

Dalland, E. B. (2026). Med refleksjonslogg og arbeidskrav som læringsverktøy i utvikling av profesjonell kompetanse. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 65–98). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761103>

3

Med refleksjonslogg og arbeidskrav som læringsverktøy i utvikling av profesjonell kompetanse

Eva Brustad Dalland

Sammendrag: Dette kapittelet tar for seg hvordan skriving av refleksjonslogg kan fungere som et viktig læringsverktøy i et intenst kortløpsstudium ved universitetet. Refleksjonsloggen danner grunnlaget for studentenes erfaringsdeling, faglige diskusjoner og utdyping i arbeidskrav, der teori og praksiserfaringer knyttes sammen. Refleksjonsloggen fungerer som et bindemiddel mellom ulike læringskontekster, som fysiske samlinger ved universitetet, nettsamlinger og praksisfeltet ved egen arbeidsplass. Kapittelet løfter fram studenters erfaringer med å skrive refleksjonslogg og arbeidskrav, og hvordan disse læringsverktøyene kan bidra til å utvikle studentenes dybdeforståelse og innsikt i egen læringsprosess og kompetanseutvikling på tvers av de ulike læringskontekstene. Studien omhandler godt voksne studenter med mangfoldig bakgrunn og variert yrkeserfaring, som alle er på vei inn i en offentlig yrkesrolle som førerprøvesensor.

Nøkkelord: refleksjonslogg, arbeidskrav, erfaringsdeling, læringskontekster, kompetanseutvikling, eierskap til egen læring, kommunikasjon, offentlig yrkesrolle

Abstract: This chapter deals with how writing a reflection log can be an important learning tool in an intense short-term study at university. The students' work with their reflection log forms the basis for their sharing of experiences, occupational and theoretical discussions, and to go deeper into the discussions in work requirements where theory and practical experiences are woven together. The reflection log is a connecting link between different learning contexts, such as on-campus sessions at the university, online meetings, and the practical field at the students own workplace. The chapter highlights students' in-depth understanding and insight into their own learning process and competence development across their different learning contexts. The study deals with adult students who have a multiple background and varied professional experiences, who all of them are on their way into a public role as driving test examiners.

Keywords: reflection log, work requirements, sharing experiences, reflections, learning contexts, competence development, ownership of own learning, communication, public profession role

Innledning

I dagens samfunn er det et økende behov for etter- og videreutdanninger med korte studieløp, der studentene ofte befinner seg i en omstillingsfase i yrkeslivet. Meld.St.16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling* understreker betydningen av studentaktive undervisningsformer som bidrag til å fremme refleksjon og kritisk tenkning hos studentene (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette kapittelet presenterer en studie om bruk av refleksjonslogg, erfaringsdeling og et avsluttende arbeidskrav som læringsverktøy innenfor et kortløpsstudium over ett semester. Studiet er organisert med fire fysiske samlinger og mellomperioder med digitale dagssamlinger, parallelt med praksis i reell kontekst ved studentenes nye arbeidsplass i en offentlig etat. Studentene skriver refleksjonslogg og arbeidskrav, og følges opp av underviser fra universitetet på nettsamlingene, der de deler erfaringer med utgangspunkt i egne refleksjonslogger, som skal fungere som bindeledd mellom flere læringskontekster. Alle studentene er i et skifte i sin yrkeskarriere og på vei inn i en offentlig yrkesrolle som førerprøvesensor i Statens vegvesen, som gjennom forskrift stiller krav om denne utdanningen (Samferdselsdepartementet, 2013).

Søk etter tidligere forskning på bruk av refleksjonslogg i studier indikerer at det er behov for mer kunnskap om bruk av refleksjonslogg i korte studieløp. Tidligere forskning er hovedsakelig gjort innen lengre profesjonsutdanninger, som et bidrag til å øke studentenes refleksjon knyttet til praksisfeltet. Søket tyder på at det er gjort lite forskning på hvordan studentene selv opplever bruk av refleksjonslogg og arbeidskrav i korte studieløp. En norsk studie fra utdanning av vernepleierstudenter viser at loggskrivning styrker bevisstheten rundt praksiserfaringer (Sætra et al., 2022). Funnene viser imidlertid at studentene opplevde det som et nyttig læringsverktøy først etter at de hadde øvd en periode på å skrive i loggen, og etter at de hadde etablert tilstrekkelig trygghet til å dele fra loggene med lærere og medstudenter. Jevnlige gruppemøter over femten uker bidro til å etablere den nødvendige tryggheten. Dette tilsvarer omtrent hele den tiden som er tilgjengelig i dette kortvarige studiet over ett semester. Vil det å kreve at studenter legger ned mye arbeid i refleksjonsloggen i et slikt kortvarig studieløp ha betydning for studentens læringsprosess?

Med utgangspunkt i disse undringene ble problemstillingen: *Hvordan kan refleksjonslogg, erfaringsdeling og tilhørende arbeidskrav utgjøre læringsverktøy i korte, samlingsbaserte studieløp?*

Det nye kunnskapstilfanget vil være funn omkring hvordan studentene selv beskriver sine erfaringer med skriving av refleksjonslogg og arbeidskrav i et kort og intenst studieløp. Hvordan kan disse læringsverktøyene bidra til å skape eierskap og innsikt i egen læringsprosess, samt bidra til økt bevissthet om den yrkes- og samfunnsrollen de er på vei inn i? Studentene ved dette studiet har en mangfoldig bakgrunn når det gjelder tidligere utdanning og yrkeserfaring. Enkelte studenter kan ha en profesjonsutdanning og flere års praksis, mens andre møter undervisning på universitetsnivå for aller første gang. Noen har tidligere erfaring med å skrive refleksjonslogg, mens for andre er dette et helt nytt læringsverktøy. Vil dette utgjøre en forskjell for hvordan studentene selv opplever nytten av å skrive refleksjonslogg som læringsverktøy i utviklingen av egen kompetanse? Studien baserer seg på datamateriale fra en spørreundersøkelse og studentenes egne beskrivelser i sine individuelle, avsluttende arbeidskrav, der de gjør selv vurdering og reflekterer over egen læringsprosess og utvikling av sin profesjonelle yrkeskompetanse. Dette utdyper de ved å knytte teori sammen med eksempler og sitater de selv velger ut fra refleksjonsloggen sin.

Utdanningen i lys av gitte føringer

Studiet *Vurderingskompetanse* utføres av Nord universitet på oppdrag fra Vegdirektoratet, og er forankret i *Forskrift om krav til førerprøvesensorer m.m.* (Samferdselsdepartementet, 2013). Forskriften stiller krav om at førerprøvesensoren må ha en minstealder på 25 år, noe som gjør at studentenes forutsetninger varierer betydelig når det gjelder alder, tidligere utdanning og yrkeserfaring. Ved oppstart av studiet er studenten allerede ansatt ved en lokal trafikkstasjon i Statens vegvesen. Studiet *Vurderingskompetanse* utgjør en grunnutdanning innenfor den modellen Vegdirektoratet har for utdanning av førerprøvesensorer. Bestått eksamen kvalifiserer for å virke som førerprøvesensor for førerkort klasse B. Etter hvert kan de som er kvalifisert, ta videreutdanning for å være sensor i andre førerkortklasser. I Nasjonal transportplan 2002–2011 fremmet regjeringen Nullvisjonen, som innebærer at samfunnet ikke kan akseptere at mennesker blir drept eller hardt skadet i trafikken (Samferdselsdepartementet, 2000). Nullvisjonen har blitt stående som ledestjerne for alt trafikksikkerhetsarbeid, og utgjør fortsatt en

forankring for alle offentlige planer som berører trafikksikkerhet. Gjeldende tiltaksplan for trafikksikkerhet på vei sier:

Alle ansatte i Statens vegvesen skal gjennom god innsikt i nullvisjonen ha et bevisst forhold til sitt bidrag i egen jobbhverdag. I tillegg skal de som vanlige trafikanter være gode ambassadører for nullvisjonen (Vegdirektoratet et al., 2022, s. 141).

Dette dokumentet legger føringer for at førerprøvesensorene skal opptre som gode ambassadører for nullvisjonstenkningen, som en etisk rettesnor for hva de sier og gjør både i jobbsammenheng og som privatpersoner. Førerprøvesensoren gjør et formelt vurderingsarbeid i sitt daglige virke, i motsetning til for eksempel undervisere som gjør formell vurdering tilknyttet eksamensperioder. Førerprøvesensoren møter et mangfold av kandidater, og har totalt 75 minutter til rådighet når hen skal møte kandidaten, klargjøre og gjennomføre førerprøven og avslutte med å gjøre et enkeltvedtak i henhold til Forvaltningsloven § 2b (Justis- og beredskapsdepartementet, 1967).

