

Stokken, R., Gundersen, E. & Walseth, E. (2026). Takknemmelighet og refleksjon i bacheloroppgavers forord. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 45–70). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731003>

Kapittel 3

Takknemmelighet og refleksjon i bacheloroppgavers forord

Roar Stokken, Elin Gundersen og Erlend Walseth

Sammendrag: I dette kapitlet undersøkes forord i bacheloroppgaver innen sosialt arbeid. Forordene uttrykker takknemlighet og refleksjoner knyttet til skriveprosessen, og gir dermed innsikt i hva som er viktig for studentene, samt hvordan veiledere og lærere kan møte studentenes behov på en bedre måte. Studentene beskriver skriveprosessen som både utfordrende og lærerik, og fremhever personlig vekst og profesjonell utvikling. De uttrykker stor takknemlighet for støtte fra familie, venner og medstudenter, som har bidratt praktisk, emosjonelt og faglig. Veiledere verdsettes når de er faglig sterke, støttende, tilgjengelige og motiverende. Særlig anerkjennes veiledere som viser omsorg og gir konstruktive tilbakemeldinger. Den gode veilederen beskrives som over studentene i kunnskapsverdenen, men på linje i det mellommenneskelige møtet. Slik får studentene hjelp til å overkomme den utfordringen det er å skrive en bacheloroppgave.

Nøkkelord: bacheloroppgaven, Goffman, kvalifisering, ansiktsarbeid, takk, refleksjon

Førsteforfatter har hatt ideen og hovedansvaret for teksten. Andreforfatter har vært med på all analyse mens tredjeforfatter har vært sentral i arbeidet med de teoretiske perspektivene.

Abstract: This chapter examines the prefaces of bachelor's theses in social work. These prefaces often express gratitude and reflections on the writing process, offering insights into what students consider important and how supervisors and teachers can better support their needs. Students describe the process as both demanding and rewarding, emphasizing personal growth alongside professional development. They highlight the value of support from family, friends, and fellow students, who contribute in practical, emotional, and academic ways. Supervisors are appreciated when they are academically competent, supportive, accessible, and motivating. In particular, those who show care and provide constructive feedback are appreciated. The good supervisor is described as being above the students in the realm of knowledge, yet on equal footing in interpersonal encounters. In this way, students receive support to overcome the challenge of writing a bachelor's thesis.

Keywords: bachelor's thesis, Goffman, qualification, face-work, gratitude, reflection

Innledning

Det finnes mye litteratur som beskriver hvordan en bacheloroppgave *skal* skrives (f.eks. Busch, 2014; Stokken et al., 2022; Storø, 2019). Det finnes også noe forskning på bacheloroppgaver, der det aller meste er knyttet til selve oppgavens skrivemåte (f.eks. Stock, 2017, 2019) og læringsverdi (Karlsholm et al., 2023; Lundgren & Robertsson, 2013). Studentenes opplevelse av prosessen har likevel fått svært lite oppmerksomhet. Her er forordene en kilde til kunnskap.

Bacheloroppgavens forord kan forstås som en pliktøvelse innenfor en relativt fri sjanger, men med en klar forventning om at det skal skrives noe om hva som har vært viktig i prosessen. I dette kapitlet brukes forord i bacheloroppgaver i sosialt arbeid ved Høgskulen i Volda som grunnlag for en kvalitativ analyse av studentenes opplevelse av skriveprosessen. Problemstillingen som undersøkes er:

Hva sier forordene om studentenes opplevelse av skriveprosessen, og hva sier dette om hvordan veiledere og lærere bedre kan møte studentenes behov?

At det å skrive forord er en pliktøvelse legger føringer. I boken som studentene benytter som hjelp til skrivingen (Stokken et al., 2022) heter det at forordet skal kommunisere refleksjoner og takksigelser som er koblet til skriveprosessen. Friheten ligger i hvem som skal takkes og hva det skal takkes for. Det samme gjelder refleksjonene; det skal reflekteres, men det er opp til studenten å bestemme hva det skal reflekteres over.

Bacheloroppgavene kan forstås som et slags svennestykke. Bacheloroppgaven i sosialarbeiderutdanningene i Volda skrives i studiets sjette og siste semester, og er dermed siste eksamen før studentene kan titulere seg som sosionom eller barnevernspedagog. Emnet har en varighet på ett semester og gir 15 studiepoeng. Det gjennomføres parallelt med et annet emne der fokuset ligger på kunnskap om og arbeid med sammensatte livsproblem.

Gjennom det å skrive en bacheloroppgave skal studentene, ifølge emneplanen (Høgskulen i Volda, 2025), utvikle bred kunnskap om forskning og utviklingsarbeid som er relevant for sosialt arbeid, få kjennskap til relevante kilder til kunnskap, og utvikle forståelse av metodiske krav og forskningsetiske retningslinjer. De skal også lære å planlegge og gjennomføre en akademisk

oppgave i tråd med akademiske krav og etiske retningslinjer, og de skal analysere og formidle sosialfaglig relevante problemstillinger på en kritisk og reflektert måte. I prosessen utvikler de også begreper, tankegang og arbeidsmetoder som gjør at de kan diskutere sin kommende profesjonsutøving. Dette gjøres ved at studentene velger tema for oppgaven selv, men det er et krav at temaet er relevant for utøvelsen av den profesjonen de skal inn i.

Studentene velger selv problemstilling, teoretisk vinkel og konteksten oppgaven skal knyttes til. Oppgaven kan skrives individuelt eller i gruppe på to personer, og har i de årene som her analyseres kunnet bli løst enten som en teoretisk eller empirisk basert oppgave. Emnet består hovedsakelig av selvstudium, men de får veiledning i prosessen. Sammenlignet med en del andre bachelorutdanninger får veilederne til disse studentene tildelt en relativt romslig veiledningsressurs, noe som gjør det særlig viktig å utvikle kunnskap om hvordan veiledere og lærere kan møte studentenes behov på en god måte.

Før vi ser på hva studentene kommuniserer gjennom forordene de skriver, må vi se nærmere på utdanningen som oppgaven avslutter. Så lenge forordets mer eller mindre eksplisitte sjangerkrav er takk og refleksjon, vil studiet og sosialt arbeid som yrkesfelt ligge til grunn for takksigelsene og refleksjonene.

Utdanning til sosialt arbeid

Utdanningene som leder frem til yrkestitlene sosionom og barnevernspedagog kvalifiserer dobbelt; studenten blir både kvalifisert til å utøve sosialt arbeid som yrke og til å ta en master. Dobbeltheten krever en tett kobling mellom profesjonsutøvelse og det akademiske innholdet på to måter. Praktisk innhold må kobles til teori, for eksempel ved at samtaler med klienter kobles til kommunikasjonsteori. Teoretisk innhold kobles til yrkesutøvelse og yrkesfeltet, for eksempel ved at sosiologi og etikk kobles til sosiale problemer og yrkesutøvelse.

