



Refleksjonstekster som pedagogisk verktøy i profesjonsutdanning

Reflection texts as pedagogical tools in professional training

Siv Merethe Kapstad

avdelingsleder, Barneverntjenesten i Skien

sivmerethe.kapstad@skien.kommune.no

Inger Therese Øvrum

førstelektor, Fakultet for sosialvitenskap, VID vitenskapelige høyskole

inger.ovrum@vid.no

Sammendrag

I denne artikkelen er det barnevernsstudenters bruk av refleksjonstekster som er utgangspunktet. Artikkelen utforsker hvordan studentene tar i bruk refleksjonstekster gjennom et emne, for så å drøfte hvilke bidrag slike tekster kan ha i profesjonsstudier der studentsentrerte læringsformer er sentrale. I tekstene reflekterer studentene over hvordan det er å være student i emnet, og hva de erfarer at hemmer eller fremmer deres læring og deres kvalifisering til barnevernspedagog. Analysen viser at studentene tar i bruk refleksjonstekstene på ulike måter, og at graden av refleksjon varierer. Tekstene gir innsikt i studentenes holdning til læring og utvikling og kan derfor være gode bidrag i utformingen av studentsentrerte læringsmiljøer.

Nøkkelord

refleksjon, profesjonsutdanning, studentsentrert læringsmiljø, barnevern

Abstract

The focus of this article is reflective papers written by child welfare students. The article explores how students use reflective papers, and then discusses what contributions such papers can have in student-centered learning environments. In the papers, the students reflect on how they perceive the course, what they experience that hampers or promotes their learning, and their qualification as a child welfare professional. The analysis shows that the students use the reflection papers in different ways and that the degree of reflection varies. The papers provide insight into students' attitudes to learning and development and can therefore contribute to the design of student-centered learning environments.

Keywords

reflection, education, student-centred learning environment, child welfare

Innledning

I sosialt arbeid er faglig og etisk dømmekraft i møte med komplekse situasjoner sentralt. Evne til refleksjon over både egen læring og profesjonsutøvelse er viktige bidrag i utviklingen av en samlet profesjonell kompetanse (Grimen, 2008; Heggen, 2008; Schön, 1987; Trevithick, 2018). Utviklingen starter under utdanningen og fortsetter gjennom profesjonsutøvelse i praksis. Arbeid med refleksjon ansees å bidra til erkjennelse og oppdagelse. Det kan også tydeliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis (Schön, 1987).

For å utvikle en evne til refleksjon i en profesjonsfaglig kontekst trenger studentene å bli innlemmet i et felleskap der profesjonens verdier og kunnskap får relevans for det arbeidet de skal kvalifiseres til (Havnes, 2015; Sullivan & Shulman, 2005). Heggen (2008) viser til betydningen av at profesjonskvalifiseringen også rommer studentenes bakgrunn og erfaringer fordi studentene gjennom utdanningen skal fortsette sin identitetskonstruksjon i en profesjonsfaglig kontekst.

I utdanningen av profesjonsutøvere er spørsmål knyttet til dannelse av profesjonsidentitet og profesjonell identitet sentralt. Profesjonsidentitet viser til det kollektive og en oppslutning om profesjonens formål. Overordnede temaer som profesjonens virke, innhold og grenser, er viktige for utviklingen av profesjonsidentitet. Profesjonell identitet retter seg mot det individuelle og personlige der spørsmål som «Hvem er jeg som barnevernspedagog?» gjør seg gjeldende (Heggen, 2008).

Gjennom utdanningen skal studentenes forankring i en fremtidig yrkesrolle og forståelse av seg selv i profesjonsrollen utvikles og styrkes. Erfaringer, verdier og holdninger vil sammen med den kunnskapen de tilegner seg, og den konteksten som omslutter utdanningen og feltet, påvirke utviklingen av profesjonell identitet og foregripelsen av fremtidig rolle (Adams et al., 2006; Havnes, 2015). Foregripelse av profesjonsrollen ansees for å være en sentral del av forberedelsene til profesjonsutøvelse (Sullivan & Shulman, 2005). Møtet mellom det individuelle og det kollektive kan ha betydning for hva studentene lærer, og hva de vektlegger som viktig og mindre viktig (Heggen, 2008).