Meld.St.16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling* påpeker at det er viktig at slike studier har høy arbeidslivsrelevans. Det bør legges til rette for at studentene ved denne typen studier får mulighet til å kombinere studier med å være i arbeidslivet og fylle andre typer forpliktelser enn det de fleste unge førstegangsstudentene har, for eksempel oppgaver knyttet til egne barn (Kunnskapsdepartementet, 2021). Studiet *Vurderingskompetanse* er samlingsbasert, med fire fysiske samlinger på studiestedet og to nettbaserte dagsamlinger i hver mellomperiode. Mellomperiodene inneholder en kombinasjon av praksis i yrkesfeltet og arbeid med teori, arbeidskrav og fortløpende skriving av refleksjonslogg. Den praktiske veiledningen gis i sin helhet av erfarne sensorer i Statens vegvesen, og ledes av Vegdirektoratet. Kontinuerlig skriving av refleksjonslogg, erfaringsdeling på nettsamlinger og fire arbeidskrav utgjør viktige bindeledd mellom universitetet og praksisfeltet – ment som et bidrag til å hjelpe studentene å se sammenhenger mellom teori og praksis, og utvikle et eierskap til egen læringsprosess og kompetanseutvikling.

Hver nettsamling innledes med erfaringsdeling, der studentene tar utgangspunkt i egen refleksjonslogg og diskuterer med medstudenter. I praksisfeltet arbeides det med å videreutvikle studentenes kjøredyktighet, som utgjør et viktig fundament for rollen de skal ha. Sammen med veileder øver

studentene på vurderingsarbeid gjennom simulerte førerprøver, før de gradvis gjennomfører reelle førerprøver. Gjennom hele prosessen er det en veileder og ofte en medstudent til stede som observatør i baksetet. Studentene får også veiledning i formaliteter, som utforming av vedtak, systemer og vurderingsverktøy i etaten.

Den profesjonelle kompetansen

Studieplanen for studiet *Vurderingskompetanse* beskriver at studenten skal oppnå en «høy og egnet kompetanse» for å kunne utøve profesjonalitet i sin yrkesrolle som førerprøvesensor (Nord universitet, 2016). Med utgangspunkt i OECD sin definisjon, favner kompetansebegrepet både kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter og en fagspesifikk kunnskap knyttet til yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018). Denne definisjonen kan passe godt inn i studieplanen for dette studiet, som vektlegger at studenten skal ha en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter, holdninger og sosiale ferdigheter (Nord universitet, 2016). Wyller utdyper at det å ha *yrkesetikk, personlighet og sosiale ferdigheter* inngår i begrepet *profesjonell kompetanse*, og at evnen til å vise respekt er sentral i en yrkesutøvelse der man forholder seg til andre mennesker (Wyller, 2005). Wyller understreker at å ha en profesjonell kompetanse innebærer å kunne møte den andre som et medmenneske, og samtidig opptre profesjonelt i den yrkesrollen man er i, og sier at dette kan være utfordrende. Wyllers beskrivelse av profesjonell kompetanse passer godt inn i førerprøvesensorens yrkesrolle, der hen møter forskjellige mennesker i hver førerprøve, og samtidig beveger seg i et trafikkmiljø der risikofulle situasjoner kan oppstå. I konteksten skal hen utøve profesjonalitet i sin væremåte ovenfor kandidaten så vel som i vurderingsarbeidet som skal utføres. I et overordnet perspektiv må sensor ha holdninger som er forenlig med å forstå og utføre sin samfunnsrolle når det gjelder å ivareta både trafikksikkerhet og miljø.

Profesjonell kompetanse omfatter også sosial kompetanse, som innebærer å være profesjonell i kommunikasjon og væremåte, samtidig som man oppfyller formelle krav til en offentlig ansatt. Den sosiale kompetansen innebærer å ha et etisk perspektiv i sensorrollen. Det handler om å balansere den profesjonelle vurderingen med mellommenneskelige situasjoner der empati og følelser kan oppstå. Sensor skal møte kandidaten med respekt, også når kandidaten ikke kan få bestått på førerprøven. Sensor kan oppleve emosjonelle

reaksjoner som hen må ha god kontroll over, og må samtidig kunne forholde seg profesjonelt ved hendelser der kandidaten for eksempel får emosjonelle reaksjoner underveis i prøven eller over resultatet som formidles. Etikk utgjør en viktig del av studiet. Under utdanningen får ikke studenten øvd på alle mulige situasjoner som kan oppstå, men skal ha utviklet en profesjonell kompetanse der hen gjennom etiske overveielser mestrer spesielle utfordringer som ikke er konkretisert i retningslinjer og lovverk. Det handler om å kunne stille seg selv spørsmålet: Kan jeg stå for dette i ettertid?

Teoretisk perspektiv

Studiet Vurderingskompetanse er forankret innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som favner både kulturhistorisk aktivitetsteori, sosiokulturell læringsteori og pragmatismen (Postholm, 2010; Prawat, 1996). Sosiokulturell læringsteori vektlegger at alle har et potensial for læring og utvikling, dersom de har støttespillere rundt seg som kan møte dem der de er i en læringsprosess innenfor sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). I dette studiet kan disse andre være undervisere, veiledere og medstudenter. Det legges vekt på at læring skjer gjennom kollektiv aktivitet og interaksjoner med andre mennesker innenfor et fellesskap, der deltakerne hjelper hverandre med å forstå omverdenen (Karpatschof, 2002). Hver deltaker er viktig for fellesskapet, og fellesskapet er viktig for deltakeren.

Språket anses som det viktigste redskapet for å skape mening mellom mennesker som handler i og gjennom sosiale praksiser, og det spiller en vesentlig rolle i utviklingen av individets *indre tale*, et tankeredskap som hjelper individet til å fungere i sosiale og kulturelle praksiser (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). Gjennom kollektiv aktivitet, felles opplevelser, diskusjoner, refleksjoner og erfaringsdeling, utvikles en felles forståelse (Engeström, 2001; Leontiev, 1978). Den indre talen danner grunnlaget for den kommunikasjonen man har utad, og hvilke overveielser og avgjørelser individet tar. «Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon» (Säljö, 2001, s. 91). Enkeltindividet gjør etter hvert læringen til sin egen ved å konstruere sin forståelse av omverdenen i sin indre tale. I løpet av studiet

skal sensorstudenten videreutvikle sin indre tale, slik at hen oppnår eierskap til egen læring, selvstendighet og kan identifisere seg med sin offentlige yrkesrolle og overordnede samfunnsansvar. Førerprøvesensorens indre tale vil ligge til grunn for overveielser og valg, både når det gjelder vurdering av kandidatens førerkompetanse og i det sosiale, mellommenneskelige møtet, når det gjelder kommunikasjon, væremåte og etiske valg. Derfor legges det vekt på at studenten skal skrive jevnlig i refleksjonsloggen og delta aktivt i erfaringsdeling.

Den praktiske aktiviteten alene medfører ikke nødvendigvis nye erfaringer i individets indre tale, dersom man ikke reflekterer over handlinger og opplevelser. Refleksjon handler om å oppdage sammenhenger, se forbindelsen mellom årsak og virkning, mellom aktivitet og konsekvens (Dewey, 1966). Det innebærer å utvikle en bevisst tenkning for å identifisere sammenhenger mellom det man gjør og hvilke konsekvenser aktiviteten kan få, slik at man kan bygge og videreutvikle egne erfaringer i en kontinuerlig prosess (Dewey, 1933; Wahlgren et al., 2002). Refleksjon leder til forandringer og forbedringer, og øker kvaliteten på erfaringene. Individet utvider sin innsikt, noe som gjør det mulig å forutse hendelser mer nøyaktig og utfyllende (Dewey, 1966). Refleksjon hjelper individet til å utvikle forventninger og ta gode overveielser i nye situasjoner. Dette er av stor betydning for utviklingen av førerprøvesensorens profesjonelle kompetanse (Dalland, 2014). Gjennom refleksjon skjer det mentale prosesser som fører til forståelse og mening, og som danner grunnlag for selvstendighet og planlegging av egne aktiviteter (Illeris, 2000). Sett i lys av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, kan refleksjon sies å bidra til en form for omstrukturering av individets indre tale. Evnen til å reflektere utgjør en viktig forutsetning for videre utvikling, slik at man ikke forblir i eksisterende rutiner, mønstre og tankegods. Med andre ord er refleksjon et vesentlig bidrag til å styrke studentens evne til omstilling når det skjer endringer i tilknytning til yrket.

Refleksjonslogg, arbeidskrav og erfaringsdeling som læringsverktøy

Med utgangspunkt i dette teoretiske perspektivet, legges det i studiet vekt på at studentene får mulighet til å reflektere både sammen i fellesskapet og individuelt, gjennom obligatorisk skriving av refleksjonslogg. Skriving av refleksjonslogg gjør at studenten kan ta vare på tanken hen har der og da,

og senere hente den fram igjen for videre refleksjon. Studentene oppfordres til å gjøre notater eller skrive noen stikkord i en spontanlogg når de er i praksisfeltet, slik at de husker situasjonen og egen tanke eller undring i øyeblikket (Dysthe et al., 2000). Sensorstudenten kan ha en kladdebok tilgjengelig i baksetet og gjøre korte notater for å ikke glemme tankene som oppstår, og deretter legge den til side for å konsentrere seg om nye hendelser. Spontanloggen kan på en måte avlaste studenten for noe av den indre talen som surrer i hodet, samtidig som den blir tatt vare på. Deretter er det viktig å ha gode rutiner for etterarbeidet med selve refleksjonsloggen, der man i en rolig kontekst kan reflektere, reformulere stikkordene fra spontanloggen og sette det opplevde i sammenheng med teori. Å sette ord på egne opplevelser er et hjelpemiddel for å samordne ny kunnskap med den man har fra før, og for å se sammenhenger mellom teori og praksis.