Et viktig aspekt ved koblingen mellom profesjonsutøvelse og akademisk innhold er at studentene lærer hvordan profesjonen utøves på en god måte. Denne prosessen har ifølge Biesta (2006) tre komponenter: 1) Kvalifisering, som handler om formelle aspekter som blir testet på eksamen, for eksempel fagkunnskap, ferdigheter og kompetanse. 2) Sosialisering, som handler om

å bli en del av profesjonsfellesskapet ved å tilegne seg tradisjoner og kulturer gjennom praksis. 3) Subjektdanning, som reflekterer det å kunne ta på seg rollen som profesjonsutøver på en selvstendig måte. Dette krever at man har tilegnet seg en måte å tenke og arbeide på som gjør at man både kan utøve skjønn og bidra til utvikling av profesjonen og profesjonens praksis. Slik er subjektdanning egentlig det motsatte av sosialisering, da det kan utfordre den vanlige måten å handle på (Stokken et al., 2024).

Når studentene er ferdige med bacheloroppgaven skal de tilfredsstillere profesjonsfellesskapets krav på alle de tre overstående områdene. Gjennom studieløpet har de dermed gått fra å være perifer til fullverdige deltakere i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). I dette praksisfellesskapet er empati viktig for både sosialarbeidere og deres klienter (Engelberg & Limbach-Reich, 2015; Gerdes & Segal, 2011). Dette skyldes at empati er avgjørende for å etablere et fruktbart arbeidsforhold mellom partene (Shulman, 2016; Stokken et al., 2024).

De etiske prinsippene for sosialt arbeid (IFSW, 2018) fremhever betydningen av solidaritet, forståelse og respekt. I Norge fastslår de nasjonale retningslinjene for utdanningsprogrammer i helse- og sosialfag (Kunnskapsdepartementet, 2019) at studentene skal utvikle relasjonelle ferdigheter som gjør dem i stand til å forstå og samhandle med klienter, pasienter og deres familier. For å utvikle slike ferdigheter inkluderer studiet for eksempel samtaleøvelser, praksis og undervisning om temaer som anerkjennelse, mentalisering og etikk. Videre får ofte studentene oppgaver som krever en forståelse for brukernes situasjon.

Sosialarbeidere er, som lærere, politibetjenter, sykepleiere og lignende, det Lipsky (1980/2010) betegnet som bakkebyråkrater. De er offentlige ansatte som samhandler direkte med borgere, har betydelig rom for skjønn i arbeidet og kan sette makt bak krav innenfor sine fagområder. Dette arbeidet er grunnleggende forankret i dialogen mellom hjelperen og den som blir hjulpet, noe som medfører at man må være empatisk i møte med brukerne.

Kravet til empati i profesjonsutøvelsen har økt de siste tiårene. For eksempel krever barnevernloven (2021) at barn blir møtt med «trygghet, kjærlighet og forståelse» (§ 1-1), og de yrkesetiske prinsippene for sosialt arbeid (FO, 2023) krever nå mer involvering med tjenestebrukeren enn tidligere (Eide, 2008). I dette ligger i realiteten et krav om likeverdighet i dialogen mellom den som skal hjelpe og den som blir hjulpet. En «arbeidsallianse» (Bordin, 1979; Horvath, 2018) mellom sosialarbeideren og tjenestebrukeren blir slik forstått som avgjørende for vellykket endring.

Goffman

Vi betrakter forordene som analyseres som kommunikasjon rettet mot leseren. For å utvide forståelsen av tekstens betydning, benytter vi arbeidet til sosiologen Erving Goffman (1959, 1967, 1974). Goffman bygger sitt arbeid på antakelsen om at vi forstår oss selv ut fra hvordan vi oppfatter at andre forstår oss (Cooley, 1902). Han argumenterer for at individer presenterer seg selv forskjellig i ulike situasjoner (1959). Dermed tolker vi forordene i bacheloroppgavene som en situasjon der studentene forsøker å fremstille seg på en bestemt måte, og slik prøver å kontrollere hvordan andre oppfatter dem.

Goffman (1974) understreker betydningen av det han kaller «rammer» for menneskelig samhandling. Han påpeker at en vesentlig del av all samhandling nettopp er kommunikasjon om disse rammene, altså kommunikasjon om hvordan situasjoner skal defineres eller innrammes. Ifølge Goffman eksisterer rammene før selve samhandlingen, og de styrer og begrenser hvordan vi kan involvere oss. Individet blir dermed en sosialt situert aktør, som orienterer seg mot ulike situasjoner gjennom spørsmål som «hva er det som skjer her?» og «hvem kan vi være i møtet med hverandre?» Slik knytter Goffman rammebegrepet til et sett av forventninger om sannsynlig og tillatt oppførsel.

Rammene hjelper oss å forstå hva som kommuniseres, på hvilken måte, og hva som kan få konsekvenser. Rammene fungerer som en sosialt anerkjent referanse for aktiviteten deltakerne er engasjert i, og gir en felles definisjon av situasjonen samt et rammeverk for handling, tolkning og deltakelse. Dette hjelper oss i situasjonen, og dersom man tilfredsstiller forventningene, vil man også skape tillit (Misztal, 2001).

I forbindelse med tekster brukes ofte begrepet «sjangerkrav». På mange måter sammenfaller dette begrepet med rammer. Ifølge sjangeren forord skal studentene takke for hjelp og vise refleksjoner over utdanningen eller oppgaveskrivingen. Dette skal gjøres i lys av at de er studenter på terskelen til å bli kvalifiserte profesjonsutøvere. Det at de befinner seg i et veiledningsforhold, og at tekstene skal vurderes av en sensor, spiller også inn. Her finnes ulike rammer som medfører bestemte forventninger studentene må, eller bør, forholde seg til.

I lys av Goffman (1959) kan man si at situasjoner har en påvirkningskraft som gjør at man tidvis kan «falle» inn i en karakter, eller et «jag», som allerede ligger klart i situasjonen. Sjangerkravene til forordet, formidlet både gjennom andre studenters forord og gjennom lærebøker, innehar et slikt implisitt «jag».

Dette jeg-et kan på den ene siden være komfortabelt, men aktører opplever ofte ambivalens og spenning i møte med denne rollen som «venter» på dem.

