

Andenes, E. (2026). Skrivning som verktøy for å styrke praktiske synteser i sosialfagleg profesjonsutdanning. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 113–132). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731006>

Kapittel 6

Skriving som verktøy for å styrke praktiske synteser i sosialfagleg profesjonsutdanning

Ellen Andenes

Samandrag: Kapittelet handlar om korleis akademisk skriving kan styrke samanhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap i sosialfagleg profesjonsutdanning. I profesjonsutdanninga er kunnskapsbasen samansett, og det er den praktiske yrkesutøvinga som bind saman dei ulike kunnskapsområda. Slik oppstår praktiske syntesar. For at skriving skal fungere som eit pedagogisk verktøy som styrker slike syntesar, er det avgjerande å utforme relevante skriveoppdrag med ei tydeleg kopling mellom teori og praksis. Kapittelet gir eit konkret døme på korleis ei slik oppgåve kan formulerast, og korleis eit prosessorientert skriveopplegg kan utformast. Å bygge stillas for studentane gjennom ulike skriverammer, som mal for problemstilling og tydelege krav til korleis dei ulike delane av oppgåva kan skrivast, blir løfta fram. Skriving kan på denne måten bidra til auka teoretisk innsikt og gi trening i skriving som arbeidsmåte i sosialt arbeid, samstundes som det førebur studentane på å møte komplekse utfordringar i arbeidslivet.

Nøkkelord: praktiske syntesar, profesjonsutdanning, sosialfag, prosessorientert skriving, stillas

Takk til professor Roar Stokken, (Institutt for sosialfag, Høgskulen i Volda), for støtte og nyttige tilbakemeldingar gjennom skriveprosessen. Eg takkar også anonym fagfelle frå Fagbokforlaget for konstruktive forslag.

Abstract: This chapter examines how academic writing can serve as a pedagogical tool for strengthening the integration of theoretical and practical knowledge in social work education. Professional programmes draw on diverse knowledge bases, and it is practical professional practice that connects these domains, creating what we term practical syntheses. For writing to effectively support such syntheses, assignments must be designed with explicit links between theory and practice. The chapter presents a concrete example of how such an assignment can be formulated and how a process-oriented writing approach can be implemented. It highlights the importance of scaffolding through structured writing frames, such as templates for research questions and clear guidelines for the composition of different sections. In this way, writing can foster deeper theoretical understanding, develop writing as a professional method in social work, and prepare students to address complex challenges in practice.

Keywords: practical syntheses, professional education, social work, process-oriented writing, scaffolding

Innleiing

Profesjonsutdanning, som lærar-, sjukepleie-, sosionom- og barneverns- pedagogutdanning, handlar om å skape samanheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøving (Molander & Terum 2008). I profesjonsutdanninga er kunnskapsbasen samansett, og det er den praktiske yrkesutøvinga som bind saman dei ulike kunnskapsområda. I yrkesutøvinga må profesjonsutøvarane bruke både teoretisk, praktisk og moralsk kunnskap for å vurdere komplekse situasjonar der inga kunnskapskjelde er tilstrekkeleg åleine. Slik oppstår praktiske syntesar (Grimen 2008). Dette kapittelet løftar fram den rolla akademisk skriving kan ha for å styrke denne samanhengen. Temaet blir diskutert med utgangspunkt i forfattaren sine erfaringar med eit prosessorientert skriveoppdrag der studentar på sosionomutdanninga vart bedne om å ta i bruk teori for å forstå erfaringar dei hadde gjort seg i sin første praksisperiode.

I sosionomutdanninga er utviklinga av praktisk dømmekraft og evne til å integrere ulike kunnskapsformer avgjerande for profesjonell kompetanse. Utdanninga bør støtte utviklinga av denne evna (Grimen 2008; Heggen 2010). Sjølv om praktiske syntesar først og fremst oppstår i den praktiske yrkesutøvinga, kan skriftlege oppgåver bidra til å bevisstgjere og artikulere denne integrasjonen. Når studentane skriv om praksiserfaringar, blir dei utfordra til å setje ord på korleis teori og erfaring spelar saman i konkrete situasjonar. Dette gir rom for refleksiv distanse og metakognitiv bearbeiding, noko som kan styrke profesjonell dømmekraft (Grimen 2008; Heggen 2010). Skrivinga fungerer dermed som ein aktiv synteseprosess, der praksis og teori møtast i teksten (Birkeland et al. 2016). I ein studie av refleksjonsnotat frå sosionomstudentar ved NTNU viser Skjefstad og Nordstrand (2022) korleis skriftleg refleksjon bidreg til utvikling av profesjonell kompetanse ved å skape rom for bearbeiding av praksiserfaringar i lys av teori. Prosessen der studentane aktivt må tolke og omforme teori i lys av erfaringar dei har gjort seg i praksis, bidreg til ein kritisk distanse til teorien – ein prosess som er sentral for utviklinga av profesjonell dømmekraft i sosialt arbeid.