I dette studiet informeres det om at ingen andre skal lese direkte i studentens refleksjonslogg. Refleksjonsloggen betraktes som studentens private verktøy (Dysthe et al., 2000). Tanken er at studenten skal ha mulighet til å slippe seg løs, sette ord på egne tanker og følelser, og føle seg fri til å skrive åpent og ærlig uten å måtte tenke på rettskriving eller at andre skal lese den. Studenten har frihet til selv å velge hva hen deler med andre i muntlige erfaringsdelingsrunder, eller å knytte sitater fra refleksjonsloggen sammen med teori i skriftlige arbeidskrav. Hver nettsamling fungerer som en arena for erfaringsdeling, der studenten selv velger fra refleksjonsloggen hva hen vil dele og diskutere med underviser og medstudenter, noe som også gir grunnlag for gode faglige diskusjoner.

Arbeidskravene i studiet er utformet for å bidra til at studentene både fordyper seg i pensumlitteratur innenfor gitte temaer, engasjerer seg i gruppediskusjoner og deltar i felles skriveprosesser som et bidrag til å utvikle både faglig og sosial kompetanse. Studentene oppfordres til å jobbe i grupper på de tre første arbeidskravene. Gjennom diskusjoner og skriftlige formuleringer i arbeidskravene skjer det også en sosialisering inn i fagets språklige praksiser (Jonsmoen & Greek, 2012). I utdanningen av førerprøvesensorer kan dette for eksempel innebære å knytte ord og uttrykk fra praksis i reell kontekst og teori til en helhetlig forståelse. Studentene oppfordres til å diskutere teori og trekke inn relevante eksempler fra praksisfeltet, basert på loggene sine. I etterarbeidet løfter underviserne fram gode eksempler fra hvert av arbeidskravene, slik at andre kan hente inspirasjon og ideer til videre arbeid. Det siste arbeidskravet

leveres individuelt. Her skal studenten gjøre selvvurdering og refleksjon over egen læringsprosess og utvikling av egen kompetanse, beskrive etiske valg som førerprøvesensoren kan stå ovenfor, og knytte dette sammen med teori og relevante eksempler fra refleksjonsloggen.

Tidligere forskning

Det er tidligere gjort flere studier omkring bruk av refleksjonslogg i utdanningsløp, hovedsakelig innenfor profesjonsstudier som går over flere år. En norsk forskningsrapport utgjør et unntak, der det er gjort en kvalitativ studie om bruk av refleksjonslogg i et kortvarig, halvårsstudium for ansatte innenfor offentlig forvaltning, der studentene er ansatt i NAV. Studiet legger stor vekt på at studentene skal se sammenhengen mellom teori og praksis (Jenssen, 2012). Det er flere fellestrekk med dette studiet for førerprøvesensorene når det gjelder studentgruppe og type studium, samtidig som måten refleksjonsloggen ble brukt på utgjør en vesentlig forskjell. Studentene måtte der gjøre ukentlige innleveringer av refleksjonsloggen, for å bli kommentert og eventuelt godkjent av underviserne. En annen forskjell er at forskeren gjorde en innholdsanalyse av studentenes refleksjonslogger, mens jeg i denne studien søker kunnskap omkring studentenes egne erfaringer med bruk av refleksjonslogg. Funnene i Jenssen sin studie, basert på forskernes tekstanalyse av studentenes refleksjonsnotater, viser at bruk av logger og diskusjoner knyttet til disse bidro til å skape bevissthet omkring egen rolle og kompetanseutvikling, økt profesjonalitet og utvikling av ny kunnskap innenfor en heterogen studentgruppe. Studentene så tilbake på egne beskrivelser gjort tidligere i studiet, og betraktet dem i et annet lys etter hvert som de utviklet ny kunnskap (Jenssen, 2012).

Artikkelsøket tyder på at det er store forskjeller både når det gjelder hvilken intensjon underviserne har med å ta i bruk refleksjonsloggen, struktur i loggboken og føringer for hva studenten skal reflektere over, og om loggen skal vurderes av andre. I en del studier gjøres det regelmessige innleveringer av loggene, der underviserne vurderer og gir tilbakemeldinger. I en studie innenfor teologi i Canada ble studentene pålagt å levere inn loggboken til vurdering av lærerne, i likhet med den norske studien (Jenssen, 2012). Funnene tilsier at studentene oppfattet loggskriving som en ikke-konstruktiv aktivitet som ble påtvunget dem, og opplevde at de ble tvunget til å utlevere

seg selv på det personlige planet (Wong, 2016). Studentene klarte ikke å se loggskrivningen som en hjelp for dem selv, slik at refleksjonen kunne være et bidrag til å knytte teori og praksis sammen. Tilsvarende funn ble gjort i en studie av medisinstudenter som i sitt fjerde og sjette utdanningsår leverte loggboken jevnlig for vurdering (Omer, 2012). Studentene var der kritiske til at de ikke hadde mulighet til å være i dialog og diskutere tilbakemeldingene, og at tilbakemeldingene ble gjentakende, med vekt på feil og korrigeringer.

I en studie av fjerde års studenter ved en tannlegeutdanning ble loggboken framhevet som et læringsverktøy for å styrke studentenes evne til selvvrurdering (Dahllöf et al., 2004). Omtrent halvparten av studentene opplevde loggboken som nyttig, ettersom den stimulerte dem til mer strukturerte refleksjoner over opplevelser de gjorde seg i praksis. Arbeidet med loggboken bidro til økt selvinnsikt knyttet til egne ferdigheter og kompetanse.

I en kvalitativ studie om lærerstudenters loggskrivning under praksisperioder viser funnene at loggskrivningen utgjør en viktig støtte i utviklingen av studentenes identitet, både som studenter og som framtidige lærere (Klemp, 2012). Loggskrivningen fungerer som et læringsverktøy med mange funksjoner – et multiverktøy som dekker ulike behov for studentene. Lærerstudentene bruker praksisloggen til å knytte sammen kunnskap fra ulike kontekster i studiet. Klemp hevder at loggskrivningen i seg selv ikke nødvendigvis bygger bro mellom teori og praksis, ettersom studentene har ulike oppfatninger av sammenhengen mellom disse. Funnene viser at det er forskjell på hva studentene skriver om i loggen og hvordan de reflekterer. Noen reflekterer rundt egen læring og utvikling i tilknytning til praktisk aktivitet og erfaringer, uten å sette dette inn i et teoretisk perspektiv. De kunne bli værende innenfor ett og samme perspektiv over lengre tid, uten å se det i en større sammenheng. Klemp antyder at en mulig årsak kan være at praksisloggen ikke ble tilstrekkelig vektlagt som læringsverktøy i praksisperioden, og at studentene ikke fikk nødvendig støtte til å videreutvikle bruken av loggen. Klemp konkluderer med at praksisloggen i lærerutdanningen har et potensial til å styrke dialogen mellom teori og praksis (Klemp, 2012).

I en studie innenfor vernepleierutdanningen (Sætra et al., 2022) framkommer det at studentene brukte flere uker før de opplevde refleksjonsloggen som et nyttig læringsredskap. Som nevnt innledningsvis trengte studentene relativt lang tid til å øve seg på å skrive refleksjonslogg og til å etablere den nødvendige tryggheten for å kunne dele fra loggene. Forskerne beskriver at

i løpet av 15 uker med ni gruppemøter ble denne tryggheten gradvis etablert. Utdanningen tilbød en arena for gruppeveiledning som stimulerte studentene til refleksjon rundt innholdet i både egne og andres refleksjonslogger, noe som førte til anerkjennelse studentene imellom. Gjennom skriving av refleksjonslogg, erfaringsdeling og veiledning ble det utviklet en kultur der studentene bidro til hverandres utvikling (Sætra et al., 2022).

En annen studie omhandler utdanning av sykepleiere innenfor spesialisthelsetjenesten, der studentene er i praksisfeltet og daglig skriver i refleksjonsloggen samt møtes til ukentlige refleksjonsdager. Utdanningen legger vekt på at studentene skal reflektere kritisk over egne handlinger for å utvikle faglig skjønn på vei inn i profesjonell fagutøvelse (Mæhre & Vestly, 2012). Funnene fra denne aksjonsforskningen viser at det er viktig at det i utdanningen tilbys arenaer hvor studentene kan føle seg fri til å løfte fram og diskutere refleksjonene sammen med andre, i et klima der det er trygt å åpne seg og hvor de opplever å bli sett og lyttet til. Hovedfunnene er at studentene trenger anerkjennelse av egne tanker, følelser og reaksjoner, samt mulighet til å se egen utvikling, både personlig og faglig. På veien mot profesjonell fagutøvelse trenger studentene støtte til å oppdage og utvikle kunnskap (Mæhre & Vestly, 2012). Det faglige skjønnets sykepleierne må ha, bygger på evnen til å se sammenhenger, utvikle nyanser og skille mellom hendelser, for å kunne finne ulike løsninger i situasjoner. Dette har mye til felles med rollen til en førerprøvesensor, som også må utøve profesjonelt skjønn.

