019.pdf)
- Caspersen, J. & Smeby, J.-C. (2021). Placement training and learning outcomes in social work education. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)*, 46(12), 2650–2663. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750583>
- Errante, M. R., Gill, G. S. & Rodriguez, T. E. (2018). The perceived impact of the group practice model on enhancing interpersonal skills of predoctoral dental students. *J Healthc Leadersh*, 10, 11–19. <https://doi.org/10.2147/JHL.S159722>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning* (FOR-2019-03-15-398). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-03-15-398>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning* (FOR-2019-03-15-409). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409?q=forskrift%20om%20nasjonal%20retningslinje%20for>
- Fortune, A. E., McCarthy, M. & Abramson, J. S. (2001). Student Learning Processes in Field Education: Relationship of Learning Activities to Quality of Field Instruction, Satisfaction, and Performance Among MSW Students. *Journal of social work education*, 37(1), 111–124. <https://doi.org/10.1080/10437797.2001.10779040>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Helseth, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, K. S. (2019). *Kvalitet i praksis-utfordringer og muligheter* (Nokuts rapporter og utredninger 16/2019). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)

- Institutt for barnevern og sosialt arbeid. (2023). *Informasjon om praksis for Bachelor i barnevern og Bachelor i sosialt arbeid, heltid. Informasjon om praksis BVE-1041 SSO-1041 og BVE-1541 vår 2023 (2).pdf* (uit.no)
- Koch, T. B., Øgård-Repål, A., Knutson De Presno, Å. & Gundersen, E. D. (2023). Erfaringer med modeller for veiledet praksis i sykepleierutdanningen i Skandinavia: en scoping review. *Nordisk sykeplejeforskning*, 13(2), 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/nsf.13.2.1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). I. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene: En litteraturgjennomgang* (NIFU-rapport 16/2014). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280127>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lindsay, T. (2005). Group learning on social work placements. *Groupwork*, 15(1), 61–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.1921/gpwk.v15i1.573>
- McSweeney, F. & Williams, D. (2018). Social care students' learning in the practice placement in Ireland. *Social work education*, 37(5), 581–596. <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1450374>
- Medby, A. O. & Haugan, G. (2012). Studentgruppen i praktiske studier i sykehjem: En kvalitativ studie om 1. års sykepleiestudenters erfaringer med å lære sykepleie i gruppe. *Vård i Norden*, 32(2), 46–50. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/010740831203200210>
- Meld.st.16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Nilsen, S. R., Røising, H. & Brynhildsen, S. (2012). Erfare, skrive, dele, diskutere og lære:—om strukturerte, planlagte refleksjonsprosesser og tverrprofesjonelle møteplasser. *Uniped*, 35(2), 54–66. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2012-02-05>
- Nordstrand, M. (2017). Practice supervisors' perceptions of social work students and their placements - an exploratory study in the Norwegian context. *Social work education*, 36(5), 481–494. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1279137>
- Reuven Even Zahav, R., Refaeli, T., Shemesh, S., Gottlieb, S. & Ben-Porat, A. (2020). Supervision Satisfaction Among Social Work Students in Israel: Supervision Components, Peer Support, and Trauma-Related Factors. *Research on social work practice*, 30(8), 884–894. <https://doi.org/10.1177/1049731520936755>
- Roulston, A., Cleak, H. & Vreugdenhil, A. (2018). Promoting Readiness to Practice: Which Learning Activities Promote Competence and Professional Identity for Student Social Workers During Practice Learning? *Journal of social work education*, 54(2), 364–378. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1336140>
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106–117). Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Smith, D., Cleak, H. & Vreugdenhil, A. (2015). “What are they really doing?” An exploration of student learning activities in field placement. *Australian social work*, 68(4), 515–531. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.960433>
- Sosialtjenesteloven. (2009). *Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen* (LOV-2009-12-18-131). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-12-18-131?q=sosialtjenesteloven>
- Strang, J. (2021). Peer-Led Group Supervision A model to support and inspire social work students to be ‘active discoverers and constructors of their own knowledge’. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 18(3). <https://doi.org/10.1921/jpts.v18i3.1167>
- Sussman, T., Bogo, M. & Globerman, J. (2007). Field Instructor Perceptions in Group Supervision: Establishing Trust Through Managing Group Dynamics. *The Clinical supervisor*, 26(1-2), 61–80. [https://doi.org/10.1300/J001v26n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J001v26n01_06)

- Vindegg, J. & Smeby, J.-C. (2020). Narrative reasoning and coherent alignment in field placement. *Social work education*, 39(3), 302–314. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1641192>
- Voll, I., Tysnes, I. B. & Larsen, A. K. (2021). The challenges of combining ‘knowing-that’ and ‘knowing-how’ in social work education and professional practice in the Norwegian Labour and Welfare Administration. *European journal of social work*, ahead-of-print(ahead-of-print), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1964441>
- Walter, C. A. & Young, T. M. (1999). Combining Individual and Group Supervision in Educating for the Social Work Profession. *The Clinical supervisor*, 18(2), 73–89. [https://doi.org/10.1300/J001v18n02\\_06](https://doi.org/10.1300/J001v18n02_06)