Vi kan lett forestille oss sosiale sammenhenger der studentene omtaler seg selv, egen innsats og veilederens bidrag på andre måter enn i forordet. Dette skyldes at ulike situasjoner har ulike rammer, og dermed ulike regler for hvordan man fremstiller seg. At vi fremstiller oss forskjellig i ulike situasjoner, skyldes ikke først og fremst at vi er utstuderte og falske, men at vi har en sosial intelligens som gjør at vi tilpasser oss situasjonene. Med Goffman (1974) sine begreper har ulike situasjoner ulike rammer som avgrensner og spesifiserer både tilgjengelige posisjoner og tilgjengelig repertoar.

En annen viktig faktor i forbindelse med forordene er at studentene forsøker å skape et inntrykk av seg selv og de som omtales. Sjangeren og rammene fastsetter forventninger studentene må følge. For eksempel inneholder sjangeren forord takk og refleksjoner. Studenten som utelater én av disse, fremstiller seg som enten utakknemlig eller ureflektert. Videre må studenten behandle de som omtales med respekt og verdighet, og beskytte både personer og den sosiale virkeligheten som involverer oss. Dette kaller Goffman (1967) «face-work», på norsk «ansiktsarbeid».

For å undersøke hva studenter opplever som god hjelp og hva som er studentenes syn på sin egen rolle, er det derfor viktig å se nærmere på hvordan de utfører ansiktsarbeidet innenfor rammene som forordets sjanger gir.

Metode

Forordene som er analysert utgjør et tilfeldig utvalg på 57 bacheloroppgaver i sosialt arbeid. Forfatterne har 1) godkjent oppgavene for publisering i Høgskulen i Volda sitt lokale vitenarkiv, 2) inkludert et forord, og 3) levert oppgavene i tidsrommet vår 2021 til vår 2023. De fleste oppgavene levert i denne perioden er godkjent for publisering og inneholder forord.

I dette tidsrommet ble 140 oppgaver (63 %) levert av studenter som skrev alene, mens 82 oppgaver (37 %) ble levert av grupper på to personer. 38 prosent av studentene fikk karakteren B eller bedre, mens 62 prosent fikk C eller dårligere. Bare oppgaver med karakteren B eller bedre publiseres

i høgskolens vitenarkiv. I utvalget er 32 oppgaver (56 %) publisert, det vil si at de har karakteren B eller bedre, mens 25 oppgaver (44 %) ikke er publisert. 34 oppgaver (60 %) er skrevet av én student, mens 23 oppgaver (40 %) er skrevet av to studenter. Skjevheten i utvalget skyldes hovedsakelig at flere av de upubliserte oppgavene mangler forord og/eller ikke er tillatt for publisering sammenlignet med de publiserte.

Forordene er benyttet med hjemmel i sitatretten i åndsverkslova § 29. Analysen er utelukkende basert på disse tekstene, og inneholder ingen personopplysninger. Siden studentene ikke eksplisitt har samtykket til at forordene deres blir forsket på, er muligheten for tilbakesporing til enkeltpersoner redusert ved at sitatene i kapittelet er uten kilde og språklig endret. I omskrivningen er det lagt vekt på at meningsinnholdet skal være det samme ut fra konteksten. Endringer er gjort både i ordstilling og ordbruk; for eksempel kan «flyt i oppgaven» ha blitt omskrevet til «rød tråd», og navn er erstattet med generelle beskrivelser eller andre navn. Ett eksempel på dette er at ett av sitatene viser til at veilederen beundrer Marx. I det opprinnelige sitatet vises det til en annen teoretiker av tilsvarende «størrelse».

SDI-metoden (Tjora, 2021) ble benyttet for å utvikle temaer på tvers av forordene. Analysen kombinerer induksjon og deduksjon i en systematisk, trinnvis prosess med mål om å utvikle tema. Metoden vektlegger en gradvis utvikling av koder, kategorier, konsepter og teorier, der man utfører tilbakekoblinger til underliggende nivå. Koding og kategorisering ble gjennomført i analyseprogrammet MaxQDA2022 (VERBI Software, 2021).

Analysen startet med åpen koding, der meningsbærende enheter ble identifisert og kategorisert uten forhåndsdefinerte tema. Dette ble gjort i to omganger. I første runde ble det skilt mellom forordenes to hovedtyper innhold. Disse kategoriene ble utviklet induktivt og var svært tydelige. Dette skyldes trolig både «bestillingen» som ligger i håndboken (Stokken et al., 2022) og kulturen rundt skrivingen av forord som har utviklet seg blant studentene. Et eksempel på kategorien refleksjon er: «Gjennom tre gode og rike år ved Høgskulen i Volda har vi utviklet oss til å bli faglig sterke sosionomer.» mens følgende er et typisk eksempel på kategorien takk: «Til slutt vil jeg takke min samboer og mine to tålmodige barn som har klart seg godt gjennom mange kvelder og helger med skriving.»

I analysens andre iterasjon ble innholdet i kategoriene analysert induktivt. Her skilte kodestrategien seg mellom det som var kodet med takk og

det som var kodet med refleksjon. Takk-kodene ble rekodet tekstnært, mens refleksjonskodene ble rekodet med utgangspunkt i en fortolkning av hvordan kandidaten fremstilte seg selv. I tredje iterasjon ble kodene gruppert, og sammendrag ble skrevet på grunnlag av temaene som ble utviklet. Dette dannet så grunnlag for utskrivningen av funn-delen.

All koding, kodegruppering og skriving av sammendrag ble utført av første- og andreforfatter i fellesskap.

Kunstig intelligens (chat.hivolda.no) er benyttet i skrive- og analyseprosessen. Tjenesten bruker personlig kryptering og anonymisering ved deling med underleverandør, regulert gjennom databehandleravtale. I skriveprosessen ble verktøyet brukt til å skape tidlige tekstutkast ut fra gitte parametere, og i analyseprosessen for å teste ut analysestrategier basert på manuelt gjennomførte og induktivt skapte kategorier. Datamaterialet inneholder ikke personopplysninger, og verktøyet har derfor ikke fått tilgang til slike.

I analysefasen ble KI-verktøyet gitt uttrekk fra analyseprogrammet MaxQDA (VERBI Software, 2021), basert på manuelle koder. Verktøyet ble deretter bedt om å identifisere sammenhenger og skrive sammendrag av innholdet. Disse sammendragene ble omskrevet manuelt og kvalitetssikret i tråd med SDI-modellens (Tjora, 2021) krav til tilbakekobling.

Funn

Denne delen presenterer først funnene knyttet til takksigelser i forordene, før den går videre til refleksjoner i forordene.

