

Studenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler

Heidi Lie Eriksen*, Mikhail Gradovski

Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger, Norge

* Korrespondanse: heidi.l.eriksen@uis.no

Abstrakt

Artikkelen handler om praksisstudenters uttrykk for motstand i veiledningssamtaler mellom sosionomstudenter og sosionomer som var praksisveiledere for studentene. Data ble innhentet gjennom delvis deltakende observasjon av femten veiledningssamtaler, og det ble foretatt etterfølgende intervjuer med studentene for å kvalitetssikre inntrykkene fra observasjonene. Artikkelen bidrar med ny kunnskap om hvordan studenter kan uttrykke motstand i veiledningssamtaler. Funnene fra den kvalitative innholdsanalysen viser at motstand i veiledningssamtaler forekom sjeldent. De eksemplene på motstand som er identifisert ble uttrykt både åpent, skjult og uvitende. I artikkelen argumenteres det for at studenters uttrykk for motstand kan ha en sammenheng med asymmetri og resonans i veiledningsrelasjoner, samt forekomst av agens hos studenter. Det å gjenkjenne og forstå motstand vil være en forutsetning for å oppnå hensiktsmessig veiledning i praksis.

Nøkkelord: Praksis; sosionomutdanning; veiledningsrelasjon; student; agens; makt

English abstract

The article is about social work students' expressions of resistance in supervisory conversations between social work students and social workers who had the role as field instructor and supervisor for the students. Data were obtained through partial participatory observation of fifteen supervisory conversations. Individual interviews with the students were conducted after the observations to ensure the quality of the researcher's impressions from the observations. The article contributes with new knowledge about how resistance is expressed from students during supervision. The findings from the qualitative content analysis show that resistance in supervisory conversations were rare. The examples of resistance that were identified were expressed openly, covertly and ignorantly by the students. In the article, we argue that students' expressions of resistance can have a connection with asymmetry and resonance in supervisory relationships, as well as the occurrence of agency among students. Recognizing and understanding resistance will be a prerequisite for achieving good supervision in field placements.

Keywords: Field placement; social work education; supervisory relationship; agency; power

Published: 07.10.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3636>

Innledning

I denne artikkelen blir samtaler mellom studenter og praksisveiledere utforsket med vekt på å bringe frem hvordan motstand kommer til uttrykk hos studenter. Å utforske studenters uttrykk for motstand kan bidra til ny kunnskap om studenters reaksjoner i veiledningssituasjoner. En praksisperiode kan beskrives som en langvarig vurderingssituasjon for studentene (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). I praksisperioder er relasjoner og interaksjoner mellom studenter og praksisveiledere av spesiell interesse for utdanningsinstitusjoner som kan forvente at studenters læringsutbytte blir tilfredsstillende. Studentene skal gjennom veiledning i praksis lære å reflektere kritisk over profesjonen og egen profesjonsutøvelse (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, §§ 10-11). Praksisveiledning må forholde seg til utdanningens kvalifiseringssystem og rette seg mot læringsutbytter og vurdering, og det er en pedagogisk oppgave hvor en mer erfaren hjelper en mindre erfaren til å integrere faglig og personlig kompetanse slik at studenten utvikler en kunnskapsbasert handlingskompetanse (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018, s. 151). Det fremstår som uklart hvordan sosionomstudenter blir veiledet i praksisperioder og hvordan asymmetriske aspekter ved veiledningsrelasjonen innvirker på kvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Vi følger Skagen (2004, s. 19) sin definisjon av veiledning som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Veiledning formes betydelig av konteksten den foregår innenfor, og ved store forskjeller i alder og kompetanse vil veileder hjelpe veisøker mer enn når det er små forskjeller (Skagen, 2004). Ettersom praksisveiledere har en kontrollfunksjon over studentene de veileder og fordi det er forskjeller i kompetanse og ofte også i alder, kan en hevde at slike veiledningsrelasjoner har et særlig asymmetrisk utgangspunkt. Innenfor utdanning er det nettopp forskjellene mellom veileder og veisøker som er viktige og korreksjoner fra veileder er naturlige (Skagen, 2004). Det kan likevel tenkes at studenter kan oppleve korreksjoner fra praksisveiledere som ubehagelige, og ubehaget kan muligens komme til uttrykk som motstand i veiledningssituasjoner. Ettersom vi vet lite om hvordan studenter uttrykker motstand, retter vi i denne artikkelen oppmerksomheten mot studentene i veiledningssituasjonen. Dette betyr at vi ikke kommer til å belyse hvilke handlinger fra praksisveiledere som kan utløse motstand hos studenter. Vi vil i stedet innta et studentperspektiv og tilstrebe å synliggjøre hvordan studenter kan uttrykke motstand i veiledningssamtaler. Dette vil bli gjort gjennom å besvare spørsmålet: Hvordan gir sosionomstudenter uttrykk for motstand i veiledningssamtaler?