Metode

Studien har en kvalitativ forskningstilnærming. Datamaterialet består av individuelle arbeidskrav fra 24 sensorstudenter, der de beskriver og reflekterer over egen kompetanseutvikling, basert på sin egen refleksjonslogg og teoretisk forståelse. Dette arbeidskravet er det siste de leverer før eksamen. Alle de 24 studentene ga sitt samtykke til at arbeidskravene kunne brukes i forskning. Siden refleksjonsloggen i dette studiet regnes som studentens private sfære, har jeg av etiske hensyn valgt å ikke be om å bruke selve refleksjonsloggen som datamateriale. Refleksjonsloggen danner grunnlaget for hvilke eksem-

pler studentene selv velger å trekke fram i arbeidskravet. Dersom jeg hadde gjort avtale på forhånd om å få lese refleksjonsloggene, kunne jeg fått fram andre interessante funn, men samtidig kunne det ført til at sensorstudenten ikke ville føle seg fri nok til å skrive ned sine ærlige refleksjoner, noe som igjen kunne hemmet studentens utvikling. De samme studentene deltok i en spørreundersøkelse som 22 av dem besvarte. Spørreundersøkelsen omhandlet studentenes loggskrivning, ble gjennomført på siste samling i studiet, og kunne leveres anonymt. Spørreskjemaet inneholdt en kombinasjon av noen få spørsmål med gitte svaralternativer og flere åpne spørsmål der studentene kunne gi egne formulerte svar.

Analyseprosessen av både tekster fra arbeidskrav og tekster fra spørreskjemaet har hatt en induktiv tilnærming. Det ble gjennomført åpen koding og flere runder med kategorisering, hvor hovedkategorier og underkategorier vokste fram. Forskeren fastsetter ikke kategoriene på forhånd, de vokser ut av materialet (Strauss & Corbin, 1998). Navnene på kategoriene blir til som en kombinasjon av forskerens perspektiv og kunnskap, studiens hensikt og mål, vevd sammen med den forståelsen som kommer til uttrykk gjennom deltakerne. Når kategoriene knyttes sammen med en teoretisk forståelse, utgjør de funnene i studien, som igjen fungerer som svar på forskningsspørsmål og problemstilling (Merriam, 2009). Kategoriene fra arbeidskrav og spørreskjema danner grunnlaget for de funnene som presenteres i dette kapittelet. I kvalitative studier er det sentralt at deltakernes formuleringer løftes fram i teksten (Creswell, 2007; Postholm, 2010). Derfor presenteres funnene her i stor grad gjennom sitater fra deltakerne i studien.

Funn og drøfting

I første del presenteres og drøftes funn som omhandler hvordan studentene har jobbet med refleksjonsloggen, og hvordan de oppfatter refleksjonsloggen som læringsverktøy i dette korte studieløpet. Funnene belyser hvilken betydning det har hatt for dem å delta i en kollektiv aktivitet, både ved fysiske samlinger ved studiestedet, digitale samlinger og i praksisfeltet, samt den læringen som skjer gjennom kontakt med medstudenter i ikke-organisert

kontekst. Funnene beskriver hvordan mange av studentene gjennom loggskrivning har oppdaget egen faglig og sosial utvikling, mens noen få ser den som mindre nyttig. Andre del av fremstillingen omhandler hvordan studentene ser sin egen utvikling av profesjonalitet på vei inn i yrkesrollen innenfor en offentlig etat. Funnene bygger på analyse av studentenes siste arbeidskrav, og beskriver utviklingen av studentenes profesjonelle kompetanse, som består av både faglig og sosial kompetanse. I yrkesrollen møter de stadig nye personer i skiftende mellommenneskelige situasjoner, og utfører et krevende vurderingsarbeid i et dynamisk miljø.

Refleksjonsloggen som læringsverktøy

En betydelig andel av studentene har svart at refleksjonsloggen er et godt og nødvendig læringsverktøy for å se helheten i studiet og egen utvikling, og at de ser nytte av å reflektere underveis. En student beskriver at refleksjon for henne er hennes største verktøy i læringsprosessen, og sier at hun vil fortsette å skrive om sine refleksjoner også etter at studietiden er over:

Jeg har daglig reflektert over min innsats og hvordan jeg skal angripe min neste dag. Dette er noe jeg ikke ønsker å legge fra meg selv om tiden min på skolebenken snart er over. Refleksjon for meg er mitt største verktøy for å motivere meg selv og for å være i være i konstant utvikling (Oda).

Studenten beskriver her hvordan arbeidet med refleksjonsloggen både har bidratt til å opprettholde motivasjonen i studiet og fungert som et redskap for selvvrdering. Andre påpeker at det å ha loggen er positivt fordi det hjelper dem å huske bedre, og noen har svart at det ble enklere å skrive det siste arbeidskravet, som nettopp handler om å utdype egen læringsprosess og utvikling. I spørreundersøkelsen svarte studentene:

- Ser egen utvikling og læring gjennom refleksjon og selvvrdering
- Forstår bedre læringsprosessen og hva jeg har lært
- Veldig nødvendig for å se helhet og utvikling
- Gjorde nye refleksjoner og oppdagelser både underveis i skrivingen og i etterkant i jobbing med arbeidskrav 4

- Fint verktøy for egen utvikling
- Forståelse for kompetanseheving underveis i studiet
- Stor betydning, men knytter det til det å huske

De studentene som ser nytten av refleksjonsloggen, gir ulike begrunnelser for dette, noe som samsvarer med Klemp sine funn om at loggskrivning kan ha mange funksjoner for de ulike studentene, og kan også utgjøre et multiverktøy som fyller ulike behov for hver enkelt student (Klemp, 2012). Mot slutten av studiet og gjennom siste arbeidskrav, så sensorstudentene bedre verdien av å skrive refleksjonslogg, og har skaffet seg erfaring med hva det er viktig å legge vekt på. Dette samsvarer med Klemp sin konklusjon om at praksisloggen har et potensial i seg til å at studenten skal kunne oppdage sammenhenger mellom teori og praksis (Klemp, 2012).

Funnene indikerer at selv i et kortvarig studium kan bruk av refleksjonslogg og tilhørende erfaringsdeling utgjøre et vesentlig bidrag til at studentene ser sammenhenger mellom teori og praksis, oppdager helheten i studiet og ikke minst blir bevisste på egen kompetanseutvikling. Funnene i denne studien tyder på at det har liten betydning om studenten tidligere har erfaring med å skrive refleksjonslogg, selv i et kort studieløp. Blant de 9 studentene som ikke hadde skrevet logg før, er de fleste positive til loggskrivning og ser nytten av dette på linje med dem som hadde erfaring fra før. Mot slutten av studiet erkjenner flere av studentene at de ville ha endret på *hva* de vektla å skrive om:

- Lett for å beskrive situasjonen og ikke opplevelsen. Ville hatt mere fokus på egen følelse og beskrive denne, samt utviklingen, om det har vært noe
- Skrevet mer detaljert og trukket inn mer teori
- Jeg hadde mest fokus på vedtak og vurdering av prøver. Jeg ville skrevet mer om hvordan jeg opplevde kommunikasjon og etikk

Disse studentene innser at de har vært for opptatt av å beskrive selve situasjonen, og ikke refleksjoner omkring hva det gjorde med dem selv og deres følelser. De ser også at de kunne satt praksis mer i sammenheng med teori. Dette samsvarer med funn fra studien av teologistudenter, hvor studentene oppfattet refleksjon som et vanskelig og abstrakt begrep, praktisert på en mekanisk måte og løsrevet fra en større sammenheng (Wong, 2016). For

at refleksjonsloggen skal fungere som et godt læringsverktøy, er det viktig å etablere gode rutiner og skape rom for å ta seg tid til å skrive, slik et par av studentene beskriver:

Jeg begynte å skrive logg allerede fra første dag, ble nesten som en dagbok både med fakta om hva vi gjorde, men også mye om mine refleksjoner, tanker rundt egen læringsprosess og vurderinger gjort underveis både fra veileder og egen selvvrdering (Ola).

Arbeidet med å skrive logg har vært veldig nyttig både for å holde kontroll på antall timer vi har kjørt, men også for å kunne bruke ledig tid til å reflektere i etterkant av det vi har gjort på dagtid (Jim).

Gode rutiner for loggskrivning kan være til stor hjelp for å oppdage forbindelsene mellom teori og erfaringer fra praksis, slik denne studenten beskriver:

Refleksjonsloggen er skrevet med nøkkelpunkter og tar for seg overordnede refleksjoner jeg har gjort meg, med tydeligere linker mellom teori og egne erfaringer (Tom).

Dette handler om en av de sentrale intensjonene med loggbok og arbeidskrav: å hjelpe studentene til å oppdage sammenhenger mellom læringskontekstene i studiet. Bare noen få studenter uttrykker at loggskrivningen har vært lite nyttig for dem. En av dem som hadde skrevet logg tidligere, sier at hen «bare oppdager sine dumheter gjennom å skrive logg». Dette kan tolkes som misnøye med egen mestring. I studien om lærerstudenters skriving av refleksjonslogg, viste funn at selvkritiske kommentarer over egen mestring gikk igjen, og at studenten kunne bli værende for lenge innenfor ett og samme perspektiv (Klemp, 2012). Denne studenten kan ha blitt værende innenfor et selvkritisk perspektiv, slik at loggskrivningen ikke blir et godt læringsverktøy, i motsetning til andre studenter som opplever at arbeidet med refleksjonsloggen gir motivasjon. En av dem som ikke hadde skrevet logg tidligere, sier at nytten er svært liten, og derfor har hen skrevet lite i den. Det oppstår på en måte «en ond sirkel» når studenten tidlig i studiet ikke ser nytten, og derfor jobber lite med å skrive refleksjonslogg. Dermed går studenten glipp av den

refleksjonen og selvvurderingen dette kunne gitt underveis, og har i tillegg ved slutten av studiet lite tekst å støtte seg på for å kunne oppdage både egen nytte og utvikling. Dette samsvarer med funn fra en studie ved HiO, der ikke alle studentene så sammenhengen mellom skriving i studiet, faglig læring og profesjonsutøvelse (Jonsmoen & Greek, 2012). Forskerne legger vekt på at det er viktig at studentene får konkrete tilbakemeldinger på skriftlige arbeider for å kunne bli selvstendige i fagkritiske valg.