Når det gjelder takknemlighet, viser analysen at forordene inneholder takk til ulike kategorier personer, og disse takkes på forskjellige måter. Presentasjonen organiseres etter hvilken type person som er blitt takket.

Takk til veileder

Funnene viser at studentene verdsetter og uttrykker takknemlighet for veilederens fagkunnskap og engasjement gjennom skriveprosessen.

Jeg vil takke veileder for interessante diskusjoner og god veiledning. Hun viste seg å være en stor beundrer av Marx. Sønnen hennes heter faktisk Karl. Engasjementet smittet. Det som på overflaten kan virke som en lett tilgjengelig tenker, ble etter hvert fylt med mer dybde.

Veiledere blir også anerkjent for konstruktive, gode og ærlige tilbakemeldinger. Studentene opplever at dette har fått dem til å reflektere og stille kritiske spørsmål selv. To studenter som har skrevet sammen formulerer det slik:

Vi vil takke vår veileder som i denne prosessen har hjulpet og veiledet oss, og for innspill som har fått oss til å stille kritiske spørsmål og bruke de små grå.

At veilederen er omsorgsfull, blir også verdsatt. Studentene beskriver hvordan veilederen har støttet dem, gitt verdifulle tilbakemeldinger og bidratt til at de har beholdt både forstand og ro. I ett forord er det formulert slik:

I tunge perioder har hennes trygghet gitt oss pågangsmot og vært en stor hjelp for den mentale delen av skriveprosessen.

Slik trygghet skapes gjennom råd, faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Studentene beskriver dette som at veileder står ved ens side, at man «holder ut» med alle spørsmålene, og at man gir hjelp til forståelse. En formulerer det slik:

En spesiell takk til min veileder, for hjelp og evnen til å se mine styrker. Han har bidratt til å gi meg ro og fornuft gjennom skriveprosessen.

Veileders tilgjengelighet blir også fremhevet, både i form av tid og ved å gi raske svar. Det å være imøtekommende for spørsmål og diskusjoner er en viktig type tilgjengelighet, da det bidrar til å redusere avstanden på en annen måte.

En annen viktig faktor for studentene er opplevelsen av at veileder motiverer dem, for eksempel ved å ha tro på dem og prosjektet deres. Dette synes å være spesielt effektivt når det kombineres med faglig styrke. I ett av forordene beskrives dette slik:

Vi vil takke vår veileder, som med sin kunnskap har vært til stor nytte for oss. Han har gitt oss motivasjon og troen på oss selv, hjulpet oss på rett spor slik at vi har fått en helhetlig oppgave.

I relasjonen til veileder blir det tydelig at studentene verdsetter råd, tips, tilbakemeldinger og støtte, samt gode samtaler. Det er viktig at veilederen fremstår som inspirerende, engasjerende og kunnskapsrik, men også at veilederen er tilgjengelig og responderer raskt.

Takk til lærer

Studentene takker ikke bare veileder, men også andre lærere på studiet. Når disse omtales, refererer det til studiet som helhet og ikke bare til skriveprosessen. Mange av de samme kvalitetene trekkes frem. På samme måte som for veileder, verdsettes tilgjengelighet i form av tid og lav maktavstand. I tillegg fremheves at det å være «jovial og uformell» blir satt pris på.

Lærerne takkes også for faglig styrke og engasjement. De får ros for dedikasjon, inspirasjon, og evne til å gi kritiske tilbakemeldinger og god veiledning. Lærerne anerkjennes for sitt engasjement for å hjelpe studentene gjennom utdanningsløpet på en god måte. I et forord er dette formulert slik:

Hun har engasjert og motivert oss, og alltid vært der når vi har trengt en hånd å strekke oss til.

I et annet forord blir dette formulert slik:

Vi vil også takke lærerne våre gjennom disse årene som alltid har hatt troen på oss, gitt oss motivasjon og har vært tålmodige.

Studentene verdsetter lærere som er tilstedeværende og tilgjengelige, med høy faglig kompetanse, og som fremstår nærmest likeverdige med studentene – altså med lav maktavstand. De beskriver slike lærere som hjelpsomme, joviale og uformelle. Lærerne får også ros for sitt engasjement, sin dedikasjon, gode veiledning og evne til å motivere. Det er med andre ord små forskjeller mellom det studentene takker veilederne for, og det de takker lærerne for på et mer generelt grunnlag.

Takk til informanter

Forordene viser at studentene er takknemlige for at informanter har bidratt med verdifull data og kunnskap, noe som har hjulpet dem med å besvare oppgavene. De opplever at informantene har delt sine erfaringer og dermed gitt innsikt i arbeidslivet. Et eksempel på dette er:

Våre intervjuobjekter fortjener en stor takk for å gi av sin tid og bruke sin energi på vårt prosjekt. Det ville ikke vært mulig å skrive ferdig denne oppgaven uten dem.

Studentene beskriver også gode samtaler med informantene, som har bidratt til å øke deres forståelse og kunnskap om det de skriver om, og dermed også om det yrket de skal inn i. Informantene fremstår som rollemodeller, siden de har representert yrket med stolthet og bidratt til studentenes faglige forståelse. Slike takksigelser kan for eksempel se slik ut:

Takk til mine informanter som med stolthet representerte yrket, og for at dere tok utfordringen på sparket.

Informantene blir anerkjent for å gi av sin tid og energi. De har stilt opp når det trengs, også i ferier, og har delt sine erfaringer og utfordringer. Studentene opplever at informantene har gitt dem en bredere forståelse for det kommende yrket, både faglig og personlig.

For oss kommende sosialarbeidere har intervjuene med informantene gitt oss en større forståelse for arbeidet de utøver, i tillegg til en mer helhetlig oppgave på et faglig og personlig plan.

I forordene takkes det altså for det informantene har bidratt med av kunnskap. Det er viktig å merke seg at dette strekker seg utover den faktiske informasjonen som er nyttig for oppgaven, og inn i det som vil komme til nytte i den fremtidige rollen som sosialarbeider.

Takk til nære

Funnene viser at studentene er takknemlige for praktisk hjelp fra sine nærmeste, slik at de har kunnet fokusere på oppgaven. Dette inkluderer hjelp med daglige oppgaver, omsorgsoppgaver, støtte ved problemer knyttet til sykdom eller skade, og generell tilrettelegging. De verdsetter også at nære hjelper til med å prioritere oppgaven. Takken kan da formuleres slik:

Min samboer fortjener også en takk for å ha tatt i et ekstra tak med arbeidet hjemme i innspurten.