Skriving kan vere ein katalysator for læring gjennom to hovudmekanismer (Wittek & Dale 2013). For det første stimulerer skriving den refleksive merksemda. I tillegg fremjar det utforskinga av vitenskaplege omgrep: «Det å skape mening innebærer å bygge bro mellom de spontane begrepene og de vitenskaplige, ved aktivt å utforske relasjonen mellom dem» (Wittek & Dale 2013: 33). Også Hertzberg og Dysthe (2012) framhevar at skriving er viktig for fagleg utvikling. Dei løftar fram den prosessorienterte skrivinga (POS) som særleg nyttig. POS går gjennom ulike fasar med førskriving, utkast, respons og omarbeiding. Idémyldring og diskusjon i studentgrupper har ei viktig rolle i denne prosessen. I ei profesjonsutdanning har skriving også ei tredje rolle. Som profesjonsutøvar vil skriving vere ein del av yrkesutøvinga, til dømes skriving av journalnotat, vedtak, referat frå møter og liknande. Det å lære seg å formulere seg tydeleg, gjengi korrekt, skilje informasjon frå egne tolkingar, gjere vurderingar og argumentere for desse, vil vere ein viktig ferdigheit i utøvinga av yrket. Dermed har skriveoppdraga gjennom utdanningsforløpet ikkje berre funksjon som ein måte å lære på, men også som praktisk trening på skriving som ein arbeidsmåte i profesjonsutøvinga. Problemstillinga kapittelet undersøker, er:

Korleis kan skriving styrke praktiske syntesar i sosialfagleg profesjonsutdanning?

Kapittelet opnar med ein presentasjon av den gitte eksamensoppgåva. Deretter følgjer ei innføring i teori om profesjonsutdanning og praktiske syntesar, før vi ser nærare på skriving og stillasbygging med utgangspunkt i Vygotsky (1986) sin teori. Vidare blir erfaringane med skriveoppdraget presenterte med utgangspunkt i Hertzberg og Dysthe (2012) sin modell for prosessorienterte skriveopplegg i fire fasar. Til slutt vert dette eksempelet på skriveoppdrag diskutert opp mot dei teoretiske perspektiva.

Bakgrunn

Andre semester på sosionomutdanninga inneheld emnet Folkehelse, marginalisering og migrasjon. Emnet er på 20 studiepoeng og delt inn i to modular. Dette semesteret har studentane òg sin første praksisperiode på fire veker. Våren 2023 var eksamen i emnet ei skriftleg oppgåve på 3500 ord, der studentane sjølve skulle velje eit tema som var relevant for sosialfagleg arbeid knytt til ein eller begge av dei to modulane i emnet. Arbeidet med eksamensoppgåva vart organisert som eit prosessorientert skriveoppdrag som gjekk over heile emnet. I eksamensoppgåva skulle studentane ta utgangspunkt i den sosialfaglege yrkeskonteksten der dei var i praksis, og lage si eiga problemstilling. Problemstillinga skulle handle om korleis ein kan forstå arbeidsoppgåvene til sosionomen i lys av teori i emnet. Studentane fekk ein mal for problemstilling som såg slik ut: Korleis kan [ei konkret arbeidsoppgåve] til sosionomen i xx forståast i lys av teori om xx? Studentane måtte altså sjølve gjere tre val: velje ei arbeidsoppgåve, ein yrkeskontekst og eit teoretisk perspektiv. Det vart gitt eksempel på korleis problemstillinga kunne utformast. Oppgåva inneheldt òg krav til kva delar som skulle vere med og ei «oppskrift» på kva moment kvar del burde ha med (Sjå neste side).

Oppgåve:

Temaet for eksamensoppgåva skal vere relevant for sosialfagleg arbeid knytt til tema innan bolc 1 (Folkehelse og førebygging) eller bolc 2 (Marginalisering, migrasjon og diskriminering).

Oppgåva skal ta utgangspunkt i ein sosialfagleg yrkeskontekst. Det kan gjerne vere den yrkeskonteksten du hadde praksis innanfor, men det er ikkje eit krav. I eksamensoppgåva skal du lage di eiga problemstilling basert på malen nedanfor. Problemstillinga skal handle om korleis ein kan forstå arbeidsoppgåvene til sosionomen i lys av teori.

Mal for problemstillinga: Korleis kan [ei konkret arbeidsoppgåve] til sosionomen i xx forståast i lys av teori om xx?

Eksempel på problemstilling kan då sjå slik ut:

- Korleis kan sosialarbeidaren på skulen sine aktivitetar i friminuttet forståast i lys av teori om førebygging?
- Korleis kan busettingsarbeidet til Programrådgjevaren i Flyktingtenesta forståast i lys av teori om integrering?
- Korleis kan sosionomen på NAV sitt arbeid med arbeidsinkludering sjåast i lys av teori om marginalisering?

Oppgåva skal ha følgjande hovuddelar:

Innleiing:

Introduserer temaet, konteksten og den valde arbeidsoppgåva, viser at det er sosialfagleg relevant og argumenterer fram den valde problemstillinga.

Kunnskapsgrunnlag:

- Bakgrunn: Beskriver grunnlaget for den valde yrkeskonteksten (yrkesutøvinga og arbeidsoppgåvene, lovgrunnlaget og rammer for arbeidet).
- Teori: Introduserer litteratur som kan brukast for å kaste lys over problemstillinga. Litteraturen skal ta utgangspunkt i pensum, men bør supplerast med anna relevant litteratur.

Diskusjon:

Vurderer den valde arbeidsoppgåva opp mot kunnskapsgrunnlaget (bakgrunn og teori). Diskusjonsdelen bør vere strukturert i nokre underoverskrifter.

Konklusjon:

Svarar på problemstillinga.