Loggen - et sted å tømme hodet

I praksisfeltet i dette studiet er studentene observatører i baksetet og må være helt stille for ikke å forstyrre en pågående førerprøve eller annen praktisk aktivitet utført av medstudent og veileder. Det kan oppstå situasjoner som vekker både undring, spørsmål og refleksjoner, uten at studenten har mulighet til å kommunisere med andre der og da. Da er det viktig å ha en spontanlogg (Dysthe et al., 2000), hvor studenten kan notere stikkord som senere kan hentes fram, både for å diskutere med andre og for å bearbeide hendelsen videre i refleksjonsloggen. Dette gjør det enklere å koble seg på igjen senere for å diskutere, reflektere og forsøke å se sammenhenger med teori. En av studentene sier:

For meg fungerer loggen som et sted for å «tømme» hodet. Der skriver jeg ned hendelser og tanker på samme sted. Dette er et verktøy som hjelper meg til å se hvordan tidlige utfordringer endrer seg over tid (Eli).

Muligheten til å «tømme hodet» der og da kan være nyttig for å kunne konsentrere seg og kanskje oppdage nye, interessante hendelser som skjer i øyeblikket. Dette har likhetstrekk med funn fra studien av refleksjonsloggene i utdanningen av NAV-ansatte, hvor refleksjonsloggen beskrives som en ventil for å luften opplevde utfordringer (Jenssen, 2012). Loggskrivning skal både være «et fristed for tanken» og en mulighet til å ta vare på tanken som oppstår i øyeblikket (Dysthe et al., 2000). Studenten uttrykker også at loggen har en viktig funksjon ved at hendelser og tanker rundt disse blir samlet på ett sted og kan hentes fram igjen. Studenten kan støtte seg på det som er skrevet i refleksjonsloggen både under organisert erfaringsdeling med medstudenter og undervisere, og

som grunnlag for å beskrive egen utvikling i det siste arbeidskravet i studiet. En av studentene sier i spørreundersøkelsen: «Man ser tydelig at vi har endret oss- litt ubevisst.» Med andre ord blir den ubevisste utviklingen synliggjort og bevisstgjort gjennom å lese loggen mot slutten av studiet. Jenssen beskriver at studentene gikk tilbake til tidligere skrevet tekst og så den i et annet lys etter hvert som de utviklet egen kunnskap (Jenssen, 2012).

Skrivearbeid og kollektiv aktivitet var positivt for en med lese-skrivevansker

En student var åpen om at han tidligere har strevd med lese-skrivevansker, og gir i det siste arbeidskravet uttrykk for at han har vokst mye gjennom dette kortvarige studiet:

Jeg har aldri vært skoleflink, men jeg bruker å få til det jeg bestemmer meg for til slutt. Jeg merker at det å få ord og setninger ned på papiret har jeg blitt bedre til med dette studiet. Har faktisk overrasket meg selv over denne utviklingen, så hvorfor har dette endret seg? Jo mye god hjelp fra mine studievenner, skolen, mentorer og hele sensorkorpset lokalt. Ikke bare har jeg blitt flinkere til å skrive, men også stor utvikling på å bruke pc og nettbrett til for eksempel vedtaksskriving (Jan).

Studenten beskriver her hvordan egen vilje til å lære er en sterk kraft som bidrar til læring og utvikling. I tillegg løfter han fram betydningen av den kollektive aktiviteten med støttespillere på tvers av læringskontekstene i studiet. Dette kan ses i sammenheng med den sosialkonstruktivistiske forankringen i studiet, som vektlegger betydningen av den kollektive aktiviteten før man tar læringen opp i seg selv og gjør den til sin egen (Engeström, 2001; Leontiev, 1978). Studenten har overrasket seg selv med utviklingen av eget skrivearbeid og har etablert gode rutiner. Skriveaktiviteten i studiet har ført til at han både har blitt flinkere til å skrive og til å bruke verktøyene pc og nettbrett, som er knyttet til administrering av førerprøven og til å formulere skriftlige vedtak i yrkesrollen. Studenten ser selv at skrivearbeidet har bidratt til utvikling av det Wyller beskriver som profesjonell kompetanse (Wyller, 2005). Det er interessant at det pålagte skrivearbeidet i studiet har hatt en positiv betydning for

en med lese-skrivevansker, hvor et mulig bidrag kan være at vi ikke har gått inn og lest, vurdert og kommentert refleksjonsloggene. Studenten har vokst gjennom å få skrive sine frie tekster uten korrigeringer.

Læringsprosess og utvikling av profesjonell kompetanse

De aller fleste studentene i denne studien uttrykker at de har utviklet det Wyller betegner som profesjonell kompetanse (Wyller, 2005), som omfatter videreutvikling av både yrkesfaglig og sosial kompetanse. Flere studenter framhever at kompetanseutviklingen handler om å se teori, veiledning og praktiske erfaringer i sammenheng:

Hele prosessen har vært veldig lærerik, og når jeg tenker tilbake på all teoriundervisning, veiledningssamtaler og den praksisen jeg har vært gjennom så ser jeg helt klart at jeg har utviklet meg faglig, og ting jeg mente og trudde i starten ikke er det jeg sitter inne med av kunnskaper og erfaringer i dag (Alf).

Teoriundervisningen ved Nord-universitet og den praktiske delen i Stavanger samt lokale veiledere her hjemme har fått bitene til å falle mer på plass, og den «røde tråden» er helt klart mer synlig for meg, noe jeg hadde problemer med i starten av utdanningen (Alf).

Mange av studentene utdyper betydningen av det kollektive samarbeidet de har hatt i organiserte, formelle læringskontekster med undervisere og veiledere, så vel som i uformelle kontekster der studentene har vært samlet og diskutert seg imellom. Funnene tyder på at de har villet hverandre vel, støttet hverandre og vært inkluderende:

Det er så flott å tenke på at sammen gjør vi en ganske så mye bedre jobb, sammen er vi gode på hver vår tue. Vi stiller opp for hverandre uansett, om det er vedtak, klargjøring, arbeidskrav eller sosiale settinger, det er en trygghet å føle (Liv).

Vil også benytte muligheten til å gi ros til mine medstudenter i gruppen, for deres evne til å inkludere og støtte underveis i min læringsprosess. Dette har gitt meg trygghet til å stille spørsmål, som gjerne har vært innlysende for de, men uklare for meg. De har heiet på meg, støttet meg, gitt meg konstruktive råd og tilbakemeldinger underveis (Maj).

Her har jeg opplevd stor velvilje og ønske om at alle skal lykkes. Jeg er overbevist om at dette er den største suksessfaktoren i at vi har klart å kalibrere oss så godt som vi har gjort (Unn).

Dette samsvarer med tidligere funn fra vernepleierutdanningen, der det gjennom refleksjonslogg, erfaringsdeling og veiledning ble skapt en kultur for at studentene gjorde hverandre gode (Sætra et al., 2022). At studentene ser verdien av kollektivt samarbeid, er i tråd med det overordnede sosialkonstruktivistiske perspektivet (Postholm, 2010) som ligger til grunn for studiet. Gjennom loggskrivning og arbeidskrav gjør de mange interessante refleksjoner, både rundt forestillingene de hadde om sensorrollen før studiet, og hvordan dette har endret seg underveis.

Denne jobben krever mer av meg enn jeg hadde trodd, og den gir mer enn jeg hadde håpet

Ett av funnene tilsier at sensorrollen innebærer noe langt mer enn studentene forestilte seg på forhånd, og mange er reflekterte og kommer med erkjennelser knyttet til dette. Selv de som er utdannet trafikklærere, og som ofte har hatt kontakt med førerprøvesensorer i sin hverdag, har endret synet på hva sensorrollen innebærer og hvilken profesjonell kompetanse som kreves i rollen. Flere av de som er utdannet trafikklærere, uttrykker at de ved starten av studiet mente at de allerede hadde god nok kompetanse til å være i sensorrollen. Dette synet endret seg underveis i prosessen. I det siste arbeidskravet siterer en av studentene fra refleksjonsloggen sin tidlig i studieløpet:

Hvor vanskelig kan det være? Jeg har 18 års erfaring som trafikklærer. Jeg har kjørt med alle typer mennesker. Jeg har faglig leder bakgrunn. Jeg kan vurdere om noen kan få lappen ved å kjøre med

dem i 10 minutter. Jeg merker fort om de har den kompetansen som trengs for å få førerkort! (Tor).