Motivasjon og omsorg fra de nærmeste har også vært viktig for studentene. De beskriver hvordan deres nærmeste har vært en god heiagjeng, gitt motiverende ord og hjulpet dem til å holde motivasjonen oppe gjennom hele prosessen. En beskriver det som å få noen «meget tiltrengte spark i baken». Noen takker kjæledyr for at de er der når det er vanskelig, andre takker for at nære holder ut med den man blir av påkjenningen med å skrive en bacheloroppgave:

Jeg vil også takke mine nærmeste som har holdt ut med meg i denne turbulente perioden, noe som ikke kan ha vært enkelt. Jeg setter pris på all omtanke og utholdenhet.

Psykisk støtte har altså vært viktig. Studentene beskriver hvordan deres nærmeste har gitt emosjonell og mental støtte, og har vært der for dem når de har trengt det gjennom det som kan betegnes som «bachelorboblen».

Gjennom bachelorprosessen har mine venner, medstudenter og familie vært en støtte og gitt meg oppmuntrende ord. Dette har vært til stor hjelp i møte med et tungt tema. Jeg vil derfor takke dere alle sammen.

Det er tydelig at det å få hjelp med oppgaven har vært verdifullt. Studentene beskriver hvordan deres nærmeste har bidratt med korrekturlesing, gitt innspill og kommet med alternative forståelser og perspektiver. For noen har denne støtten vært avgjørende for at de i det hele tatt ble ferdige:

Jeg vil takke to av mine gode venner og medstudenter som har hjulpet meg med rettskriving og struktur i oppgaven, og for å hver dag motivere meg til å komme på skolen og skrive. Dere har vært gode å ha i studietiden min.

Noen dedikerer oppgaven til sine nærmeste, og flere uttrykker en spesiell takknemlighet til familien. Det ser ut til at dette særlig gjelder studenter med utenlandsk bakgrunn.

Studentene verdsetter den praktiske, motiverende og psykiske støtten de har fått fra sine nærmeste. De uttrykker stor takknemlighet for denne støtten, som har vært avgjørende for å fullføre oppgaven.

Takk til medstudenter

I forordene gir studentene uttrykk for takknemlighet over fellesskapet med andre medstudenter i arbeidet med oppgaven. En student som har samarbeidet med en annen om datainnsamling formulerer det slik:

Jeg vil gi en stor takk til min medstudent i denne prosessen og oppgaveskrivingen, og for samarbeidet med datainnsamling til oppgaven. Det har vært lærerikt og morsomt.

Forordene viser også at det er utfordrende å skrive en slik oppgave, men at det blir enklere når man er flere om det.

Denne prosessen har vært turbulent med både latter og tårer, og det har vært helt avgjørende at vi har stått i det sammen. Derfor vil vi forfatterne rette en takk til hverandre.

Det å være sammen med noen om utfordringene beskrives som støttende, lærerikt og motiverende. I et forord til en oppgave skrevet av to studenter uttrykkes dette slik:

Det er på sin plass med en takk til hverandre for motivasjon, tålmodighet og for å dytte hverandre når det var nødvendig.

Motivasjon og støtte fra medstudenter har vært viktig også for dem som skriver alene. En student beskriver det slik:

Jeg vil gi en stor takk til mine medstudenter som raskt ble gode venner, og for motivasjon, støtte og gode råd og tips på veien.

Fellesskap og vennskap har vært sentralt i arbeidet med oppgaven. Studentene forteller hvordan de har diskutert utfordringer, fått innspill og tanker fra hverandre, og hatt gode samtaler og diskusjoner. Samarbeidet har vært lærerikt og morsomt, med lange dager og netter sammen. De uttrykker også at medstudentene har gjort studietiden fantastisk, og at vennskapene vil være viktige etter at de er «ferdige i Volda»:

Vennskapene vi har fått her i Volda har vært uvurderlige. Vi gir derfor en stor takk til våre klassekamerater for de mange samtaler og diskusjoner vi har hatt gjennom denne bacheloren.

Forordene vitner om at studiet generelt, og arbeidet med oppgaven spesielt, både har krevd og bidratt til vennskap. Studentene har støttet og motivert hverandre, delt utfordringer og suksesser, og gitt hverandre motiverende ord, støtte og gode råd. Fellesskapet om oppgaven og opplevelsen av studietiden har vært verdifullt og berikende.

Takknemligheten

Samlet sett uttrykker studentene takknemlighet for ansatte som er tilgjengelige, faglig sterke og engasjerte, og for lav maktdistanse mellom lærer og student. De verdsetter lærernes evne til å engasjere, motivere og veilede. Informantene roses for å bidra med verdifull kunnskap og for å gi studentene en bredere forståelse for arbeidet de utfører. Studentene er også takknemlige for motivasjon, praktisk og psykisk støtte fra sine nærmeste, og de uttrykker takknemlighet for samarbeidet og støtten fra medstudenter. Noen har fått venner for livet.

På et overordnet plan ser vi at det å gjennomføre oppgaven har vært utfordrende, men at det samlet har vært en fin og utviklende reise takket være hjelp fra ansatte, medstudenter og nære.

Den reflekterende studenten

I forordene reflekterer studentene over prosessen med å skrive bacheloroppgaven på flere måter. Vi har kategorisert refleksjonene i de som handler om prosessen og oppgaven, de som handler om temaet de har valgt, og de som handler om studiet.

Refleksjoner over prosessen og oppgaven

I forordene legger mange vekt på personlig vekst og læringsprosessen. Studentene beskriver at de har tilegnet seg mye gjennom oppgaveskrivningen, selve prosessen og de utfordringene de har møtt, og understreker at erfaringene har verdi for fremtidig yrkesliv. Én student uttrykker dette slik:

Det har vært en lærerik, men også utfordrende prosess. Jeg har lært mye om temaet jeg har skrevet om, dette har verdi både personlig og i arbeidslivet.

Noen studenter fremhever evnen til samarbeid. De omtaler seg som omsorgsfulle og gode samarbeidspartnere, og forteller at de har lært både om seg selv og hverandre, samtidig som de verdsetter samarbeidet. Mange understreker også at de har det som kreves for å jobbe selvstendig. I forordet til en oppgave skrevet av to studenter, kommer dette til uttrykk slik:

Vi har jobbet strukturert og samarbeidet godt gjennom hele oppgaven.

Flere studenter forteller at de har møtt og overvunnet utfordringer underveis. De beskriver prosessen som faglig, personlig og sosialt krevende, men påpeker at det har vært mulig takket være hjelp og støtte. Studentene har erfart både frustrasjon og læring, og har klart å fullføre til tross for motgang. De finner mening i at arbeidet har vært krevende:

Prosessen viste seg å være både innholdsrik og krevende, og jeg sitter igjen med utrolig mye spennende og nyttig kunnskap.