I denne artikkelen er det barnevernsstudenters skriftlige refleksjoner over egen læring som er utgangspunktet. Studentene ble bedt om å innta et metaperspektiv på egen læring og skrive ned refleksjoner over egen læringsprosess. Studentene leverte inn fire tekster i et emne som omhandler barnevernsfaglig undersøkelses- og tiltaksarbeid. I tekstene skrev studentene om hvordan det var å være student i emnet, og hva de erfarte at hemmet eller fremmet deres læring. I den siste teksten ble studentene spurt om hvordan de opplevde at emnet bidro til deres kvalifisering til barnevernspedagog. Emnet er bygget opp etter prinsipper om studentsentrert læring (Damşa & de Lange, 2019a). Studentsentrert læring kjennetegnes blant annet ved studentaktive læringsformer (Damşa & de Lange, 2019a, 2019b). Dette er læringsformer som fremheves i flere politiske styringsdokumenter som et av flere virkemidler for å heve studiekvalitet og relevans i profesjonsutdanninger (Aarstad, 2012). Utbredelsen av studentaktive læringsformer aktualiserer behovet for å se på hvordan studenter tar del i læringsfellesskapet.

Studien utforsker hvordan studentene tok i bruk refleksjonsskriving, for så å drøfte hvilke bidrag tekster de skriver, kan gi i arbeidet med kvalitetsutviklingen innenfor profesjonsutdanningene.

Studentsentrert læring og refleksjon

Studentsentrert læring setter studenten og studentens læringsprosess i fokus (Cannon & Newble, 2000; Damşa & de Lange, 2019a, 2019b; Lea et al., 2003). Undervisningen har preg av kunnskapskonstruksjon i samhandling mellom studenten og fagstoffet og studenten og medstudenter og i interaksjonen mellom student og lærer (Säljö, 2001). Deltakelse i et studentsentrert læringsmiljø er antatt å gjøre studenter bedre forberedt på en fremtidig arbeidssituasjon der kravet til blant annet omstilling, fleksibilitet og det å kunne foreta vurderinger i komplekse saker er sentralt (Biggs & Tang, 2011; Nerland & Prøitz, 2018; Stalheim & Nordkvelle, 2019). Evnen til å ta grep om egen læring og monitorere denne ser ut til å være særlig viktig (Hyytinen et al., 2019; Øvrum & Kapstad, 2019). Monitorering innebærer en

bevissthet om eget bidrag og ansvar i læringsprosessen og at det foretas aktive tilpasninger for å nå det målet man har satt seg (Zimmerman, 2002). Som handlende aktører er studentene med på å påvirke egen læringsprosess (O'Neill & McMahon, 2016). Dette stiller høye krav til deres evne til å jobbe selvstendig og til å bidra i dialog og refleksjon med andre (Jarvela & Jarvenoja, 2011).

Idealene som ligger til grunn for studentsentrert læring, har fellestrekk med hva som ansees som viktige betingelser i læringsmiljøer som skal stimulere til utvikling av profesjonell kompetanse. Utvikling av profesjonell kompetanse innebærer blant annet å kunne jobbe selvstendig, foreta vurderinger og reflektere over egne handlingsvalg (Schön 1987, 1995). I læringsmiljøer som skal stimulere til dette, er det derfor nødvendig å legge til rette for at studentene utvikler en evne til metakognisjon over egen læringsprosess, og at de motiveres til å foreta nødvendige justeringer underveis (Pintrich, 1999).

Tidligere forskning: Refleksjon i utdanning

Det er forventet at en bachelorkandidat kan oppdatere sin kunnskap og reflektere over egen ferdighetsutøvelse, slik det fremgår av kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). Det følger av forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanningen (2019 §§ 2, annet ledd og 16) at studiet bør tilrettelegge for at studentene får trening i refleksjon. Selv om det er et spesielt fokus på refleksjon i utdanningene, er det en viss usikkerhet knyttet til hvordan og om refleksjonsarbeid i utdanning fører til bedre praksis (George, 2013).

D'Cruz et al. (2007) viser til at refleksjon i studiet både kan bety arbeid med personlig og profesjonell utvikling og evne til å inngå i en samtale om samfunnsmessige og strukturelle forhold som påvirker det arbeidet som skal utføres.

I Klemp (2013) forskningsgjennomgang fremkommer det at det innenfor lærerutdanningene legges stor vekt på selvrefleksjon og refleksjon i etterkant av hendelser. Refleksjon over et tema der fokus rettes fremover, vektlegges i mindre grad. Søndena (2004) er opptatt av at refleksjon kan bli «kraftløs» dersom den begrenses til handling som skal iverksettes eller har vært gjennomført. Refleksjonsarbeidet bør åpne opp for erkjennelse, endring og utvidelse av perspektiver gjennom utforskning av uro. Da kan refleksjonen bli kraftfull (Søndena, 2004).