Denne studenten reflekterer rundt det han skrev på et tidlig tidspunkt, og erkjenner at hans forutinntatthet ikke stemte:

Ja, ja. Så feil kan man ta. Jeg har måttet svelge mine ord opptil flere ganger (Tor).

Studenten ser tilbake på egne beskrivelser tidlig i studiet, og gjør sine erkjennelser mot slutten av studiet, der han ser det i lys av egen læringsprosess og den kompetansen han nå har utviklet, slik funnene i Jenssens studie også viste (Jenssen, 2012). Flere av de som er trafikklærer fra før, beskriver i arbeidskravet hvordan de har endret synet på sensors arbeidsoppgaver og rolle. Det de tidligere trodde, stemmer ikke med den oppfatningen hen har mot slutten av studiet:

Det har vært mange overraskelser i dette løpet. Som de fleste trafikklærere tenker om sensorjobben – Kan det vær så vanskelig? Ja, det kan det – denne jobben krever mer av meg enn jeg hadde trodd og den gir mer enn jeg hadde håpet. Jeg er glad for denne utdanningen, og at den er såpass grundig. Skal vi ha gode sensorer må vi ha reflekterte mennesker som kan sette seg inn i opplevelsen til en kandidat og vise forståelse (Åke).

På dette tidspunktet følte jeg at jeg hadde den kompetansen som var nødvendig for å gjøre jobben som sensor på en god måte. Det jeg følte jeg manglet var det praktiske rundt administrering av prøven. Jeg har i ettertid sett at det å vurdere kjørekompetanse og kunne beskrive det i et vedtak er mer omfattende enn jeg hadde først tenkt. I tillegg er kommunikasjon under førerprøven vanskeligere enn jeg hadde tenkt (Pål).

Begge disse sitatene berører Wyllers beskrivelser av viktigheten av å ha en god yrkesetikk og sosiale ferdigheter inkludert i den profesjonelle kompetansen (Wyller, 2005). Selv om enkelte studenter ved studiestart mente at de egentlig

ikke hadde behov for utdanningen, viser funnene at nettopp disse studentene har lagt ned betydelig arbeidsinnsats underveis. De beskriver hvordan de har videreutviklet seg på flere områder, og reflekterer åpent rundt dette i det siste arbeidskravet. Noen uttrykker positive følelser knyttet til egen læringsprosess og gir uttrykk for stolthet:

Når jeg i dag sitter og ser tilbake på læringsprosessen så kjenner jeg at jeg blir stolt av meg selv (Per).

Dette indikerer at læringsprosessen har påvirket studentens indre tale, og at han har utviklet et eierskap til egen læringsprosess.

Faglig kompetanse

Førerprøven foregår i et reelt og dynamisk trafikkmiljø der risikofylte situasjoner kan oppstå, noe som krever stor oppmerksomhet og ansvarlighet fra førerprøvesensoren. I førerprøver der sensor må gripe inn og overta kontrollen én eller flere ganger, kan det oppstå en anstrengt stemning i bilen, der kandidaten kanskje strever med tanker og følelser om at dette kan ende med en ikke bestått prøve. I hver eneste førerprøve må førerprøvesensoren gjøre det Jonsmoen og Greek i sin studie omtaler som *fagkritiske valg* (Jonsmoen & Greek, 2012). I arbeidskravet har en av studentene sitert fra loggen sin:

Kjørte en reell prøve i dag med NN som veileder. Nå sitter alt bra og jeg kjenner en mye større trygghet ved å lede prøver. (...). Det ble en ikke bestått prøve, hvor jeg måtte gripe inn noen ganger, både muntlig og fysisk. Kandidaten tok det veldig fint, og det virket som han var veldig enig med meg (Alf).

I sitatet ovenfor tyder det på at studenten har klart å bevare roen, slik at kandidaten har en god opplevelse av førerprøven, selv om den ikke endte med førerkort. Dette samsvarer godt med Wyllers beskrivelse av at profesjonell kompetanse innebærer både å ha en egnet personlighet og å mestre flersidighet i yrkesrollen. En av studentene som tidligere har vært trafikklærer, har sitert fra egen logg:

*Når det kommer til såpass krevende situasjoner som f.eks. inn-
gripen, så har jeg opplevd dette som mye mer krevende etter jeg
ble sensor. På den ene siden så vil en ikke gripe inn for tidlig for
å ikke «ødelegge» prøven. På den andre siden har jeg et ansvar
for sikkerheten til kandidaten og meg selv og ikke minst andre
trafikanter som er på veien. HMS kommer inn i bildet også. Dette
er kanskje det jeg opplever som mest krevende for øyeblikket (Tor).*

Sitatet beskriver noe av den faglige kompetansen sensorstudenten utvikler, nemlig evnen til å gjøre fagkritiske valg når det gjelder å forutse behovet for å gripe inn og å gjøre det på riktig tidspunkt. Sensoren må være seg bevisst at dersom man griper inn for tidlig, vil det sannsynligvis ha negativ innvirkning på kandidaten videre. En førerprøve der kandidaten viser meget god kvalitet i kjøringen, eller en prøve der kjøreatferden er altfor dårlig, er enkle å vurdere. Førerprøvesensoren må imidlertid ha profesjonalitet til å vurdere de kandidatene som befinner seg i grenselandet mellom bestått og ikke bestått prøve. I prosessen mot profesjonell yrkesutøvelse må sensorstudenten utvikle evnen til å skjelne mellom – og begrunne hvorfor den ene kandidaten består og den andre ikke består en slik prøve.

*Vurderingsgrunnlaget har gradvis bygget seg mer opp, i starten
ved de observerte prøvene var jeg oftere litt mer usikker hvor
grensene mellom ikke bestått og bestått går, jeg opplever det enda
som utfordrende, men kjenner at ryggsekken begynner å få litt
mer fyll når det kommer til den type vurdering. Men jeg tror jeg
alltid kommer til å være usikker til tider på enkelte kandidater,
det er ingen som er like (Pia).*

Studenten beskriver her hvordan hun opplever sin egen utvikling mot økt profesjonalitet, særlig i møte med de vanskelige vurderingene. Samtidig erkjenner hun at utfordringer vil oppstå også framover. Førerprøvesensoren må ikke bare administrere selve førerprøven, men også utvise en væremåte som samsvarer med forventningene til en offentlig ansatt. Sensoren må beherske vurderingsverktøyene, være korrekt i trafikale vurderinger og kunne vurdere kandidatens førerkompetanse opp mot læreplanens mål. I tillegg må sensor kunne bidra med beroligende småprat når kandidaten ønsker det. En av studentene uttrykker:

Området der jeg har utviklet meg mest er nok i rollen som en sensor skal være. Vi har en klargjøring som skal være profesjonell og informativ, vi skal være saklige og høflige, vi skal svare på spørsmål som skal reflektere en offentlig tjenestemann uten at det blir mekanisk og kaldt (Åke).

Studenten beskriver her noe av kompleksiteten i den profesjonelle kompetansen som sensor, noe som harmonerer med Wyllers beskrivelse av profesjonell kompetanse som å ha kapasitet til å håndtere både det faglige og det mellommenneskelige i situasjonen. Det handler om å mestre det konkrete og praktiske på den ene siden, og samtidig utvise profesjonelle karaktertrekk og personlighet. Dette kan være nøkkelen til å forstå hvorfor jobben noen ganger utføres bedre enn andre (Wyller, 2005, s. 48).

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse utgjør en viktig del av profesjonell kompetanse (Wyller, 2005). Funnene viser at det skjer endringer og økt bevissthet rundt studentenes sosiale kompetanse på flere områder, til tross for at studieløpet er relativt kort. Studentene fremhever utviklingen av egen måte å kommunisere på, økt bevissthet om egen opptreden og kroppsspråk i møte med kandidaten. De reflekterer over at de har en offentlig yrkesrolle med makt, og understreker hvor viktig det er å skape tillit og trygghet i situasjonen, samt å ha et etisk perspektiv i yrkesutøvelsen.

Jeg har blitt kjent med meg selv på en ny måte

På spørsmål om studentene har gjort spesielle oppdagelser gjennom arbeidet med refleksjonsloggen, beskriver flere at de har endret seg personlig – noe som berører utviklingen av sosial kompetanse i overgangen til en ny yrkesrolle. Svarene fra spørreundersøkelsen tyder på at de har gjort oppdagelser knyttet til egen person, der én sier: Jeg har blitt kjent med meg selv på en ny måte. En annen beskriver at hen har oppdaget en forandring ved å si: Jeg har blitt mer bevisst på hvordan jeg var før og nå. En tredje beskriver hvordan hen, ved å gå tilbake i loggen, har oppdaget sin egen utvikling på vei inn i den nye yrkesrollen:

Jeg så tydeligere hvilken type sensor jeg var blitt, og hvorfor. Og at de målene jeg ønsket for min del der hadde blitt nådd. Samtidig ser jeg også hva jeg må jobbe videre med.