Litteraturgjennomgang

I denne litteraturgjennomgangen presenterer vi innledningsvis forskning om interaksjoner og relasjoner mellom veiledere og veisøkere. Deretter belyser vi nåværende kunnskap om hvordan og hvorfor veisøkere kan gi uttrykk for motstand i veiledningssituasjoner. Til slutt snevrer vi fokuset inn til forskning på veiledning av sosionomer og sosionomstudenter, med et særlig fokus på motstand i veiledningssamtaler.

I 2013 skrev Bjerkholt at til tross for at det finnes en del forskning på veiledning i Norge og internasjonalt, er omfanget begrenset og det finnes mer populærvitenskapelig litteratur enn forskning (Bjerkholt, 2013). Siden 2013 har imidlertid veiledning som et kunnskapsfelt fått mer oppmerksomhet og antallet studier om veiledning viser en voksende trend.

Veisøkere har behov for veiledere for å oppnå bevisstgjøringsprosesser og nye erkjennelser, og derfor bærer veiledningsrelasjoner preg av avhengighet (Vevatne, 2021). Det kan være utfordrende å forske på innholdet i veiledningssamtaler fordi dette blir oppfattet som privat og sensitivt (Bjørndal, 2008). I lærerstudenters praksisopplæring varierer det hvorvidt studenter blir overlatt til seg selv uten støtte eller om de blir invitert inn i reflekterende og konstruktive samtaler, og lærerstudenter misliker veiledningssamtaler som bærer preg av monolog og kontroll fra praksisveiledere (Luthen & Kolstad, 2018).

Det er behov for å undersøke fenomenet motstand nærmere generelt, samt hvordan motstand kan komme til uttrykk i asymmetriske relasjoner (Lilja, 2022). Mennesker kan gi uttrykk for motstand mot praksiser de er uenige med ved å unnvike, manipulere og ignorere (Haraldsson & Lilja, 2017). Det vil

varierte om motstand i veiledningssamtaler er tydelig eller tildekket, og for unge og uerfarne kan motstand skyldes avhengighet til veileder (Killén, 2017). Motstand kan være vanskelig å oppdage og kan komme til uttrykk ved at veisøkere fremstår som passive (Tveiten, 2019). Innen veiledningslitteraturen har begrepet «dissonans» blitt anvendt for å beskrive veiledningsrelasjoner som ikke fungerer tilfredsstillende (Ulleberg & Jensen, 2017).