Dahl og Alvsvåg (2013) viser til at det er vanlig å dele refleksjon i læringsprosessen inn i ulike nivåer. I deres artikkel blir en syntese av slik tenkning fordelt på tre hovednivåer presentert: det ikke-reflekterte, det reflekterte og det kritisk reflekterte. Det nederste nivået er ifølge Dahl og Alvsvåg kjennetegnet ved at det i liten grad vier tidligere kunnskap og erfaringer i den aktuelle situasjonen oppmerksomhet. Det reflekterte vier i motsetning til det ikke-reflekterte situasjonen oppmerksomhet og relaterer tidligere kunnskaper, følelser og holdninger til situasjonen. Det kritisk reflekterte kjennetegnes ved evnen til å kunne vurdere ny og gammel kunnskap samt holdninger, mønstre og forforståelse.

En mye brukt måte å legge til rette for refleksjon ved universiteter og høyskoler på er å gi studentene i oppgave å skrive ned sine refleksjoner (McCarthy, 2011; Rai, 2006; Veine et al., 2020). Formålet med slike oppgaver er å styrke læringsprosesser og rette oppmerksomheten mot egen læring og utvikling (Boud, 1999; McCarthy, 2011). Jones og Conner (2021) fant i sin studie at refleksjonsskriving kombinert med rollespill av situasjoner fra praksis bidro til å styrke studentenes profesjonsidentitet og handlingsberedskap i møte med brukere. Rai (2006) viser i sin gjennomgang av skriftlige refleksjoner at de skiller seg fra andre typer skriftlig arbeid som skal vurderes, men at det har vært lite fokus på hva refleksjonstekster er, og hvordan refleksjonstekster som sjanger skal utformes. Ryan (2011) viser i sin studie til at refleksjonsskriving er en kompleks form for skriftlig arbeid. Studentene strever med å

finne ut av tekstene, og deres bidrag er ofte mer beskrivende enn reflekterende. Det er utfordringer knyttet til hvordan slike tekster skal vurderes, ifølge Dymont og O'Connell (2011). De hevder at det er behov for en tydeligere innramming når studenter skal skrive refleksjonstekster. Et slikt syn støttes av flere studier (se f.eks. Kember et al., 2008; Rai, 2006).

Vi har ikke funnet norske studier som behandler bruk av refleksjonsskriving i barnevern-utdanningen, men det foreligger flere empiriske studier fra lærerutdanningene og sykepleierutdanningene. Maugesten og Mellegård (2015) fant i sin studie at slike tekster kan fungere som en generator for kunnskapsanvendelse og -utveksling. En studie av lærerstudenters bruk av refleksjonslogg foretatt av Bjelland og Haugsgjerd (2019) fant at studentenes perspektiver på læring var det som i størst grad preget deres oppfatning av eget læringsutbytte, og at studentene i større grad forventet aktive lærere som overførte kunnskap, mens lærerne forventet at studentene aktivt tok del i læringsmiljøet.

Forskningsdesign

Refleksjonstekster i profesjonsutdanning

Denne artikkelen bygger på et pedagogisk utviklingsprosjekt gjennomført i andre studieår av et bachelorprogram i barnevern der ulike sider ved kvalifisering til profesjonsutøvelse ble undersøkt. I prosjektet ble det utviklet et helhetlig læringsdesign der studentaktivitet og digitale læringsformer var sentralt (Kapstad & Øvrum, 2019, 2022, Øvrum & Kapstad, 2019, 2021). Prosjektet ble gjennomført i emner som omhandlet undersøkelses- og tiltaksarbeid i barnevernet. Selv om emnet var et såkalt teoristudium uten praksisperiode, var emnets profil praksisnær. Studentene jobbet med ulike autentiske problemstillinger hentet fra kommunalt barnevern, og aktører fra praksisfeltet bidro med undervisning og veiledning. Studentarbeidet innebar faglige analyser, vurderinger og beslutninger i grupper og individuelt. Med utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv ble samhandling og kunnskapskonstruksjon i fellesskap vektlagt. Det ble lagt stor vekt på at studentene skulle oppøve sin selvstendighet tilknyttet egen læringsprosess og refleksjon over denne.

I prosjektet ble det utviklet et konsept kalt Studieprosessoppgave (tabell 1).

Tabell 1. Studieprosessoppgaven med fire refleksjonstekster slik studentene fikk den presentert.

Denne arbeidsoppgaven er gjennomgående i hele emnet og innebærer at studentene produserer fire tekster med innlevering i læringsplattformen.	
Dere bestemmer selv hvor lang teksten skal være, og hva slags form teksten skal ha. Det er deres egne tanker vi er på jakt etter; her skal dere ikke bruke kilder eller følge bestemte sjangerkrav. Målet med denne oppgaven er at dere skal bli mer bevisste på hvordan dere lærer, og hvordan faglig skjønn utvikles. I tillegg er det et mål at dette gir oss kunnskap som kan bidra til at vi videreutvikler emnet og studiet.	
Refleksjonstekst 1	Skriv en tekst om hvordan du opplever å være student i dette emnet (stikkord: Hva fremmer og hemmer din læring?).
Refleksjonstekst 2	Skriv en tekst om hvordan du opplever å være student i dette emnet.
Refleksjonstekst 3	Skriv en tekst om hvordan du opplever å være student i dette emnet.
Refleksjonstekst 4	Hvilken kompetanse anser du som særlig viktig for barnevernspedagogen? ¹
	Reflekter over hvordan du har utviklet din kompetanse som barnevernspedagog gjennom emne 7.