Dette er første gongen på sosionomstudiet at studentane blir utfordra til å lage si eiga problemstilling. For å hjelpe dei på rett veg i prosessen med å utforme problemstilling, valde vi difor å lage ein mal for formulering av problemstilling. I det første semesteret har skriveoppdraga hatt ei gitt problemstilling som er lik for alle studentane. Å lage si eiga problemstilling, sjølv om ho er basert på ein mal, vil difor vere ei auke i vanskegrada. I det tredje semesteret vert vanskegrada igjen auka, ved at dei skal velje eiga problemstilling utan den hjelpa som ligg i å ha ein mal.

Studentane vert oppmoda om å dele inn diskusjonsdelen i nokre underoverskrifter. Dette kan sjåast på som eit steg på vegen mot å operasjonalisere ei problemstilling i nokre underpunkt, som i neste omgang kan formulerast som forskingsspørsmål. I det tredje semesteret skal studentane jobbe med eit forskingsprosjekt i grupper, der dei i tillegg til å lage eiga problemstilling også må dele denne opp i nokre forskingsspørsmål. Her legg ein altså til rette for progresjon i skriveopplæringa.

Også når det gjeld oppbygginga av ein akademisk tekst, er det lagt til rette for progresjon i løpet av sosionomstudiet. Allereie i første semester vert studentane introduserte for korleis ein akademisk tekst kan byggjast opp med fire hovuddelar: Innleiing, kunnskapsgrunnlag, diskusjon og konklusjon. Her kan ein spesielt merke seg at omgrepet «kunnskapsgrunnlag» blir nytta i staden for det kanskje meir vanlege omgrepet «teoridel» (Stokken et al., 2022). Dette er gjort for å bevisstgjere studentane på at eit kunnskapsgrunnlag er vidare enn «berre» teori. I tillegg til teori er bakgrunn eller yrkeskontekst også ein viktig del av kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvarar. Bakgrunnsdelen skal beskrive grunnlaget for den valde yrkeskonteksten. Aktuelle moment å ha med er noko om korleis yrkesutøvinga skjer, den konkrete arbeidsoppgåva, lovgrunnlaget og rammer for arbeidet. I teoridelen skal studentane velje eit teoretisk perspektiv frå emnet som kan bidra til å kaste lys over den aktuelle arbeidsoppgåva. I tredje semester vert kunnskapsgrunnlaget vidare utvida med eit tredje punkt, nemleg «forskning på feltet». I eksempelet ovanfor kan ein merke seg at studentane får ei tydeleg «oppskrift» på kva desse ulike delane skal innehalde.

Teoretiske perspektiv

Forholdet mellom teori og praksis i profesjonsutdanningane har alltid vore ein del av diskusjonen om kva som kjenneteiknar ein profesjon, og kva type kunnskap ei profesjonsutdanning skal byggje på. At profesjonar forvaltar vitenskapleg kunnskap, blir sett på som noko som skil profesjonar frå andre yrkesgrupper (Grimen, 2008, s. 71). Gjennom tidene har det vore ei pendling mellom kva som har fått størst betydning i profesjonsutdanningane: den teoretiske eller den praktiske kunnskapen.

Eit utviklingstrekk innan profesjonsutdanningane er at det har skjedd ei akademisering, der den teoretiske og forskingsbaserte kunnskapen har fått forrang framfor den praktiske kunnskapen. Denne dreininga kan kritiseras for at samanhengen mellom utdanning og praksisfelt blir for svak, slik at profesjonsutdanningane skaper «kloke hoder», men i mindre grad «kloke hender» (Heggen, 2014). Når studentane skal ut i yrkeslivet som sosialarbeidarar, opplever mange det som blir omtalt som «praksissjokk» (Tham & Lynch, 2020).

På den motsette sida kan Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring og praksisfellesskap leie til ei forståing av ei meir praksisorientert profesjonsutdanning. Ifølgje denne teorien skjer læring gjennom aktiv deltaking i eit praksisfellesskap, der den lærande lærer av å følgje ein erfaren «meister». Gjennom praksisfellesskapet tileignar studenten seg både praktiske ferdigheter og kulturen på arbeidsplassen. I denne tilnærminga vert teoretisk kunnskap i stor grad underordna praksis og praksisfellesskapet.

Det treng ikkje vere ein motsetnad mellom teori og praksis. Gjennom sin praktiske yrkestheori (PYT) er Lauvås og Handal (2014) opptekne av at konkrete erfaringar i praksis aktualiserer teoretisk kunnskap som studenten har med seg inn i yrkesutøvinga. I «praksistrekanten» beskriv dei tre nivå i praksisnær rettleiing. Når ein student utfører ei handling i praksis (P1-nivået), handlar hen ut frå teoribaserte og erfaringsbaserte grunngevingar (P2-nivået) samt etisk rettferdiggingering av handlinga (P3-nivået). På denne måten vert ikkje praksis avgrensa til sjølve handlinga, men rommar også grunngevingane for handlinga, inkludert teoretisk kunnskap. Rettleiing vil i ein slik samanheng handle om å hjelpe studentane å få auge på og setje ord på teoretiske, erfaringsmessige og etiske aspekt ved handlinga.

Shulman (2004) er oppteken av å balansere den teoretiske og den praktiske kunnskapen som trengst i profesjonsutdanningane. Han skriv om lærarutdanning, men mykje av det han seier kan likevel overførast til andre profesjonsutdanningar. Shulman definerer profesjon slik:

A profession is always a form of highly complex and skilled practice. But what makes it a profession is not the complexity of skills alone. A profession is a practice whose agents claim is rooted in bodies of knowledge that are created, tested, elaborated, refuted, transformed, and reconstituted in colleges, universities, laboratories, and libraries (Shulman 2004, s. 531).