Studentene i denne studien beskriver at refleksjonsloggen har bidratt til at de ser en personlig utvikling. Dette står i kontrast til funn fra en studie der studentene jevnlig leverte refleksjonsloggen for tilbakemelding (Wong, 2016). Det er særlig interessant med tanke på at sensorstudentene går et kortløpsstudium, mens funn fra vernepleierutdanningen viser at det der tok 15 uker før studentene følte seg trygge nok til å dele personlige erfaringer når lærerne hadde innsyn i refleksjonsloggen. Dette berører studentens private sfære, og utgjør en vesentlig del av begrunnelsen for at refleksjonsloggen ikke skal leveres direkte til underviserne i dette studiet. Dette bygger på Dysthe et al. sin forståelse av refleksjonsloggen som studentens fristed for egen tenkning, og at den ikke skal vurderes direkte (Dysthe et al., 2000). På denne måten får studenten større frihet til å åpne seg og gjøre ærlige refleksjoner, og kan selv velge hva hen ønsker å dele med andre på samlinger og gjennom arbeidskrav. Det viktigste er at studenten oppdager endringene som skjer med seg selv. Flere studenter uttrykker at de ser stor utvikling hos seg selv, samtidig som de identifiserer områder som de kan videreutvikle.

Kommunikasjon, væremåte og etisk perspektiv

Funnene viser at de fleste studentene har arbeidet målbevisst med å utvikle sosial kompetanse. Mange uttrykker at de har utviklet seg både i måten de kommuniserer og opptrer på, noe som har stor betydning for å kunne fungere i sin yrkesrolle innenfor en offentlig etat – både utad mot publikum og internt. Flere har beskrevet at de har lagt vekt på å uttrykke seg tydelig, samtidig som de har vært opptatt av å unngå å framstå som autoritære og strenge. Studentene sier i arbeidskravet:

Jeg kjenner på en stolthet når jeg endrer på egen væremåte og kan være til hjelp for kandidatene jeg møter. Det er viktig for meg at de jeg skal vurdere føler at sensor er innstilt på å være rettferdig, ordentlig og etterrettelig. Dette uten å bli en maskin og uten at jeg blir for hyggelig. Det kan jo hende at jeg må gi negativt resultat

også. Jeg vil ikke sette meg i en situasjon der det kan bli vanskelig (Per).

Det å kunne få en tilbakemelding på hvordan andre ser min kommunikasjon og væremåte med kandidatene har vært veldig lærerikt. Jeg har bevisst lagt meg på en vennlig men tydelig væremåte slik at jeg ikke virker for autoritær, men heller ikke kan misforståes eller misoppfattes (Pia).

Tonefallet er også viktig å tenke over når man skal kommunisere verbalt. Etter en simulert førerprøve skrev jeg dette i loggen: «Jeg fikk tilbakemelding på at jeg kunne oppfattes som litt «streng» iblant og dette har jeg reflektert en del over.» Selv om hensikten bare var å være tydelig, er det lett å bli oppfattet som streng eller bestemt. Her er det viktig å være bevisst både hvordan man ordlegger seg, og hva slags tonefall man bruker (Jim).

Studentene har fått veiledning på hvordan deres kommunikasjon kan oppfattes, og har tatt dette til seg som en del av den indre tale (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). I sensorrollen er det viktig å være bevisst på hvordan kandidatene kan oppfatte sensorens kroppsspråk. Kandidatene danner seg ofte et førsteinntrykk ved å tolke hvordan sensor opptrer gjennom nonverbalt kroppsspråk:

Dette viser hvor mye det nonverbale som man viser ovenfor kandidaten faktisk har å si. Dette har gjort at jeg er mye oppmerksom på meg selv. Et sitat fra loggen viser til dette. Da jeg kom gående mot bilen var jeg bevisst på at jeg hadde et vennlig og naturlig smil om munnen. Etter å ha hilst på og satt meg inn i bilen sa hun «så godt det var at du smilte, jeg trodde alle sensorer var sure og strenge». Dette tenkte jeg på og reflekterte over en god tid etter, at første sekund kandidaten ser meg kan avgjøre hvordan prøven blir (Ann).

Her beskriver studenten hvordan refleksjonene kommer i ettertid, og at det pågår en prosess med bevisstgjøring som varer lenge etter situasjonen studenten var i. Gjennom skriving i refleksjonsloggen, erfaringsdeling og arbeid med

arbeidskravet, blir hendelsen til en bevisstgjøring i studentens indre tale om hvor viktig det er å møte kandidater på en hyggelig måte. En annen student understreker betydningen av å bidra til trygghet for kandidaten:

Jeg skal jo være den personen som sprer trygghet i førerprøven. Den personen har jeg blitt nå. Jeg kjenner at jeg er trygg i rollen min som sensor, og jeg føler at jeg har en positiv innvirkning på kandidatene jeg møter (Per).

Denne studenten gir uttrykk for nødvendigheten av å kjenne på trygghet i egen yrkesrolle for å kunne bidra til at førerprøvekandidaten blir trygg i situasjonen. En annen student beskriver mangfoldet av mennesker hun vil møte i yrkesrollen:

Det er mine kvalifikasjoner og evnen til å samhandle og samarbeide med folk som ble nøkkelen til sensorkontoret. I rollen som sensor kommer vi i kontakt med folk fra alle samfunnslag og kulturer. Evnen til å kunne se og lese folk, personlige egenskaper i møte med kandidater som kan bli utagerende og potensielt truende, evnen til å holde hodet kaldt, handle bestemt og resolutt i en krevende situasjon, som innbefatter en inngripen for å avverge ett sammenstøt, enten med andre biler eller i verste fall en myk trafikanter. Alt er relevante situasjoner jeg må være forberedt på å møte i jobben som sensor (Maj).

Denne studenten tar opp noen av utfordringene som kan oppstå ved å møte et mangfold av kandidater med ulik kvalitet på kjøring, forskjellig væremåte og temperament. Samtidig kreves det at hen opptrer profesjonelt i sin offentlige rolle.

Etikken er en av ledestjernene

Førerprøvesensoren har en rolle med makt, både ved å stille i uniform og ved å avgjøre om kandidaten kan få ansvaret som ligger i det å føre bilen alene. Etter endt utdanning vil hen som førerprøvesensor være alene med kandidaten, der kandidat og sensor sitter tett på hverandre i bilen. I utviklingen

av studentenes sosiale kompetanse er det derfor viktig å skape bevissthet om hvordan man framstår og oppfattes av andre. En av studentene understreker betydningen av å utføre en jobb hun selv kan stå for i ettertid:

Ettersom det er skjønnet som ligger til grunn for resultatet og at man er hovedsakelig alene i bilen med kandidaten, må vi både være tro mot oss selv og mot den jobben vi er satt til å gjøre slik at vi har den tilliten vi må ha for å handle i tråd med etatens verdier og sensorgjerningen. (...). Som sensor så er etikken en av ledestjernene. I yrkesutførelsen innehar man en relativt stor makt i å forvalte lover og regler, samt det opparbeidete skjønnet som skal være rettferdig og likebehandlingsprinsippet står høyt (Ann).

Studenten beskriver her nødvendigheten av å ha et etisk perspektiv på jobben hun skal utføre videre, slik at hun arbeider på en måte som gjør henne tilliten verdig, og er bevisst på at yrkesrollen innebærer makt, og at hun må håndtere dette rettferdig overfor kandidatene. Førerprøvesensoren kan komme i mellommenneskelige situasjoner der det ikke finnes konkrete føringer for hvordan hen skal opptre. Da er det viktig å kunne gjøre etisk kloke valg, basert på god kunnskap og holdninger, og ikke minst ha Nullvisjonen som en overordnet føring (Samferdselsdepartementet, 2000). Etikken utgjør en av tre grunnpilarer for Nullvisjonen. En student gir denne beskrivelsen:

Vi er avhengig av at omgivelsene har tillit til oss når vi er satt til å forvalte fellekskapets midler, før vi møter etiske utfordringer som myndighetsutøvere. Det å være profesjonell betyr også at vi må ha høy etisk bevissthet og ha evne til å reflektere rundt våre holdninger og handlinger (Liv).

Dette samsvarer godt med Wyllers vektlegging av at gode holdninger og etiske overveielser inngår i den profesjonelle kompetansen (Wyller, 2005), der evnen til å vise den andre respekt er sentral i en yrkesutøvelse hvor man skal forholde seg til andre mennesker og skape tillit i forhold til den jobben som utføres. Det handler om å ha «etikken i sitt hjerte» og være en god ambassadør i trafikk sikkerhetsarbeidet, slik det er beskrevet i det forberedende arbeidet til Nasjonal transportplan for 2025–2036 (Statens vegvesen, 2023). Eller sagt

på en annen måte – det handler om hvorvidt førerprøvesensorene har tatt Nullvisjonen opp i seg selv slik at den inngår i deres *indre tale* (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986).

En yrkesrolle i det offentlige

Funn tyder på at de fleste studentene har vært i en prosess der de har utviklet bevissthet omkring det å være offentlig ansatt, og det å utføre sensorrollen i tråd med både gitte føringer og samfunnets forventninger:

I kraft av vår posisjon og stilling i samfunnet er det naturlig at vi blir mer utsatt for allmenhetens til tider kritiske og granskende blikk, så vi må være mer bevisste og oppmerksomme på vår adferd og handlemåte gjennom vårt virke og i rollen som statsmenn og statskvinner. Som statsansatte skal vi opptre for fellelskapets beste. En generell grunnregel er at som ansatt i Statens vegvesen skal du i møte med andre ta hensyn til deres interesser og opptre med respekt. Alle handlinger skal preges av etatens verdier; profesjonell, inkluderende og framtidsrettet. Tillit er også noe som trekkes frem og vektlegges (Maj).