¹Det første spørsmålet er tatt ut av denne studien og er analysert og behandlet i Kapstad & Øvrum, 2022

Studieprosessoppgaven innebar at studentene ble bedt om å skrive fire refleksjonstekster i løpet av et elleve uker langt emne. Studentene ble bedt om å innta et metaperspektiv på egen læring og reflektere over egen utvikling gjennom emnet. Det ble presisert overfor studentene at studieprosessoppgavens formål ikke var å evaluere emnet, men å øke egen bevissthet om læring og utvikling.

Totalt utgjør datamaterialet i denne artikkelen 195 refleksjonstekster (tabell 3), og 50 studenter deltok i studien. Studentene fikk ikke individuelle tilbakemeldinger på refleksjonstekstene, men tekstene ble tematisert i undervisningen og benyttet til fortløpende utforming av emnet. Målsettingen var å etablere en ny plattform der studentene fikk kommunisere hvordan det var å være student i emnet, og knytte dette til sin egen læringsprosess og kompetanseutvikling. Et lignende konsept var tidligere utviklet og prøvd ut i et masterprogram ved samme institusjon (Damsgaard, 2019).

Analyse

Analysen er inspirert av tematisk analyse, som gjør det mulig å følge interessante temaer på tvers av datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet (Gergen, 2015) åpner opp for å utforske studentenes personlige oppfatninger og beskrivelser ikke som representative for en virkelighet, men som et uttrykk for deres subjektive forståelse basert på egne erfaringer gjort gjennom emnet. I arbeidet med analysen har vi benyttet deler av Braun og Clarkes (2006) hermeneutiske modell. Først leste vi materialet hver for oss og identifiserte foreløpige sentrale temaer, for så å sette oss sammen og diskutere foreløpige funn og etablere representative kategorier (tabell 2). Målet var å få en oversikt over materialet i sin helhet og frembringe og identifisere temaer som var særlig fremtredende, for så å systematisere materialet i overordnede kategorier (tabell 3). Analysen ble gjort i analyseverktøyet NVivo 12.

Tabell 2. Eksempel på stegvis utvikling av kategori.

Meningsenhet	Fortolkning av innhold	Tema nivå 1	Tema nivå 2	Representativt tema
E-forelesninger. Når jeg skriver av alle e-forelesningene, lærer jeg mer av dem enn hvis jeg bare skulle lyttet til dem. Da får jeg jobbet med stoffet og har noe jeg kan se tilbake på senere.	Lytte til e-forelesning og samtidig være aktivt studerende er foretrukket strategi.	Fremgangsmåte for å lære mest mulig	Læringsaktivitet (e-forelesning) og studentens strategi for å lære av denne	Læring og læringsaktiviteter

Tabell 3. Fordeling av refleksjonstekster.

Kategori	Refleksjonstekst 1	Refleksjonstekst 2	Refleksjonstekst 3	Refleksjonstekst 4
Tilbakemelding til faglærere	6	24	31	28
Læring og læringsaktiviteter	33	22	14	4
Foregripelse av profesjonsrollen	10	3	4	16

Forskningsetiske betraktninger

Siden prosjektet ikke inkluderte klienter eller sensitive personopplysninger, ble det av Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert til å ikke være meldepliktig.

Alle studentene ble informert om at selv om studieprosessoppgaven var et arbeidskrav i emnet, var det frivillig å la tekstene benyttes i videre forskning. Studentene ble informert om formålet med forskningen, og skriftlig samtykke ble innhentet. Refleksjonstekstene fra studenter som ikke ønsket å delta, ble følgelig ikke inkludert i datamaterialet. Alle refleksjonstekstene ble anonymisert. Noen studenter skrev på et annet språk enn norsk. Disse tekstene er oversatt til norsk av artikkelforfatterne.

Forskningens verdi

Forskning som tar utgangspunkt i egen praksis, har noen metodiske begrensninger og aktualiserer spørsmålet om nærhet og distanse i kvalitativ forskning (Coffey & Atkinson, 1996).