Dette gjer det til ei sentral utfordring i profesjonsutdanningane å integrere dei teoretiske og praktiske elementa som høyrer til det fagfeltet ein utdannar til. Nettopp derfor er det interessant å undersøke korleis ein i profesjonsutdanningar kan bruke skriving for å styrke samanhengen mellom teori og praksis.

Når kunnskapsbasen har ein indre logisk samanheng, heng dei ulike kunnskapsområda saman i ein teoretisk syntese, slik som i disiplinfag som til dømes fysikk og kjemi. Ei profesjonsutdanning, derimot, kviler på ein samansett kunnskapsbase. Dei ulike kunnskapsområda heng ikkje logisk saman; det er den praktiske yrkesutøvinga som bind saman eller skaper syntesar mellom dei ulike kunnskapsområda. Syntesane er altså praktiske (Grimen 2008). Det er den konkrete yrkesutøvinga som gir mening til teoriar og omgrep frå ulike fag. Eit døme kan vere når sosialarbeidaren skal hjelpe ein ungdom som står utanfor utdanning eller arbeidsliv. Då treng ein kunnskap frå ulike kunnskapsområde som juss, etikk, psykologi og sosiologi. I tillegg treng ein kunnskap om førebyggjande arbeid, kommunikasjon og ulike tiltak innanfor NAV og andre arenaer. Ut frå dette perspektivet gir utdanninga eit repertoar av ulike teoriar som kan bidra til å forstå og tolke praktiske handlingar. Denne måten å tenke på kan også relaterast til sosialfagleg tenkemåte: Ingen individ er like, og alle individ må forståast ut frå sin unike situasjon, eller «personen i situasjonen» som ein snakkar om i sosialt arbeid (Berg et al. 2023). Dermed vil ein som sosionom ta i bruk ulike teoriar og fagkunnskap i møte med den einskilte brukaren. Studentar med lite praktisk yrkeserfaring treng hjelp til å sjå kva ulike kunnskapsområde som trengst.

For at utdanninga skal bidra til å skape praktiske syntesar, må undervisninga synleggjere samanhengen mellom den teoretiske, praktiske og moralske kunnskapen som trengst i ein konkret yrkessamheng (Heggen 2014). Sentrale omgrep her er «capability» og «forhandling». Capability er evna til tilpassing og endring i den konkrete situasjonen, og handlar om å klare å ta i bruk kunnskap i ein gitt situasjon i praktisk yrkesutøving. Forhandling, derimot, skjer i etterkant av ein praktisk situasjon og inneber refleksjon over praksis. Dette handlar om korleis ein kan forstå noko som har skjedd i den praktiske yrkesutøvinga ved hjelp av teoretisk kunnskap. Begge prosessane kan bidra til å styrke samanhengen mellom teori og praksis. Profesjonsutdanning handlar i dette perspektivet om å skape samheng mellom teori og praksis, og her kan skiving ha ei viktig rolle – både for å fremje læring av fagstoffet, men også fordi skiving er ein viktig del av praktisk sosialt arbeid.

Oppgåva som studentane skulle skrive, blei gjennomført som prosessorientert skiving. Prosessorientert skiving kan plasserast innanfor den sosiokulturelle læringsteorien, som legg vekt på at læring skjer gjennom samhandling i ein sosiokulturell kontekst (Hertzberg & Dysthe 2012). Den sosiokulturelle læringsteorien har røter i Vygotsky (1986) si tenking om at læring skjer gjennom interaksjon og samarbeid. Utgangspunktet for Vygotsky sin teori er barnet si læring av nye ferdigheiter. I hans teori er omgrepet «den proximale sone», eller sonen for den nærmaste utvikling, sentralt. Denne sonen svarar til området mellom det barnet klarer på eiga hand og det utviklingsnivået barnet har moglegheit for å nå med hjelp og støtte frå ein «kompetent andre». Den kompetente andre kan bygge ulike støttestrukturar for at barnet skal bevege seg oppover den proximale sonen. Slike støttestrukturar for læring kallar han scaffolding eller stillasbygging. Ein type stillas kan vere å gi studentane tydelege skriverammer (Kverndokken 2023). Skriverammer er støttestrukturar som synleggjer korleis den ferdige teksten kan sjå ut. Skriverammene kan bli både for smale og for breie. For breie skriverammer kan gjere skrivaren usikker på kva som faktisk blir forventet, medan for smale skriverammer kan hindre sjølvstende. Ein risiko ved å bygge stillas eller støttestrukturar er at vi kan støtte for mykje, noko som kan redusere læringa. Målet er at studenten skal tileigne seg nye ferdigheiter slik at ein kan meistre liknande oppgåver på eiga hand seinare, utan den hjelpa som ligg i eit stillas.

Hensikta med det prosessorienterte skriveopplegget er først og fremst å fremje læring, men samstundes inneber ei eksamensoppgåve vurdering av læring. Gamlem (2022) poengterer at vurdering for læring og vurdering av læring er to vidt forskjellige ting. Vurdering for læring handlar om å gi studentane tilbakemeldingar på tekst undervegs i skriveprosessen, medan vurdering av læring er den sluttvurderinga som i dette tilfellet handlar om å setje ein karakter på den endelege versjonen som er levert inn som eksamen. I eit prosessorientert skriveopplegg som går over tid, bruker ein vurdering for læring, eller undervegsvurdering, både gjennom eigenvurdering og tilbakemelding frå andre (medstudentar og rettleiar). Slik kan tilbakemeldingar også fungere som stillas. Sluttvurderinga på eit emne kan på programnivå sjåast på som undervegsvurdering.