Forskning på veiledningsfeltet i sosialt arbeid befinner seg i startfasen, studiene som har blitt gjennomført er hovedsakelig kvantitative og europeiske innfallsvinkler finnes det svært få av (O'Donoghue & Tsui, 2015). Vi har lite kunnskap om interaksjonen mellom veisøkere og veiledere i veiledningssamtaler (Zlatanovic, 2018) og hva som skjer i veiledningssamtaler hvor sosionomstudenter er veisøkere (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Praktiserende sosialarbeidere som veileder studenter har begrenset kunnskap om pedagogikk, og det hersker forvirring rundt hvordan praksisveiledere skal utforme egen rolle. Praksisveiledere anser også relasjoner til sosionomstudenter for å være betydelig asymmetriske, og studenter blir ansett som nybegynnere som har mye å lære (Nordstrand, 2017). Det er nødvendig at studenter er tilfredse med relasjonen til veileder og at de identifiserer seg med vedkommende for at studenters utvikling av profesjonsidentitet skal bli tilfredsstillende (Barretti, 2009; Bogo, 2010; Shlomo et al., 2012). Når veiledningsrelasjoner er tillitsfulle og støttende er veisøkere mer tilbøyelige til å ta imot tilbakemeldinger fra veiledere (Bogo et al., 2007; Eva et al., 2012; Miehl et al., 2013). Studenter kan bli stresset dersom tilbakemeldinger fra veiledere oppleves som lite støttende (Barlow & Hall, 2007). Veiledningsrelasjoner ser ut til å være avgjørende for hvordan studenter erfarer etiske utfordringer i praksis (Eriksen & Gradovski, 2020). Veiledningssamtaler inneholder undertrykkende elementer blant annet fordi det er undertrykkende praksiser i systemene hvor samtalen finner sted (O'Neill & Fariña, 2018). Veiledning kan inneholde elementer av overvåking og forming av sosialarbeidere til en gitt organisatorisk og profesjonell kontekst (Beddoe, 2010).

Sosionomstudenter kan ha vanskeligheter med å akseptere veiledning som følge av umodenhet og begrensete livs- og arbeidserfaringer (Nordstrand, 2017). Hensikten med veiledning i praksis er at studentene har en trygg arena hvor de kan prøve og feile (Herberg & Jóhannesdóttir, 2018). Dersom studenter slipper å bekymre seg for om veileder kan underkjenne praksis, ser det ut til at relasjonen mellom veileder og student blir mer symmetrisk (Nordstrand & Skjefstad, 2019). Veiledningsfeltet i Norge er svært normativt, med mange synspunkter på hvordan veiledning bør være, men det finnes begrenset kunnskap om hvordan veiledning blir praktisert (Skagen, 2004). Vi vil heretter redegjøre for det sosiologiske perspektivet vi har valgt for å studere fenomenet motstand fra studenter i veiledningssamtaler. Med motstand i praksisveiledning mener vi en handling som kan være en reaksjon på opplevd dissonans eller undertrykkelse i veiledningsrelasjonen, eller en handling som blir utført som en konsekvens av at studenten i sin lærings- og utviklingsprosess utvikler agens og er motivert for å lære.

Teoretisk perspektiv

Motstand

Motstand er et komplekst fenomen, og det finnes ikke én tydelig definisjon. I denne studien forstår vi motstand i tråd med Hollander & Einwohner (2004) sin oppfatning; som en handling som inneholder en form for opposisjon. Vi forstår en handling som noe man enten gjør eller noe man uttrykker med ord. En slik handling kan være observerbar eller usynlig for mottaker og observatør. Det finnes syv typer motstand: åpen, skjult, uvitende, måldefinert, eksternt definert, savnet og forsøkt (Hollander & Einwohner 2004). Åpen motstand blir oppfattet som motstand av både utøveren, mottakeren og observatøren. Skjult motstand oppfattes som motstand kun av utøveren og observatøren, men ikke av mottakeren. Skjult motstand involverer intensjonale handlinger som ikke blir oppdaget av mottakeren (unnvikelse eller tilbaketrekking). Uvitende type oppfattes kun av mottakeren og observatøren, men ikke av utøveren. Uvitende motstand kan beskrives som at aktøren virker fjern eller uengasjert, og at mottakeren og observatøren oppfatter atferden som motstand uten at hensikten med handlingen er det.