I denne studien vil vi påpeke at refleksjonstekstene er innhentet fra et kull ved en utdanningsinstitusjon, og at vi som har gjennomført studien, har vært tett på studentene i denne perioden. For å ivareta kvaliteten på forskningen har vi sett på kvalitetskriteriene for kvalitativ forskning som er utviklet av Tracy (2010). Hun trekker frem forskningens relevans som et av flere kriterier. I arbeidet med å heve kompetansen til barnevernspedagoger i et felt i stadig endring er det relevant med studier som gir innblikk i hvordan ulike undervisningsformer utspiller seg i kontekst. Kunnskap fra ulike pedagogiske utviklingsarbeider kan være nyttig i en større diskusjon om kvalitetsutvikling i profesjonsstudier.

Relevansen av kvalitative og praksisnære studier bør ifølge Kvarv (2014) bedømmes ut fra en intersubjektiv åpenhet. Intersubjektiv åpenhet handler om å skape transparens og troverdighet, og i denne studien har vi vektlagt å gi fylldige beskrivelser av studiens kontekst, vår rolle og fremgangsmåte i analysearbeidet og å benytte teori for å belyse funnene.

Funn

Analysen viser at studentene tar i bruk refleksjonstekstene på ulike måter. Den første kategorien favner de konkrete tilbakemeldingene fra studentene. Tekstene i denne kategorien viser sider ved refleksjonsarbeidet der fokus er på det konkrete utenfor dem selv. Tekstene kretser rundt forhold av betydning for læring, men inneholder ikke elementer som binder erfaringer og læringsprosessen sammen. Den andre kategorien belyser læringsformenes betydning for egen læring. Her bærer tekstene preg av en overveielse av eget arbeid og læring og gir innsikt i hvordan studentene tar i bruk ulike læringsformer, og betydningen det har for deres læring. Den tredje kategorien rommer tekster der studentene ser sin læringsprosess, både erfaringer og kunnskap, i lys av sin fremtidige profesjonsrolle.

Tilbakemelding til faglærere

Det var mange studenter som benyttet refleksjonstekstene til å gi en tilbakemelding med forslag om forbedringer. Felles for tekstene i denne kategorien er at de er beskrivende og formulert som tilbakemeldinger og evalueringer. Studentene knytter sine innspill til egen læringsprosess, men sammenkobler i liten grad erfaring og kunnskap. Studentene kommer med innspill om manglende mulighet for ladning av mobil, manglende tilgang til kaffemaskin og dårlig luftkvalitet i undervisningsrommet. Én student skriver: «Er dette noe dere kan ta videre til vaktmester eller noe?» Andre studenter gir tilbakemelding om hvordan de vurderer enkelte oppgaver de har fått utdelt, uten å synliggjøre hvordan de selv har jobbet med

oppgavene. Én student skriver: «(. . .) Noe annet som hemmer min læring er når oppgavene blir litt uklare og spørsmålene på oppgavene ikke er nok utdypet.»

Læring og læringsaktiviteter

Det var mange studenter som trakk frem de ulike læringsformenes betydning for egen læring og hvordan de selv jobbet med og dro nytte av ulike læringsaktiviteter. Studentene skriver om hvordan de tar aktive grep og tilpasser egen innsats. Én student skriver:

(. . .) Når jeg skriver av alle e-forelesningene lærer jeg mer av dem enn hvis jeg bare skulle lyttet til dem. Da får jeg jobbet med stoffet og har noe jeg kan se tilbake på senere (. . .) Hvis jeg bare hører på e-forelesningene uten å skrive dem ned. Da får jeg ikke noe nytte av å høre på dem, fordi jeg ikke husker det jeg har hørt. Jeg får heller ikke konsentrert meg ordentlig, fordi jeg begynner bare å tenke på alt annet.

I tillegg vier studentene egen kompetanse oppmerksomhet og gir et innblikk i hvordan de har jobbet for å sammenkoble ulike deler av kunnskapsgrunnlaget. Én student skriver: «Det oppleves litt som om det vi har lært ikke ble fullstendig integrert før jeg hadde skrevet vurderingsoppgaven ferdig. Plutselig forstår jeg det jeg har lært på en annen måte, at jeg har fått en annen forståelse.»

Foregripelse av profesjonsrollen

Studentene er opptatte av hva en fremtidig rolle som barnevernspedagog innebærer, og hvordan de selv skal kunne fylle en slik rolle. I flere av tekstene tematiserer studentene det store alvoret den fremtidige profesjonsrollen bærer med seg. Én student undrer seg: «Hvordan kan du være sikker på at du gjør det riktige ved å la et barn bli eller å ta det. Stå ansvarlig for ikke bare en skjebne, men mange. Litt usikker på hva jeg tenker.»