Noko anna som kan fungere som stillas, er tydelege krav og kriterium for korleis oppgåva skal skrivast. Når studentane kjenner til krava til den spesifikke teksttypen, aukar dette skriveferdigheitene deira (Rust et al., 2003).

Erfaringar

Erfaringane som blir presenterte her, er baserte på egne erfaringar med ansvaret for eksamensoppgåva. Desse erfaringane omfattar undervisning, rettleiing av studentar individuelt og i gruppe, møter og samtalar med andre rettleiarar, samt sensur av dei ferdigskrivne tekstane. Erfaringane er ikkje samla inn på systematisk vis, og representerer derfor mine egne subjektive oppfatningar. Formålet med å presentere desse erfaringane er å synleggjere korleis denne skriveoppgåva gav studentane eit verktøy til å kople saman praksiserfaringar og teoretiske perspektiv frå emnet, og slik kunne vere eit bidrag til dei praktiske syntesane. Erfaringane er systematiserte med utgangspunkt i Hertzberg og Dysthe (2012) sine fasar av det prosessorienterte skriveopplegget: 1. Førskriving, 2. Utkast, 3. Respons og 4. Omarbeiding og endeleg versjon.

Førskriving – Bestemme problemstilling

Skriveprosessen starta med ei undervisningsøkt på to timar der eksamensoppgåva vart gjennomgått. Det vart lagt særleg vekt på kva som kjenneteiknar ei god problemstilling, og det vart gitt døme på ulike problemstillingar bygd på malen. I undervisningsøkta var det sett av tid til at studentane i par skulle diskutere eigne idear til tema og problemstilling. Denne idémyldringa var meint å fungere som starten på prosessen med å utvikle eiga problemstilling. I ettertid ser ein at rettleiinga kunne vore styrkt dersom studentane ikkje berre fekk døme på gode problemstillingar, men også på for smale og for vide problemstillingar.

I undervisningssituasjonen og i rettleiingsøktene kom det både positive og negative tilbakemeldingar frå studentane på det å få ein mal for problemstillinga. Det positive var at malen gjorde det lettare å forstå kva ein skulle gjere, men samstundes kunne malen opplevast som avgrensande, og at han ikkje passa til det ein ønskte å skrive om. I undervisninga vart det gjort klart at det var lov å gjere sin eigen «vri» på problemstillinga, og at ein ikkje trong å følgje malen slavisk, så lenge problemstillinga inneheldt val av arbeidsoppgåve, yrkeskontekst og teoretisk perspektiv. Erfaringane tilseier likevel at når malen først var gitt, var det få studentar som torde å avvike frå denne. Tilbakemeldingane frå sensorane var at fleire av oppgåvene hadde «knotete» problemstillingar som kunne vore meir elegant utforma dersom ein brukte malen meir som inspirasjon enn som noko ein måtte følgje ordrett. Eit døme på ei slik knotete problemstilling var: Korleis kan oppgåva med samtalar med nyankomne flyktningar til programrådgjevaren i Flyktingtenesta forståast i lys av kulturteori? Denne kunne vore meir elegant formulert, for eksempel slik: Korleis kan programrådgjevaren bruke teori om kultursensitivitet i samtale med nyankomne flyktningar? Erfaringane viser altså at å gi studentane ein mal for problemstilling hadde både positive og negative sider.

Utkast

For studentane var det ei ny erfaring å skulle kople teori til noko dei sjølve hadde erfart i praksis. Tilbakemeldingane frå studentane er blanda, men mange opplevde det å få lov til å bruke eigne erfaringar frå praksis i skriving som både positivt og nyttig. Dette bidrog til at dei forstod det dei hadde deltatt på i praksis på ein ny måte, samstundes som det motiverte dei til å kome i gang

med skrivinga. Likevel var det utfordrande å gjere denne koplinga mellom teori og praksis. Særleg var det krevjande å velje rett arbeidsoppgåve til rett teoretisk perspektiv, altså å finne ei arbeidsoppgåve som den valde teorien faktisk kunne kaste lys over. Desse to vala vart eit sentralt punkt i rettleiinga. Når det gjaldt å velje arbeidsoppgåve, var det viktig å rettleie studentane til å velje noko konkret, men samstundes ikkje for smalt. Til dømes er «arbeidet som sosionom» altfor vidt, medan «bruk av kartleggings skjema for første-gongssamtale med nykomne flyktningar frå Ukraina» er for smalt.

På same måte var det å velje teoretisk perspektiv eit vesentleg rettleiingsmoment. Gjennom den første praksisperioden på studiet fekk studentane sine første praktiske og kjenslemessige erfaringar med utøving av sosialt arbeid, men dei trengde hjelp til å kople desse til teori. Mange av studentane ville gjerne velje teori om relasjon og kommunikasjon, som er to sentrale teoretiske omgrep i alt sosialt arbeid, men desse omgrepa var pensum i det første emnet deira og ikkje eit tema i dette emnet. Rettleiinga handla difor ofte om å leie studentane mot å få auge på andre interessante perspektiv henta frå emnet. I mange oppgåver vil det likevel vere relevant å trekke inn pensum frå tidlegare emne, til dømes noko om relasjon eller kommunikasjon, men då må slike omgrep relaterast til det valde teoretiske perspektivet. Utkasta til tekst viste altså at studentane hadde behov for hjelp til å gjere viktige val for avgrensing og spesifisering av innhaldet knytt til val av arbeidsoppgåve, yrkeskontekst og teoretiske perspektiv.