Måldefinert type forstås som motstand kun av mottakeren. Når det gjelder måldefinert motstand, handler dette om at mottakeren kan oppfatte motstanden uten at en observatør oppfatter dette og uten at aktøren har ment å ytre motstand. Eksternt definert motstand oppfattes som motstand kun av observatøren. Slik motstand stiller store krav til argumentasjon fra observatørens side. Savnet motstand kjennetegnes ved at både aktøren og mottakeren har oppfattet motstand, uten at observatøren har oppfattet dette. Dette kan handle om at observatøren ikke har tilstrekkelige forutsetninger for å forstå situasjonen. Forsøkt motstand dreier seg om handlinger som er ment til å skulle være motstand fra aktørens side, men som verken mottakeren eller observatøren oppdager.

Vi anser motstand som et sosialt konstruert begrep (Gal, 1995; Prasad & Prasad, 1998). Dette innebærer at både studenter som utøvere og veiledere som mottakere av motstand er med på å avgjøre i hvilke situasjoner motstand blir forstått som nettopp det. Motstand kan forstås både positivt (som konstruktiv tilnærming) og negativt (som forsvarsmekanisme), og innen sosialfaglig veiledning kan man forvente at motstand oppstår fordi veiledningen er personlig og rettet mot å oppnå økt selvinnsikt (Itzhaky & Aloni, 2008). Én og samme aktivitet kan også forstås som enten tilpasning til eller motstand mot personer som utøver makt. Ifølge Hollander & Einwohner (2004) er det sentrale ved motstand hvilke intensjoner en aktør tillegger handlingen som oppfattes som motstand, samt hvorvidt handlingen oppfattes som motstand av andre. Å tilegne seg kunnskap om motstand kan bidra til at en i større grad klarer å oppnå en balanse mellom undertrykkelse og agens (Hollander & Einwohner, 2004).

Praksisveileders maktutøvelse

Vi nevnte i innledningen at det kan være naturlig at praksisveiledere korrigerer studenter i ulike sammenhenger for å hjelpe dem til å tilegne seg yrkeskompetanse. Selv om korreksjoner kan være godt ment fra praksisveiledere, handler korreksjoner også om å få studenten til å forstå eller gjøre noe i samsvar med praksisveileders oppfatning. På bakgrunn av dette forstår vi det å korrigere studenter som en form for maktutøvelse.

Ifølge Foucault (1977) finnes det motstand der det er makt. Makt kan anses som noe man gjør fremfor noe man har, og på denne måten kan makt forstås som noe produktivt, og ikke som noe man besitter på bakgrunn av en bestemt rolle man har (Foucault, 1977). Makt kan være vesentlig for å forstå motstandsuttrykk fra studenter. Det å gjøre eller å utøve makt kan skje dersom veiledere for eksempel overtaler veisøkere til å konkludere om en felles enighet. Overtalelse kan bidra til at maktbalansen i relasjonen blir enda skjevare. Å overtale en veisøker kan forstås som å frata et menneske dets frihet, å manipulere eller å «tingliggjøre», og veiledere kan på denne måten omgjøre relasjonen fra en subjekt-subjekt-relasjon til en subjekt-objekt-relasjon (Kjærgård, 2013). Dersom det i stedet blir en subjekt-objekt-relasjon, kan dette føre til at makten kun befinner seg hos veilederne (Skjervheim, 1996). Vi vil heretter redegjøre for begrepet «agens» fordi vi mener at dette kan belyse motstand fra et annet perspektiv, og motstand kan slik også forstås som et tegn på at studenten er motivert for å lære og utvikle en profesjonsidentitet.

Betydningen av agens

I denne artikkelen er vi opptatt av motstand fra studenter som befinner seg i en læringsprosess, og agens kan være relevant for å belyse hvorvidt studenter blir gjort til objekter eller subjekter i læringssituasjoner (Matusov et al., 2015). Når veiledning ikke oppleves som nyttig for studenter, kan en se for seg at de uttrykker motstand fordi de tar ansvar for at de skal lære mest mulig i praksis, eller alternativt; som en form for protest mot praksisveileders fokus. En kan dermed tolke en slik situasjon som enten et uttrykk for agens eller som en form for opposisjon. Det å ha agens kan forstås som å tillegge valg, beslutninger og praksiser til egen dømmekraft eller å ha innflytelse på hvordan eget liv utvikler seg (Matusov et al., 2015). Ut fra vår forståelse, blir agens utviklet når studenter aktivt deltar i læringsprosessen eller veiledningssituasjonen. Det finnes fire undertyper av agens: Instrumentell, anstrengende, dynamisk fremvoksende og aural (Matusov et al., 2015). Instrumentell agens kan forklares som at studenten gjør det som er nødvendig for å oppnå et bestemt mål. Anstrengende agens handler om at studenten er