Gjennom forordene kommer det også frem at studentene har opplevd profesjonell utvikling og engasjement. De har blitt mer kunnskapsrike, fått økt interesse for temaet, og tilegnet seg innsikt i sentrale aspekter ved den kommende profesjonsutøvelsen. Prosessen beskrives som intensiv, men givende.

Samlet sett reflekterer studentene over bacheloroppgaveprosessen som en læringsreise. De forteller at utfordringer og hindringer har bidratt til personlig vekst, intellektuell utvikling, verdien av samarbeid og refleksjoner rundt deres fremtidige profesjonsutøvelse.

Refleksjon over tema

I forordene reflekterer studentene over oppgavens tema på ulike måter. De fleste viser et sterkt engasjement for det de skriver om, enten det er et interessefelt de har hatt lenge, noe de har blitt engasjert i gjennom praksis, eller et område de mener det finnes for lite kunnskap om. Mange uttrykker at kunnskapen de har tilegnet seg eller utviklet gjennom arbeidet har betydning for profesjonen de skal inn i.

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har vi fått ny kunnskap og forståelse. Vi sitter igjen med et inntrykk av at rollen som sosialarbeider har et stort potensial i skolen som kanskje ikke belyses nok.

Noen studenter har fått verdifull innsikt gjennom praksis og har valgt å skrive om disse erfaringene. To studenter som hadde praksis i Afrika, formulerer det slik:

Vi hadde vår praksis på en brukerdrevet rusklinikk i Afrika, noe som viste oss hvor viktig det er å være åpne for ulike innfallsvinkler. Her baserte de seg i stor grad på erfaringsbasert kunnskap, noe som medførte at vi som studenter ble møtt med skepsis da vi snakket om teoretisk kunnskap. Vi hadde god nytte av erfaringsutvekslingen og det å lære samspill med andre. Denne erfaringen fra praksis ble grunnlaget for vår oppgave.

I forordene gir studentene uttrykk for et ønske om at oppgaven skal bidra til profesjonen. De ser seg selv som fagpersoner som kan styrke profesjonsutøvelsen, bygge ny og nyttig kunnskap, og fremme sosialt arbeid i ulike sammenhenger. Et eksempel er studenten som engasjerer seg for minoritetsbarn:

Jeg har et stort ønske om at denne oppgaven bidrar til kunnskap om måter den nye barnevernsloven kan benyttes til ved styrking av minoritetsbarn sine rettigheter, slik at praksisen i feltet blir mer rettferdig og mindre marginaliserende.

Refleksjonene over tema er altså nært knyttet til engasjement og innsikt. Mange drives av personlig interesse og engasjement, og i forordet kobler de temaet til yrkesutøvelsen, og viser hvordan de som profesjonsutøvere kan fremme sosialt arbeid og forbedre praksis.

Refleksjoner over studiet

Studentene reflekterer over studietiden på flere måter i forordene. De har tilegnet seg mye nyttig kunnskap for både livet og arbeidslivet, og beskriver studietiden som krevende og lærerik. Samtidig er det tydelig at en epoke nå er over. En student skriver:

At jeg snart er ferdig utdannet barnevernspedagog gir meg blandede følelser.

Flere studenter uttrykker en sterk takknemlighet ved avslutningen av studiet. De er takknemlige for det de har lært, og for hvordan studiet har endret deres syn på verden:

Nå som det er helt på tampen av studietiden, sitter jeg og er takknemlig for alt jeg har fått med meg i løpet av disse tre årene av erfaring og kunnskap.

Mange studenter formidler også at de føler seg klare for arbeidslivet etter å ha fullført studiet. De ser seg selv som kvalifiserte, og gleder seg til å starte i jobb. Bacheloroppgaven fremheves som en viktig årsak til denne følelsen:

Denne oppgaven er avslutningen på en allsidig og begivenhetsrik tid gjennom tre år. Vi har utviklet oss til å bli flinke og faglig sterke sosialarbeidere. Vi har anvendt nyttige teoretiske verktøy og ny kunnskap som vi vil ta med oss videre i arbeidslivet, og noe som eventuelt også kan resultere i en masteroppgave på sikt.

Studentenes refleksjoner over studiet handler i stor grad om at det har vært krevende, men lærerikt. De gir uttrykk for at de er klare for arbeidslivet, men det er med blandede følelser de nå skal inn i yrkeslivet. En epoke er over, og bacheloroppgaven har en vesentlig symbolsk verdi i denne overgangen.

Refleksjonene

Samlet sett forsøker studentene å finne mening i arbeidet de har lagt ned i bacheloroppgaven, samtidig som de tar farvel med studentrollen og gjør seg klare til å prøve ut en ny rolle. Å skrive om noe som skaper engasjement er viktig, og flere viser til sammenhengen mellom oppgaven og praksisperioden. Videre beskriver de både studiet generelt og arbeidet spesielt som en periode preget av personlig vekst, intellektuell utvikling og verdifullt samarbeid. De beskriver seg selv, mer eller mindre direkte, som intellektuelle, stolte, takknemlige og utholdende, og at viktige endringer har skjedd gjennom studiet. Nå er det en kunnskapsrik og engasjert student som er klar for arbeidslivet.

Diskusjon

Vi har sett at sjangerkrav til forord regulerer innholdet, men at studentene svarer ut disse kravene på ulike måter. Goffman (1956, s. 474) peker på at når man holder seg innenfor slike regler, har man også en tendens til å forplikte seg til å «ta på seg» et bilde av seg selv. Sjangerkravene blir dermed normer og rammer (Goffman, 1974) som implisitt stiller krav til hvordan man skal oppføre seg (Jacobsen & Kristiansen, 2015, s. 125). Det å skrive forord blir dermed et slags «ansiktsarbeid» (Goffman, 1967) der man søker å opprettholde sitt sosiale «ansikt».

Fra funndelen vet vi at studentene setter pris på engasjerte og tilgjengelige lærere med lav maktavstand, som motiverer, veileder og deler av sin kunnskap. De uttrykker her sitt syn på den gode læreren, som de er takknemlige for å ha møtt. Denne typen takknemlighet er å oppfylle tekstlige forventninger. Men det er mer. Som en liten høyskole på et lite geografisk område, har Høgskulen i Volda visjoner og verdier som sier at lærer-student-forholdet skal være nært. Man skal være «tett på» og ha mer kontakt enn på større institusjoner. Når studenter setter pris på lærere som passer inn i dette idealet, gjør de også høyskolekonteksten og dens verdier levende. I tillegg gjør de også ideal og verdier i sosialt arbeid levende. Å takke profesjonelle som levede gjør lav maktavstand samtidig som de motiverer, veileder og deler kunnskap, viser implisitt at man vil etterstrebe en slik tilnærming når man selv skal møte brukere. I tillegg, når studentene oppfyller sjangerkravet, posisjonerer de seg som noen som har kompetanse til å gjøre det som blir forventet av dem. Forordene vi har analysert er skrevet av studenter på vei ut av studentrollen og på vei inn i et yrkesliv som profesjonsutøvere. I lys av denne konteksten kan det å forstå og å forholde seg til regler forstås som å vise frem en svært relevant kompetanse: en evne til å falle inn i rammer.