Respons

Studentane fekk fleire typar respons i løpet av det prosessorienterte skriving-opplegget. Først vart det gjennomført ei grupperettleiingsøkt på tre timar der kvar rettleiar møtte sine studentar. Det var laga eit strukturert opplegg for korleis denne økta kunne gjennomførast: studentane jobba både på eiga hand, to og to, og i læringsgrupper med utvikling av problemstilling og disposisjon av oppgåva. Vidare skulle dei idemyldre og gi respons til kvarandre. Grupperettleiinga vart avslutta med ein gjennomgang i plenum. I etterkant av grupperettleiinga leverte studentane inn tekstutkast som eit arbeidskrav. Denne teksten var så utgangspunktet for ei individuell rettleiingsøkt. Studentane fekk altså både medstudentrespons og respons frå rettleiar før innlevering av ferdig tekst.

Ei utfordring med opplegget var å få studentane til å vere aktive i sine vurderingar og tilbakemeldingar på medstudentar sine framlegg i gruppe. Sidan dette gjeld første studieår, er ikkje studentane heilt varme i trøya enno. Sjølv om medstudentrespons er ein arbeidsmåte dei kjenner frå grunnskulen og vidaregåande, skal dei no ta det til eit nytt fagleg nivå når det gjeld akademisk skriving. Ein kan difor tenkje at gruppene der tilbakemeldingane skjer, ikkje bør vere for store, til dømes fem til seks studentar i ei gruppe.

Ein rammefaktor som fekk betydning for responsarbeidet, var utfordringa med å vere samstemte i rettleiarkorpset. På sosionomutdanninga er det 55–60 studentar, og difor fleire rettleiarar involvert. For å sikre konsistens i rettleiinga, er det ein fordel å ikkje spreie rettleiingsoppdraget på fleire personar enn nødvendig. Vi hadde fire rettleiarar, det vil seie om lag 15 studentar på kvar rettleiar. Både utforminga av eksamensoppgåva, med kopling til praksiserfaringar og bruk av «mal» for problemstilling, og opplegget for grupperettleiinga, var nytt for rettleiarane. Det oppstod difor til dels ulik praksis når det kom til rettleiing. Sjølv om ein i forkant av rettleiingsperioden hadde eit felles møte, tilseier erfaringane at det kunne vore nyttig om alle rettleiarane deltok på undervisningsøkta der eksamensoppgåva vart gjennomgått. Det er sjølv sagt ikkje eit mål at all rettleiing skal vere heilt lik, men det er likevel viktig å ha ei felles forståing for skriveoppdraget i botnen.

Omarbeiding og ferdig tekst

Dei fleste ferdige tekstane synte ei klar kopling mellom vald arbeidsoppgåve, yrkeskontekst og teoretisk perspektiv, noko som styrkte forståinga av praktisk yrkesutøving. Eit mindretal av tekstane mangla i større grad denne koplinga. Som nemnt ovanfor, låg utfordringa for desse tekstane i at den valde teorien ikkje passa til arbeidsoppgåva.

Studentane uttrykte i ettertid at skrivinga av denne eksamensoppgåva var både nyttig og lærerik, og at ho førte til at dei las pensum og deltok på undervisning med eit skjerpa blikk. Dei tileigna seg teori ved å omsetje han til korleis han kunne vere til nytte i praktisk yrkesutøving. Sensorane, som dei fleste også hadde vore rettleiarar, gav tilbakemelding om at oppgåva fungerte godt og bidrog til læring av fagstoffet i emnet, så vel som til utvikling av akademisk skriving. Alt i alt vart denne måten å utforme eksamensoppgåva på vurdert som eit godt grep.

Diskusjon

Skriveoppdraget som kapittelet presenterer, utfordrar studentane til å reflektere over teoretisk kunnskap og knyte ho til konkrete situasjonar dei har møtt i praksis, og som dei vil møte i sitt framtidige yrkesliv. Problemstillinga som vert undersøkt, er korleis skrivning kan styrke praktiske syntesar. I diskusjonsdelen skal vi først sjå nærare på korleis skriveoppdraget aktiverer ulike kunnskapsområde og korleis det kan setjast i samanheng med forholdet mellom teori og praksis. Deretter vert val knytt til utforming og gjennomføring av skriveoppdraget diskutert, før vi til slutt ser på utfordringar med å bygge stillas rundt skrivinga gjennom ulike støttestrukturar.

For å forstå ei vald arbeidsoppgåve må studentane tileigne seg kunnskap frå ulike faglege kjelder. Til dømes kan arbeidsoppgåva vere sosionomen sitt arbeid med mobbing på ungdomsskulen. For å kaste lys over dette arbeidet trengst det ulike typar kunnskap: bakgrunnskunnskap om skulen som yrkeskontekst, til dømes opplæringslova § 12-4, oversikt over yrkesgrupper i skulen, og innsikt i kva arbeidsoppgåva til ein sosialarbeidar i skulen inneber. I tillegg treng ein teoretisk kunnskap om mobbing, førebygging og gjerne om kommunikasjon og relasjon med ungdom. I teoridelen vert dei ulike teoriene presenterte kvar for seg som meir eller mindre lausrivne delar. Desse teoriene heng ikkje teoretisk saman i seg sjølv, men i diskusjonsdelen vert dei kopla saman i ein heilskap som er nødvendig for å forstå den valde arbeidsoppgåva. Når diskusjonsdelen er prega av gode koplingar mellom moment frå bakgrunnsdelen og dei ulike faglege omgrepa frå teoridelen, styrkar dette dei praktiske syntesane (Grimen, 2008).