motivert for å lære og er utholdende i aktiviteter som er nødvendige for å oppnå læring, til tross for intern eller ekstern motstand i læringsprosessen. Dynamisk fremvoksende agens kan forstås som et resultat av prosesser som fremprovoserer noe nytt og kreativt hos studenten. Autoral agens kan beskrives som individuell påvirkning på eksisterende praksiser og kan slik beskrive hvordan studenter kan bidra til at eksisterende praksiser blir endret på praksisplassen.

Metode

Datagrunnlaget for denne studien består av notater fra delvis deltakende observasjon, lydopptak og transkripsjoner av femten veiledningssamtaler mellom praksisveiledere og studenter, samt etterfølgende intervjuer med studentene. Delvis deltakende observasjon kan beskrives som at man er til stede i aktivitetene som er særegne for miljøet en studerer og at en småprater og samhandler sosialt med deltakerne, uten at man utøver aktivitetene selv (Fangen, 2010). Ved å ta lydopptak kunne begge forfatterne lytte til veiledningsavtalene ettertid, og i tillegg hadde førsteforfatter egne notater hvor spesielle situasjoner i samtaler ble nedtegnet. I feltnotatene nedtegnet førsteforfatter beskrivelser av omgivelsene hvor samtaler fant sted, spesielle øyeblikk som oppstod og samhandling som det var ønskelig å ta opp med deltakerne i etterkant. Førsteforfatter gjennomførte individuelle intervjuer med studentene i etterkant av observasjonene, og gjennom intervjuene og feltnotatene fikk vi muligheten til å validere inntrykk fra observasjonene.

Førsteforfatter er selv sosionom, og hadde egne erfaringer med å ha blitt veiledet som student og med å veilede sosionomstudenter fra tidligere arbeid i sosialtjenesten og NAV. Dette betyr at den som samlet inn dataene hadde erfaring med veiledningssamtaler i praksis, og at forskningen derfor ble gjennomført på eget felt. Som følge av dette ble det naturlig for førsteforfatter å delta i samtaler med deltakerne i studien. Under observasjonene tilstrebet førsteforfatter å inngå i en subjekt-subjekt-relasjon til deltakerne, slik Skjervheim (1996) har beskrevet dette, gjennom aktivt å engasjere seg i det deltakerne fortalte i veiledningssamtalene med en bevissthet om at egen atferd ville innvirke på samhandlingen mellom praksisveilederne og studentene. Førsteforfatter tilstrebet at deltakelsen skulle oppleves så naturlig som mulig for både studentene og praksisveilederne ved å småprate i forkant av observasjonene og ta imot omvisninger på praksisplassene ved tilbud om det. I tråd med Fangen (2010) sine anbefalinger tilstrebet førsteforfatter å opptre som en interessert samtalepartner og delta i sosial samhandling slik situasjonene tilsa, samtidig som innvirkningen ble forsøkt begrenset. I forkant av observasjonene oppfordret førsteforfatter deltakerne til å gjennomføre veiledningssamtalene slik de pleide å gjennomføre dem. Dette forhindret ikke at førsteforfatter noen ganger påvirket veiledningssituasjonene, eksempelvis da praksisveiledere henvendte seg direkte til førsteforfatter for å forklare noe. Deltakerne var dermed oppmerksomme på at en observatør var til stede og dette påvirket til en viss grad veiledningssamtalene. Alle deltakerne uttrykte imidlertid i etterkant at veiledningssamtalene hadde forløpt som normalt etter tilvenning til observatøren.