De uttrykker også takknemlighet for støtte og samarbeid fra medstudenter og nære, noe som har gjort en krevende oppgave til en lærerik og positiv erfaring. Studentene oppsummerer bachelorarbeidet som en meningsfull avslutning på studietiden og en overgang til arbeidslivet. De knytter temaet til praksiserfaring og beskriver perioden som preget av personlig og faglig vekst, samarbeid og økt selvtillit. Studentene ser seg selv som kunnskapsrike, engasjerte og klare for nye utfordringer. Samtidig som de evaluerer situasjonen, vurderer de også andre – og som Goffman (1967, s. 5) pekte på med ansiktsarbeidet – kanskje også spesielt *seg selv*.

Vi ser at studentene har gjort et utvalg av det som har skjedd i bachelorprosessen, og det er tydelig at de fremstiller både veilederen og seg selv i et best mulig lys. Dette er en form for ansiktsarbeid som Goffman mente preget all menneskelig samhandling. Ved å velge ut det som er fordelaktig i lys av studentrollen og den kommende rollen som sosionom eller barnevernspedagog, gjør de krav på å være nettopp en god student og en god profesjonsutøver. På denne måten retter de også en implisitt fordring til leseren om å slutte seg til det de har hevdet å være.

Vi har sett at studentene trekker frem lærere og veiledere som er kunnskapsrike. Når de gjør dette, posisjonerer de seg selv som underlegne og delvis avhengige av den kunnskapsrikes innsats. Dette samsvarer med utdanningskontekstens ramme, der læreren skal ha kunnskaper som studenten ikke har. Samtidig posisjonerer de seg som noen som kan ta imot veiledning og som er mottakelige for kunnskap. Studentene anerkjenner dermed veilederen som ekspert, samtidig som de presenterer seg selv som personer som både «tar læring» og forstår rammene. På denne måten gjør de ansiktsarbeid som forteller at veilederen har fylt sin rolle på en troverdig og tillitsvekkende måte. For sin egen del viser de at de fyller det klassiske rollesettet med tilhørende idealer. Dermed anerkjenner de samtidig verdiene i både utdanningskonteksten og i kunnskapssamfunnet.

En utvidet veilederrolle

I forordene er det tydelig at studentene forventer mer av veilederen enn at vedkommende er faglig sterk. De setter tydelig pris på den hjelpsomme veilederen som «bryr seg» og som er der «når de trenger noen å strekke seg til». Det fremsettes dermed et ideal om at den asymmetrien som mer kunnskap vanligvis medfører, dempes. På denne måten posisjonerer de seg som noen som trenger forståelse, støtte og omsorg. Studentene trekker også frem veiledere som ser deres «styrker», som hjelper dem «å beholde roen», og som får dem til å «stille kritiske spørsmål» og bruke «de små grå». Veilederen blir her i større grad fremstilt som en som får dem til å finne sine iboende kvaliteter når livsvilkår setter dem på prøve. Her ser vi klare paralleller til arbeidsalliansen (Bordin, 1979; Horvath, 2018) mellom hjelper og bruker i sosialt arbeid.

Ved å fremheve tilgjengelighet og uformell holdning konstruerer studentene en utvidet ramme for veilederforholdet. I denne rammen er distansen mellom veileder og veiledet redusert og erstattet av en likeverdig relasjon. Det er viktig å merke seg at denne likeverdigheten på ingen måte ser ut til å være i konflikt med ekspertrollen. Kanskje tvert imot. Det kan heller se ut til at likeverdighet styrker ekspertrollen. Veilederen blir en nærere figur som skaper faglighet og respekt i relasjonen.

At studentene fremhever relasjonelle kvaliteter, kanskje til og med mer enn den tradisjonelle ekspertrollen i forordene, må sees i sammenheng med rollen de skal inn i. Sosialt arbeid er relasjonelt arbeid, der det å redusere

asymmetrien i relasjonen blir forstått som en verdi og et ideal. Ved å påpeke de relasjonelle kvalitetene til veilederen, skjer det derfor to ting: For det første driver de ansiktsarbeid for sin egen del, ved å vise at de har en bevissthet om relasjonens betydning for forholdet mellom veileder og veiledet. I tillegg er de med på å sette rammene for veiledningsforholdet i studiet ved å sette forventninger til hva de to partene i veiledningsforholdet kan forvente av hverandre. Veilederen som «motiverer», «engasjerer», «lytter» og er «tålmodig» blir dermed knyttet til studentenes kommende profesjonelle rolle.

Det er tydelig i takksigelser til de studentene betegner som venner, medstudenter og familie at bachelorprosessen oppleves som en påkjenning de trenger støtte for å komme gjennom. Prosessen omtales som «krevende», perioden som «turbulent», og ulike aktører takkes for å ha hjulpet dem med å beholde «roen», «fornuften» og «troen». De takker også dem som har «tatt i et ekstra tak hjemme». Å skrive oppgaven har dermed skapt en form for uro, eller kanskje til og med krise, som har preget deres ulike livssfærer og relasjoner. På mange måter fremstår selve bachelorskrivingen som en dannelsreise eller styrkeprøve – som de nå har passert. Den blir dermed et eksempel på den ideelle brukeren de vil møte i sin kommende arbeidshverdag; den som møter hindringer, får hjelp og kommer styrket ut av situasjonen.

I forordene blir det tydelig at studentene søker trygghet og forståelse for situasjonen de er i, men samtidig også vennlig motivasjon og et «spark bak» for å komme seg gjennom den. Det er med andre ord ikke autoritær makt de trenger, men ulike former for intervensjon på et maktkontinuum mellom omsorg og kontroll. Også her ser vi et ansiktsarbeid som handler om hva de verdsetter som god hjelp, og dermed også implisitt skaper et inntrykk av hvem de selv vil være i en veilederrolle.