Å utvikle et bevisst og avklart forhold til egne verdier og holdninger og egen forforståelse er en sentral del av kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid og omtales gjerne som personlig kompetanse (Trevithick, 2018; Skau, 2017). I tekstene skriver studentene om hvordan erfaring, læring, læringsaktiviteter og personlig utvikling henger sammen. Én student skriver om hvordan hun gjennom kunnskapsintegrasjon forstår seg selv og sine erfaringer bedre:

(. . .) Jeg forstår det bedre når jeg leser det fra forskjellige forfattere fordi de beskriver det samme fenomenet på forskjellige måter. Også bruker jeg pensumet også til å forstå meg selv og mine tidligere erfaringer fra barndommen. Jeg får flere ord som beskriver og forklarer det jeg har opplevd, og på den måten er det enda enklere å akseptere det som har skjedd og gå videre. Til nå har jeg brukt mye av det jeg har lært på skolen til å sette ting i perspektiv og integrere nye sannheter om meg selv, mennesker, livet og relasjoner. Mye tid til refleksjon og selvevaluering.

En annen student tematiserer hvordan kunnskapsgrunnlaget kan oppleves som mangelfullt når man ikke har egne erfaringer som kan relateres til utfordringene barna og familiene man vil møte som profesjonsutøver, har. Studenten undrer seg over hvordan hens holdninger og verdier vil få betydning i fremtidige menneskemøter:

Å kunne knytte teori til praksis tror jeg bidrar til en kompetanse som gjør at man lettere forstår. Men, samtidig så tenker jeg, vil jeg noen gang kunne forstå, jeg tror ikke det, for jeg har aldri vært der hvor motvinden i livet er som verst, jeg har aldri følt det. Men jeg prøver å være ydmyk i møte med virkeligheten og de følelsene jeg presenteres for. Ydmyk gjennom nysgjerrighet, ærlighet og interesse.

Drøfting

Denne studien utforsker bruken av refleksjonsskriving der tema er egen læring og utvikling i en profesjonsfaglig kontekst. Nedenfor blir bidrag slike refleksjonsoppgaver kan gi i arbeidet med kvalitetsutvikling innenfor profesjonsutdanninger, drøftet.

Studenttekster som evaluering?

Det er grunn til å stoppe opp ved at flere av tekstene i bunn og grunn var evalueringer av emnet og læringsaktiviteter (tabell 3). Ved å bruke tekstene til evaluering går studentene glipp av muligheten til å reflektere over egne læringsstrategier og sin fremtidige profesjonsrolle.

Det er et spesielt fokus i høyere utdanning generelt på å innhente studentevalueringer for å bedre kvaliteten på studiene (Aarstad, 2012). Studentene blir gjennom et studieløp bedt om å evaluere undervisningsopplegg, emner og studiet (Dechsling et al., 2021). Innføringen av studentaktive læringsformer gjør studentrollen om til en aktørrolle der studenten forventes å være med på å bygge læringsmiljøet. Innspill og evalueringer fra studentene blir således viktige i et studentsentrert læringsmiljø. Som aktører og autonome lærende skal studentene utvikle en evne til å ta et innoverblikk og et utoverblikk. Vektleggingen av studentevalueringer for å bedre studiekvaliteten og betydningen av studentenes stemme i et studentsentrert læringsmiljø kan kanskje bidra til et utoverfokus selv om dette ikke var intensjonen. Med dette mener vi at det kan bidra til en vektlegging av ytre forhold i læringsmiljøet, og at dette kan komme i veien for refleksjon som krever at studentene åpner opp for erkjennelse, endring og utvidelse av perspektiver. Som sjanger kan evaluering og refleksjon ha tangeringspunkter som gjør det uklart for studentene hva som skiller de ulike oppgavene. Sammenholdt med forskning som viser at refleksjonsoppgaver kan være vanskelige for studenter å løse (se f.eks. Ryan, 2011), stiller vi spørsmålet om vi i for stor grad legger opp til evaluering fremfor å stimulere til refleksjon. Videre gir funnet grunn til å stille spørsmålet om studentene er beredt til å innta rollen som aktør i et studentsentrert læringsmiljø, eller om de har andre forventninger til studentrollen. Innblikk i hvordan studenter benytter refleksjonstekster, kan gi faglærere mulighet til å gjøre individuelle tilpasninger i læringsmiljøet med formål om å heve studentenes bevissthet om egen læring og utvikling av profesjonell kompetanse.

Studenttekster, læring og profesjonsrolle

Evnen til å følge sin egen læringsprosess og foreta nødvendige grep for å oppnå ønskede resultater kan utvikles gjennom studiet dersom studentene får et bevisst forhold til egen utvikling og læring (Zimmerman, 2002). Monitorering av egen læring er en viktig ferdighet for profesjonsutøvere på et felt som er i stadig endring, og der problemstillingene man vil stå overfor, krever høy grad av faglighet og evne til refleksjon. Tid til å stoppe opp og skrive ned tanker om egen læring kan styrke studentenes utvikling som selvstendige fagpersoner dersom studentene evner å bevege seg forbi «et kontekstnært nivå» (Klemp, 2013, s. 15).