Flere har understreket betydningen av å opptre i sensorrollen på en måte som skaper tillit utad. Førerprøvesensoren møter daglig et mangfold av kandidater, og må forholde seg til disse på en profesjonell måte, i samsvar med både forvaltningsloven (Justis- og beredskapsdepartementet, 1967) og interne retningslinjer for organisering av førerprøven (Vegdirektoratet, 2009). Ssensorens oppgave er å skape en god og ryddig prøvesituasjon for hver enkelt kandidat, slik at kandidaten får mulighet til å vise sitt beste. I utdanningen legges det vekt på at førerprøvesensoren er en enkeltperson innenfor et stort system, der hver og en har ansvar for å ivareta og bygge opp et godt renommé for hvordan Statens vegvesen framstår som forvaltningsorgan. Dette påvirker tilliten samfunnet har til etaten og det offentlige førerprøvesystemet, samt den tillit og trygghet den enkelte kandidat opplever. Den enkelte sensors væremåte og kvaliteten på vurderingsarbeidet i hver førerprøve utgjør viktige brikker i helhetsinntrykket. Å være førerprøvesensor innebærer noe mer og noe annet enn det enkelte studenter så for seg da de startet utdanningen. En student beskriver:

Det jeg har merket i utdanningsløpet er at man som førerprøvesensor og ansatt i offentlig forvaltning har en rekke etiske og juridiske forhold som skal tas hensyn til i møte med kandidaten. Man må også ta hensyn til at man har en synlig rolle og at folk gjerne prater om deg. Denne formen for offentlighet var jeg kanskje ikke helt forberedt på. Jeg har derimot lært meg til at følger du regler og retningslinjer, er vennlig og imøtekommende, så vil du kunne gjøre jobben med god samvittighet (Are).

Studenten reflekterer her over at han ikke var helt forberedt på at sensorrollen innebærer å være en offentlig person som det kan bli snakket om utad. Samtidig erkjenner han at dersom han utfører jobben etter de gitte føringene og møter kandidaten på en god måte, så utføres arbeidet godt. Funnene tyder samlet sett på at sensorstudentene på kort tid har hatt en stor reise inn i en offentlig yrkesrolle, der de framstår som reflekterte yrkesutøvere som er viktige for å møte et mangfold av kandidater og utføre et viktig samfunnsoppdrag knyttet til trafikksikkerheten i samfunnet.

Oppsummering

Funnene i denne studien tyder på at skriving av refleksjonslogg og arbeidskrav er gode læringsverktøy, også i et kortløpsstudium, som bidrag til å utvikle studentens eierskap til egen læringsprosess og utvikling. De fleste studentene har blitt godt kjent med egen læringsprosess og kompetanseutvikling. Samtidig er det viktig å ha en felles arena for erfaringsdeling basert på refleksjonsloggen, der det er rom for undring og diskusjon. De fleste studentene ser betydningen av og sammenhengen mellom de ulike læringskontekstene. Kontinuerlig loggskriving oppleves som nyttige verktøy for egen motivasjon og for å se egen utvikling. Erfaringer fra tidligere loggskriving kan lette skriveprosessen, samtidig som at funnene viser at flere av dem som ikke hadde erfaring med loggskriving, opplever verktøyet som nyttig. Flere har uttrykt at de har blitt bedre til å skrive, sette ord på egne erfaringer og se sammenhengen med

teori. Enkelte ser loggskrivning som et så godt verktøy for egen utvikling at de gir uttrykk for at de vil fortsette å skrive refleksjonslogg etter endt utdanning:

Jeg tror faktisk loggen blir et nyttig verktøy også når jeg skal fungere som sensor og har fungert som det en stund.

I slike korte studieløp er det særlig viktig å tidlig fange opp studenter som strever med å skrive refleksjonslogg, og møte dem der de er. En mulighet kan være å tilby veiledning i små grupper for dem som har behov, inspirere til bedre rutiner for loggskrivning, og gi støtte og inspirasjon til å forstå hva de kan skrive om. Det handler om å hjelpe studenten forbi en eventuell skrivesperre og våge å skrive egen tekst. Undervisere må forsterke budskapet om at loggen er til for studentens egen del, og samtidig er det viktig at veiledere i praksisfeltet forstår hvorfor studenten skal bruke tid på refleksjonsloggen. Funnene tyder på at det fortsatt er nødvendig innenfor denne typen studier at refleksjonsloggen får være et privat fristed for studentens tanker, der refleksjoner og undringer både kan slippes løs og struktureres uten at underviser eller andre har direkte innsyn. For dem som uttrykker at de ikke er noen «skrivere», er det viktig å understreke at det ikke trenger å være lange tekster, men at man klarer å finne fram til det essensielle og sette egne ord på det. Det kan like gjerne handle om undringer og spørsmål som dukker opp, og som kan løftes fram i konteksten med erfaringsdeling. Å oppdage at eget bidrag kan gi grunnlag for en spennende diskusjon der andre studenter engasjerer seg, kan inspirere til videre loggskrivning. På denne måten kan studenten få hjelp fra underviser og medstudenter til å se sammenhengen med teori. Det kan være til hjelp å høre at andre studenter også har utfordringer. I dette studiet kan undervisere bli bedre til å forsterke at nettopp slike bidrag fra dem som føler at de har utfordringer i teori eller praksisfeltet, har stor betydning også for andre studenter.

Referanser

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Dahllöf, G., Tsilingaridis, G. & Hindbeck, H. (2004). A logbook for continuous self-assessment during 1 year in paediatric dentistry. *European Journal of Paediatric Dentistry*, 5(3), 163–169.
- Dalland, E. B. (2014). *Førerprøven i et helhetlig perspektiv. En intervensjonsstudie [Doktoravhandling, Norges teknisk-vitenskaplige universitet, 2014:199]*. Pedagogisk institutt.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. The free press.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Abstrakt forlag.
- Engeström, Y. (2001). *Expensive learning at work. Toward an activity-theoretical reconceptualisation*. Institute of Education, University of London.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, L. L. (2012). *Analyse av bruk av refleksjonslogger og diskusjoner i studiet Veiledning, tverrfaglig arbeid og lovforståelse*. H. i. Buskerud.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2012). Skrivekår i profesjonsutdanning. *UniPed*, 35(4), 4–13. <https://doi.org/doi/full/10.3402>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (Forvaltningsloven)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Karpatschof, B. (2002). Introduksjon til den kulturhistoriske skole og til Leontjevs teori. I A. N. Leontjev (Red.), *Virksomhet, bevissthet og personlighet* (s. 7–45). Hans Reitzels Forlag.
- Klemp, T. (2012). *Med praksisloggen som vandrestav?: En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess [Doktoravhandling, NTNU, Bd. 2012:124]*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270288>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I. Kunnskapsgrunnlaget. NOU-rapport 2018:2*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1d-f4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Meld. St. 16 (2020–2021). Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf#page=49&zoom=100,77,181>
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Prentice-Hall, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mæhre, K. S. & Vestly, S. (2012). Om å være i bevegelse mot en profesjonell fagutøvelse. *UniPed*, 35(1), 62–74. <https://doi.org/10.18261>
- Nord universitet. (2016). *Studieplan for grunnutdanning for førerprøvesensorer*.
- Omer, A. A. A. (2012). Using logbooks to enhance students' learning: Lessons from a

- mixed-methods study in an undergraduate surgical rotation. *Sudan Journal of Medical Sciences*, 16(3), 409–429. <https://doi.org/10.18502/sjms.v16i3.9701>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3), 215–225. <https://doi.org/doi/abs/10.1080/00461520>
- Samferdselsdepartementet. (2000). *St.meld. nr. 46 (1999–2000). Nasjonal transportplan 2002–2011*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2f9ae96cfe2d47dc8edaf0e7edb1317/no/pdfa/stm199920000046000dddpdfa.pdf>
- Samferdselsdepartementet. (2013). *Forskrift om krav til førerprøvesensorer mm. (Sensorforskriften)*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-03-09-261>
- Statens vegvesen. (2023). *Nasjonal transportplan 2025–2036. Prioritering av økonomiske rammer. Forarbeide, versjon 19. april 2023*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f517f097ff11468fbb8087f6bc981c43/svv/svv-ntp-2025-2036-prioriteringsoppdrag-rettet-versjon-19042023.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications Ltd.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag.
- Sætra, M. K. R., Safari, M. C. & Bachke, C. C. (2022). «Vi gjorde hverandre gode, men det dabbet av og stoppet opp». Vernepleierstudenters erfaringer med loggskrivning og gruppeveiledning. *Nordisk tidsskrift for veiledning*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3413>
- Vegdirektoratet. (2009). *Retningslinjer for gjennomføring av førerprøve i alle klasser*.
- Vegdirektoratet mfl. (2022). *Nasjonal tiltaksplan for trafiksikkerhet på vei 2022–2025. På vei mot nullvisjonen*. Vegdirektoratet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. The MIT Press.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Wong, A. C. K. (2016). Considering reflection from the student perspective in higher education. *SAGE Open*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244016638706>
- Wyller, T. (2005). Dybdeetikk, medborgerskap og sosial praksis. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Universitetsforlaget AS.