For at skriveoppdraget skal bidra til praktiske syntesar, er det viktig at studentane eksplisitt vert oppmoda til å kople teori til det som skjer i yrkesfeltet. Denne typen skriveoppdrag vektlegg både teori og praksis, slik Shulman (2004) meiner er sentralt i profesjonsutdanningane. Dette kan føre til både det Heggen (2014) kallar «kloke hovud», ved at studentane har god teoretisk kunnskap når dei går ut i yrkeslivet, og «kloke hender», ved at dei klarer å omsetje teoretisk kunnskap til praktisk handling.

Denne typen skriveoppdrag inneber refleksjon over praksis i etterkant av gjennomført praksisstudium. Dette svarar til det Heggen (2014) omtalar som forhandling. I det gitte skriveoppdraget oppstår forhandling særleg i arbeidet med teoridelen. Ei arbeidsoppgåve i praksis kan forståast ut frå mange ulike

teoretiske perspektiv. I oppgåva må studentane vurdere kva perspektiv frå emnet som eignar seg best til å kaste lys over praksiserfaringa. Sjølv om studentane berre er komne til det andre semesteret i utdanninga, har dei allereie fått eit visst repertoar av ulike teoriar (Grimen, 2008) å velje mellom. Å bli tvinga til å velje teori frå innhaldet i eit avgrensa emne kan vere utfordrande, men samstundes styrkar det evna til å sjå saker frå ulike perspektiv, med ulike «briller» på. I praktisk sosialt arbeid kan det av og til vere nyttig å tvinge seg til å sjå ting frå andre sitt perspektiv, for å forstå «personen i situasjonen» (Berg et al., 2023).

Når studentane er i praksis, inngår dei i eit praksisfelleskap der læringa er situert og knytt til konkrete situasjonar (Lave & Wenger, 1991). Praksiserfaringar blir ofte diskutert med praksisrettleiaren, eller «meisteren», men refleksjon over praksis dreier seg gjerne om ulike praktiske aspekt, til dømes korleis ein kunne gjort ting annleis. Praktikaren er ikkje utan teori, men refleksjonane er ofte mindre eksplisitt knytte til teoretiske perspektiv. Gjennom det gitte skriveoppdraget etter praksisgjennomføringa blir studentane utfordra til å sjå den situerte læringa i eit meir teoretisk lys. Praksiserfaringane er gjerne prega av kvardagslege eller spontane omgrep, medan skrivinga bidreg til å omsetje praksis til eit meir teoretisk språk (Witteck & Dale, 2013). Å til-eigne seg nye fagomgrep gjennom teori kan dermed gi større forståing for den praktiske yrkesutøvinga.

Når studentane seinare i studiet skal ut i den andre praksisperioden, kan dei møte arbeidsoppgåver som liknar på dei dei har skrive om i det første studie-året. Då kan kunnskapen frå skriveoppdraget aktiverast. Oppgåveskrivinga har dermed bidratt til evna til å omsetje kunnskap i nye situasjonar, altså capability (Heggen 2014). Kanskje kan oppgåva til og med føre til eit litt mindre «praksissjokk» (Tham & Lynch 2020) når studentane etter tre år på skulebenken skal ut i yrkeslivet som nyutdanna sosionomar.

Eit val ein må ta når ein lagar denne typen eksamensoppgåve, er kor tidleg studentane skal få sjøve oppgåveteksten. Vi valde å gi den etter at praksis var gjennomført. Eit argument for dette valet er at studentane då kan konsentrere seg fullt og heilt om å vere i praksis og vere ein aktiv deltakar i praksisfelleskapet på arbeidsplassen (Lave & Wenger 1991). Å vere i praksis, særleg når det er første gongen, kan vere mentalt og kjenslemessig krevjande. Å ha ei eksamensoppgåve å grunde på kan for nokre bli ei ekstra belastning som kan forstyrre læringa i praksis. På den andre sida kan det argumenterast for at det

å få oppgåva før praksisgjennomføringa kan skjerpe blikket på yrkesutøvinga og bidra til at studentane gjenkjenner teori i sjølve praksissituasjonen. Dermed kan studentane bli oppmerksame på P2-nivået i Lauvås og Handal (2014) sin praksistrekant.