Gjennom prosessen frem til den ferdige bacheloroppgaven har de hatt det tøft, men de har vokst. De har holdt ut, og de har blitt gode. De har tatt imot veiledning, endret kurs og gjort jobben under vanskelige rammer. De har skapt verdi, og fått enda større forståelse for praksisfeltet og utfordringene som venter dem der. Når studentene beskriver seg selv som intellektuelle, stolte, takknemlige, utholdende, omsorgsfulle og samarbeidende, fremstiller de seg i samsvar med de sosiale forventningene til en god student og en fremtidig profesjonell. På denne måten viser de også hvem de vil være som profesjonelle, ut fra alle aspektene Biesta (2006) fremlegger som formål med utdanning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Det samme skjer når de beskriver studietiden. Denne fremstilles for eksempel som en læringsprosess, en personlig reise og en forberedelse til arbeidslivet. De veksler mellom disse rammene avhengig av hvilke aspekter ved studietiden de reflekterer over, og driver på den måten ulike typer ansiktsarbeid. Felles er at de fremstiller seg selv på en måte som er i samsvar med de sosiale forventningene til en god student og en fremtidig profesjonell.

Det er tydelig at det å skrive forord i stor grad handler om å skape seg et «godt» ansikt, både som student og profesjonell. Som student fremstiller de seg på bakgrunn av erfaringer. Som profesjonell gjør de hevd på et ansikt de ennå ikke har hatt – men som de nå har fortjent. For at dette skulle være mulig måtte de både gå gjennom utfordringer og få støtte i denne prosessen. De har kanskje til og med kommet ut av det på en bedre måte enn de faktisk selv trodde i forkant, fordi det har vært en form for moralsk karriere der de har blitt en ny person. Det store spørsmålet nå er hva dette kan si oss om veiledning av studenter som skriver bacheloroppgaven sin.

Avsluttende diskusjon

I dette kapittelet har vi undersøkt hva forordene sier om studentenes opplevelse av skriveprosessen og hva dette sier om hvordan veiledere og lærere bedre kan møte studentenes behov. Dette har gitt innsikt i studentenes opplevelse av både skriveprosessen og det å avslutte et profesjonsstudium, et tema som har vært lite gjenstand for forskning sammenliknet med hvordan teksten skal skrives, oppgavens skrivemåte og læringsverdi.

Vi har sett at det å fullføre en bacheloroppgave er en intellektuell utfordring, en sosial hendelse og en profesjonell utviklingsprosess. I forordene knytter studentene prosessen til både den klassiske rammen for veiledning på tekst, men de skaper også en annen ramme for veilederen. Denne drar veksler på den rollen de har lært om, fått erfart og skal inn i som veiledere innenfor sosialt arbeid.

I rammen som studentene konstruerer for veiledning gjennom forordene, skal veilederen både hjelpe til med teksten og med problemene som teksten skaper for mennesket. Veilederen skal altså på den ene siden hjelpe studentene

å møte de normative kravene som stilles til bacheloroppgaven som sjanger, og på den andre siden møte dem som mennesker som skal overkomme en utfordring. Den gode veilederen er med andre ord hierarkisk over dem i kunnskapsverdenen, men på linje med dem i det mellommenneskelige møtet. Når bachelorutdannelsen kvalifiserer dobbelt, er det altså en tydelig forventning om at veilederne både innehar og praktiserer den samme dobbeltheten.

Som utdanningsinstitusjon kunne man selvsagt ha definert det å hjelpe studentene med problemene som teksten skaper for dem som en annen rolle, og at rammen de skaper gjennom forordene er urimelig. Med vårt utgangspunkt fremstår et slikt standpunkt som absurd innenfor en profesjonsutdanning. Å ta en rolle som er eksemplarisk for studentenes fremtidige jobb er ikke bare rimelig – det er god pedagogikk.

Gjennom utdannelsen har studentene blitt bevisste på hva som er god veiledning innenfor sosialt arbeid. Dette tar de med seg inn som forventninger til veilederrollen, der bachelorveilederen også bør være rollemodell for hvordan man møter andre i utsatte situasjoner. Å møte disse kravene kan være krevende, men det å være eksemplarisk betyr ikke at man må være perfekt. Studentene kan lære mye av gode eksempler og erfaringer, men de kan også lære mye av områder der man som veileder er middelmådig eller endatil dårlig. Studentene er tross alt klare for arbeidslivet, og skal gjøre kritiske vurderinger av egen og andres praksis. Det borger for at de kan lære av andres feil, men det krever at feilene er gjort innenfor rammene for veiledning.

Som veileder må man derfor være innenfor de rammene som blir satt for veiledningen. Man skal hjelpe studentene i arbeidet med å møte de normative kravene som stilles til bacheloroppgaven som sjanger, og man skal møte dem som mennesker som skal overkomme en utfordring. Det er imidlertid viktig å legge merke til at det er studentene som skal overkomme en utfordring. Det å skrive bachelor må derfor være en styrke-, utholdenhets- og modenhetsprøve. Om det blir for enkelt, vil ikke det å skrive oppgaven ha den verdien som studentene beskriver i forordene.

Referanser

- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern* (LOV-2021-06-18-97). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-18-97>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. C. Scribner's Sons.
- Eide, S. B. (2008). Profesjonsetikkens basis: En drøfting med utgangspunkt i endringer av norske sosionomers profesjonsetiske kodekser. *Fontene forskning: Et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO)*, (1).
- Engelberg, E. & Limbach-Reich, A. (2015). The role of empathy in case management: A pilot study. *Social Work Education*, 34(8), 1021–1033. <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1087996>
- FO. (2023). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Fellesorganisasjonen. <https://brosjyrer.fo.no/wiki/yrkesetisk-grunnlagsdokument-bokmal/>
- Gerdes, K. E. & Segal, E. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 141–148. <https://doi.org/10.1093/sw/56.2.141>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday & Co.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Horvath, A. O. (2018). Research on the alliance: Knowledge in search of a theory. *Psychotherapy Research*, 28(4), 499–516. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1373204>
- Høgskulen i Volda. (2025). *Emneplan SOS252 Bacheloroppgåve i sosialt arbeid – Sosionom*. <https://www.hivolda.no/emne/SOS252/11193>
- IFSW. (2018). *International Federation of Social Workers: Global Social Work Statement of Ethical Principles*. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniversary expanded ed.). Russell Sage Foundation. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Misztal, B. A. (2001). Normality and trust in Goffman's theory of interaction order. *Sociological Theory*, 19(3), 312–324. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00143>
- Shulman, L. (2016). *The skills of helping individuals, families, groups, and communities* (8. utg.). Cengage Learning.
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O. & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskeren: Den gode empiriske oppgåve i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Stokken, R., Flaten, K., Sørheim, K. L. & Høydalsvik, T. (2024). Understanding empathy in Norwegian social work education. *Social Work Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2397560>
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [computer software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com/>