I studentenes refleksjonsskriving blir det gitt et innblikk i hvordan enkelte tar grep og tilpasser egen arbeidsform for å holde fokus og oppnå kunnskapsintegrasjon. For lærere som skal fasilitere et studentsentrert læringsmiljø, kan et slikt innblikk i hvordan studentene tar i bruk de ulike læringsformene, være viktig i videre planlegging og utvikling av emnene. I tekstene der studentene reflekterer over egen utvikling, ser vi spor av det Nerland (2019, s. 113) beskriver som rekontekstualisering i en profesjonsfaglig kontekst. Studentene skriver frem oppdagede sammenhenger i det de har lært, tidligere erfaringer og oppfatninger i møte

med praktiske problemstillinger. Det var flere studenter som benyttet refleksjonsskrivingen til å reflektere over egne livserfaringer og hvilken betydning det kunne få for deres arbeid som barnevernspedagog. På denne måten kan studenttekstene gi et innblikk i hvordan studentene ser på sin egen kvalifisering, og deres foregripelse av profesjonsrollen. Det studentene vektlegger i tekstene, kan gi informasjon om hvilken kunnskap studentene anser som viktig i utdanningen, og hvordan slike oppfatninger farges av deres erfaringer og forventninger til rollen. Det å utvikle en bevissthet om egne erfaringer (Howe, 2008), verdier og holdninger (Grant & Kinman, 2012) kan bidra til en større forståelse av hvilken betydning personlige erfaringer kan få for arbeidet (Ferguson, 2017).

Studentenes foregripelse av profesjonsrollen kan være innspill til en større samtale om hva som kjennetegner, utfordrer og konstituerer profesjonen de utdanner seg til. Dette kan innlede diskusjoner og videre arbeid med fokus på dialog og meningsbryting.

Avslutning

Denne artikkelen har vist at refleksjonstekster knyttet til egen læringsprosess kan være et virkemiddel i arbeidet med å utvikle en evne til refleksjon i en profesjonsfaglig kontekst. Slike refleksjonstekster kan bidra til en bevisstgjøring om egne læringsstrategier, egen rolle som profesjonsutøver og en artikulering av en begynnende profesjonell identitet. Selv om det er ulike sider ved refleksjon som kommer frem i studenttekstene, gir de et innblikk i hvordan studentene selv oppfatter og jobber med egen læring og utvikling. Skrivearbeidet kan bidra til at studentene blir mer oppmerksomme på egen læringsreise. Innsikt i studentenes holdning til læring og deres bevissthet om denne er sentralt for å lykkes med å bygge studentsentrerte læringsmiljøer.

I tråd med tidligere forskning viser også denne studien at studenter kan streve med å skrive ned refleksjoner (Dyment & O'Connell, 2011; Ryan, 2011). Det kan være nødvendig med tettere oppfølging og tilbakemelding for at studentene skal kunne begi seg ut i «kraftfullt» refleksjonsarbeid (Søndenå, 2004), da en slik form for refleksjon innebærer å kjenne på egen uro og forholde seg aktivt til denne. Som barnevernspedagog er det av stor betydning å ha et avklart forhold til egne erfaringer og kunnskapsforståelser for å kunne jobbe analytisk og faglig med komplekse saker. Dette vil også være av betydning i møte med rutiner, maler og arbeidsformer ved et etablert arbeidsfellesskap for å kunne utfordre og videreutvikle arbeidet som gjøres på feltet. Dette understreker behovet for å legge til rette for at studentene utvikler seg som autonome lærende gjennom utdanningen.

Det er behov for mer kunnskap om hvordan ulike konsepter i læringsmiljøet blir tatt i bruk, og hvordan disse påvirker og bidrar til læring og utvikling i en profesjonsfaglig kontekst. Dette aktualiseres særlig når læringsmiljøet vektlegger studentaktivitet der evnen til selvstendighet står sentralt.

Litteratur

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55–68. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Bjelland, C. & Haugsgjerd, A. J. (2019). Vårt doble dilemma – luper og spill i arbeid med refleksjon i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 162–175. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1296>

- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/02615479911220131>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg.). Hans Reitzel.
- Cannon, R. & Newble, D. (2000). *Handbook for teachers in universities & college: A guide to improving teaching methods*. Kognan Page.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. SAGE Publications Ltd.
- Dahl, H. & Alsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon - en pedagogisk utfordring. *Uniped*, 36(3), 32–45. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- D’Cruz, H., Gillingham, P. & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *The British Journal of Social Work*, 37(1), 73–90. <http://www.jstor.org/stable/23721231>
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019a). Student-centred learning environments in higher education. *Uniped*, 42(01), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019b). Studentsentrerte perspektiver og tiltak i høyere utdanning. *Uniped*, 42(01), 5–8. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-01>
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Dechsling, A., Sütterlin, S., Lugo, R. G. & Halvorsen, L. R. (2021). A critical view of the national student survey as a quality indicator in Norwegian higher education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 362–375. <https://doi.org/10.23865/ntp.v7.2306>
- Dyment, J. E. & O’Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507308>
- Ferguson, H. (2017). How children become invisible in child protection work: Findings from research into day-to-day social work practice. *British Journal of Social Work*, 47(4), 1007–1023. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw065>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanningen, (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanningen. (FOR-2019-03-15-398). Lovdata. Forskrift om nasjonal retningslinje for barnevernspedagogutdanning - Lovdata
- George, W. (2013). Evidencing reflective practice in social work education: Theoretical uncertainties and practical challenges. *The British Journal of Social Work*, 43(1), 154–172. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr170>
- Gergen, K. J. (2015). *Social construction in context*. SAGE Publications Ltd.
- Grant, L., & Kinman, G. (2012). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 31(5), 605–621. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.590931>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Havnes, A. (2015). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 203–229). Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–331). Universitetsforlaget.
- Howe, D. (2008). *The emotionally intelligent social worker*. Red Globe Press.
- Hyytinen, H., Haarala-Muhonen, A. & Räisänen, M. (2019). How do self-regulation and self-efficacy beliefs associate with law students’ experiences of teaching and learning? *Uniped*, 42(01), 74–90. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-06>

- Jarvela, S. & Jarvenoja, H. (2011). Socially Constructed Self-Regulated Learning and Motivation Regulation in Collaborative Learning Groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350–374. <https://doi.org/10.1177/016146811111300205>
- Jones, V. N. & Conner, L. R. (2021). Measuring social work students reflective learning through role-play and writing. *Social Work Education*, 40(7), 861–871. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1729721>
- Kapstad, S. M., & Øvrum, I. T. (2019). Om hvordan kunnskap og ferdigheter kan bli gode løsninger i praksis. I M. Paulsen (Red.), *Barnevernspedagogen - nær og profesjonell*, (s.22–30). Oslo: Fellesorganisasjonen.
- Kapstad, S. M. & Øvrum, I. T. (2022). Reflections on professional competence by child welfare students in Norway. *Nordic Social Work Research*. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2022.2069847>
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F.K.Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Hentet fra nkr2011mvedlegg.pdf (regjeringen.no)
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning-utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.2369>
- McCarthy, J. (2011). Reflective writing, higher education and professional practice. *Journal for Education in the Built Environment*, 6(1), 29–43. <https://doi.org/10.11120/jebe.2011.06010029>
- Nerland, M. (2019). Kvalitetsarbeid i studieprogrammene: fagene som kontekst for studentaktivisering og kunnskapsintegrasjon. *Uniped*, 42(01), 111–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-09>
- Nerland, M. & Prøitz, T. S. (2018). *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses* (NIFU Rapport 3/18). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/2478911>
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2016). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. I G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Red.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (s. 27–37). AISHE.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Rai, L. (2006). Owning (up to) reflective writing in social work education. *Social Work Education*, 25(8), 785–797. <https://doi.org/10.1080/02615470600915845>
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 99–111. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507311>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing Limited.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Stalheim, O. R. & Nordkvelle, Y. (2019). Skal vi la pasienten dø? *Uniped*, 42(01), 27–40. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-03>
- Sullivan, W. M. & Shulman, L. S. (2005). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America* (2. utg.). Jossey-Bass.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.

- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trevithick, P. (2018). The ‘self’ and ‘use of self’ in social work: A contribution to the development of a coherent theoretical framework. *The British Journal of Social Work*, 48(7), 1836–1854. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx133>
- Veine, S., Anderson, M. K., Andersen, N. H., Espenes, T. C., Søyland, T. B., Wallin, P. & Reams, J. (2020). Reflection as a core student learning activity in higher education - Insights from nearly two decades of academic development. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1659797>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Øvrum, I. T. & Kapstad, S. M. (2019). Hvordan kan barnevernfaglig undersøkelsesarbeid læres? *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(03), 190–204. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-03-05>
- Øvrum, I. T. & S. M. Kapstad. 2021. “Universitetslæreres erfaringer med digitalisering i et pedagogisk utviklingsprosjekt.” *Uniped*, 44(4), 226–238. <https://doi.org/10.18261/1893-8981-2021-04-02ER>.
- Aarstad, J. (2012). Studentevalueringer i høyere utdanning: Hva kan den internasjonale forskningslitteraturen lære oss?. *Uniped*, 35(1), 34–45. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2012-01-04>