Gjennom ei lang profesjonsutdanning møter studentane mange ulike skriveoppdrag. Oppgåvene bør utformast slik at dei sikrar progresjon og utvikling i evna til akademisk skriving. I starten av studiet kan stillasbygging (Vygotzky 1986) i form av ulike støttestrukturar vere nyttig i skriveopplæringa. Å lage ein mal for problemstilling kan fungere som eit slikt stillas. Men ikkje all støtte i form av undervisning, mal og rettleiing blir opplevd som nyttig stillas. For dei flinke studentane, som hadde klart utfordringa med å lage ei god problemstilling på eiga hand, vart det kanskje for mykje stillas. Malen vart begrensande og førte til «knotete» problemstillingar. Dermed hindra stillaset sjølvstende, eit viktig område for vurdering i sensuren. I desse tilfella har ikkje skriversamma vore fleksibel nok (Kverndokken & Bakke 2023). Den same innvendinga kan også rettast mot det å gi studentane ei så tydeleg «oppskrift» på korleis ei akademisk oppgåve kan byggast opp som eksempelet gjer, men som Rust, Price og O'Donnovan (2003) påpeiker, presterer studentar som får tydelege krav og kriterium for oppgåva betre. Når studentane veit korleis oppgåva kan strukturast, kan dei heller fokusere meir på sjølve innhaldet i oppgåva. Samstundes viser erfaringane at nokre studentar ikkje klarte oppgåva med å kople «rett» teori til «rett» arbeidsoppgåve. Dermed kan ein seie at desse studentane kanskje ikkje hadde fått godt nok stillas gjennom skriversammene og rettleiinga. Ei forbetring av skriveopplegget til seinare kunne vore å gjennomføre ei enkel «pre-match»-øving der studentane må formulere den valde arbeidsoppgåva i ei setning og namngi to til tre relevante teoriar og grunngi kva kvar av dei kan belyse.

Like viktig som å bygge stillas, er det å rive ned stillaset etter kvart som studentane lærer av eiga skriving. Til dømes må studentane ved det neste skriveopdraget lage si eiga problemstilling utan hjelpa som ligg i ein mal. Med andre ord tek ein vekk stillaset etter kvart som studentane meistrar oppgåva. Dette føreset at kollegiet har ein tydeleg plan for korleis ein kan bygge «trapper» som sikrar progresjon i akademisk skriving gjennom heile studieprogrammet.

Ei utfordring i alt pedagogisk arbeid er å lage eit opplegg som tek omsyn til både høgt- og lågtpresterande studentar. Oftast endar ein opp med eit opp-

legg tilpassa gjennomsnittsstudenten. Difor blir det ekstra viktig at rettleiaren fungerer som «den kompetente andre» (Vygotsky 1986), som hjelper særleg dei lågtpresterande studentane med å utvikle problemstillingar som opnar for relevante val av teori for å forstå den konkrete arbeidsoppgåva i praksis. Emnet som denne eksamensoppgåva høyrer til, har til dels «avansert» teori, til dømes sosiologisk forståing av ulike samfunnsfenomen, sosial ulikskap og korleis individ og samfunnsstrukturar påverkar kvarandre. Det kan hevast at det er krevjande for førsteårsstudentar å «omsetje» denne typen teori til praktisk sosialt arbeid, slik denne oppgåva inviterer til. Men nettopp det at dei teoretiske perspektiva i emnet er «avanserte», kan vere eit argument for at det er ekstra viktig å ha ei skriveoppgåve som handlar om korleis den teoretiske kunnskapen kan nyttast i praksis. Denne «omsettingsprosessen» tek tid. Difor er eit prosessorientert skriveoppdrag, slik Hertzberg og Dysthe (2012) skildrar, ekstra nyttig. Når studentane får tilbakemelding og respons i fleire etappar gjennom skriveprosessen, får refleksjonar om koplinga mellom teori og praksis tid til å modnast.

Konklusjon

For at skriving skal fungere som eit pedagogisk verktøy som styrkjer praktiske syntesar i sosialfagleg utdanning, er det viktig å utforme relevante skriveoppdrag med ei eksplisitt kopling mellom teori og praksis. Dette kan til dømes vere å velje ut ei konkret arbeidsoppgåve ein har gjennomført i praksis, og bruke teori frå eit spesifikt emne til å kaste lys over arbeidsoppgåva. For å styrkje koplinga mellom teori og praksis, er det nyttig at oppgåvene inneheld både ein bakgrunnsdel som skildrar yrkeskonteksten og ein teoridel. Prossessorienterte skriveoppdrag med respons og rettleiing, både i gruppe og individuelt, gir rom for at samanhengar kan modnast over tid. Stillas i form av mal for problemstilling og tydelege skriverammer kan vere særleg nyttig for ferske studentar. Skriving kan på denne måten bidra til auka teoretisk innsikt, samstundes som det førebur sosionomstudentane på å møte komplekse utfordringar i arbeidslivet med kunnskap og dømmekraft.

Referansar

- Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D. og Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(3), 211–227. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-03>
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring*. Gyldendal.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Abstract forlag.
- Heggen, K. (2014). Kloke hender- også i profesjonsutdanningene? *Gjallerhorn*, 19, s. 18–25.
- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving- hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59–71). Universitetsforlaget.
- Kverndokken, K. (2023). Elevers skriftlige tekstskaping – øve eller skape selv? – om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap i K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 Skrivegrep: En teoretisk og praktisk skriveidaktikk* (2.utg, s. 93–118). Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Shulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I L. S. Shulman & S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice*. Jossey-Bass.
- Skjefstad, S. & Nordstrand, G. (2022). «Jeg har klart å komme litt frem fra skyggen» – Refleksjonsnotater som pedagogisk verktøy i ferdighetstrening. *Uniped*, 45(2), 5–17. <https://www.scup.com/doi/10.18261/uniped.45.2.5>
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O. & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren – den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Tham, P. & Lynch, D. (2020). «Perhaps I should be working with potted plants or standing at the fish counter instead?»: Newly educated social workers' reflections on their first years in practice. *European Journal of Social Work* (3). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2020.1760793>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*, (s. 24–42). Cappelen Damm.