Utvalget var strategisk og bestod av 16 deltakere fra en norsk høyere utdanningsinstitusjon. Syv av deltakerne var praksisveiledere (seks kvinner og en mann). Praksisveilederne var alle sosionomer med varierende erfaring og kompetanse innen veiledning. De ni sosionomstudentene bestod av åtte kvinner og en mann, og praksisperioden fant sted i siste halvdel av deres andre studieår. Førsteforfatter tok først kontakt med mulige deltakere i studien på et fysisk møte ved utdanningsinstitusjonen og informerte om studien. I etterkant av dette kontaktet førsteforfatter praksisveiledere for sosionomstudenter per e-post. Da syv praksisveiledere hadde samtykket til å delta i studien, forespurte førsteforfatter de samme praksisveilederne sosionomstudenter om å delta. Studentene ble spurt om å delta etter at deres praksisveiledere allerede hadde samtykket, og dette kan ha påvirket at studentene valgte å delta. Ettersom veiledningsrelasjoner i utgangspunktet er asymmetriske kan vi ikke utelukke at studenter kan ha følt seg presset til å delta. For å minimere risikoen for dette ble det presisert at deltakelse i studien var fullt ut frivillig. Deltakerne ble også muntlig og skriftlig informert om at deltakelse ikke ville medføre noen konsekvenser for andre forhold ved utdanningsinstitusjonen, og at deltakelsen når som helst kunne

avsluttes. Både praksisveilederne og studentene ga skriftlige samtykker til at førsteforfatter kunne observere to avtalte veiledningssamtaler. Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referansenummer 759495.

Datainnsamlingen foregikk i april og mai 2019. De observerte veiledningssamtalene fant sted på NAV-kontorer (5), psykiatrisk sykehus (2), bofellesskap innen psykiatri (2), bofellesskap for enslige, mindreårige flykninger (2), miljøtjeneste (2) og flykningetjeneste (2). Seks av praksisveilederne og deres seks studenter ble observert to ganger med et par ukers mellomrom. Det faktum at studentene hadde praksis på ulike praksissteder betyr at praksisoppgavene, utfordringene og kontekstene som studentene opplevde var forskjellige fra hverandre. Samtidig anser vi ikke dette for å ha hatt stor påvirkningskraft på datainnsamlingsprosessen når det gjelder fenomenet vi analyserer. For å sikre studiens validitet ble det foretatt etterfølgende intervjuene med studentene. Målet med intervjuene var å drøfte tolking av samhandling og reaksjoner som ble observert i veiledningssamtalene for å få klarhet i hva studentene hadde ment. Det ble også tatt lydopptak av de etterfølgende intervjuene og disse ble transkribert.

Det ble gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse som er beskrevet av Graneheim & Lundman (2004). De transkriberte lydopptakene av veiledningssamtalene utgjorde 532 sider tekst. Disse ble lest flere ganger for å få en oversikt over datamaterialet. I neste runde ble datainnhold som omhandlet motstandsuttrykk identifisert og valgt ut for videre analyse. Vi kategoriserte sekvenser fra veiledningssamtalene hvor studentene hadde gitt uttrykk for motstand og betegnet disse som meningsenheter. Deretter utarbeidet vi kondenserte, deskriptive oppsummeringer nært opp til samtaleutdragene. I denne fasen ble det inkludert uttrykk som deltakerne selv hadde brukt. Deretter reflekterte vi over hvordan vi tolket disse samtaleutdragene og noterte tolkningene for å gå dypere i analysen og datamengden ble slik ytterligere redusert. Med utgangspunkt i de kondenserte meningsenhetene definerte vi underkategorier av hovedtemaet motstandsuttrykk fra studenter. Vi sammenlignet underkategoriene med hverandre for å se om det var sammenhenger. Til slutt definerte vi følgende hovedkategorier: Tydelige motstandsuttrykk og utydelige motstandsuttrykk. Etter å ha ferdigstilt innholdsanalysen, ble Hollander og Einwohner (2004) sitt teoretiske verktøy om ulike typer motstand brukt for å klassifisere motstandseksemplene. Vi klassifiserte disse som åpne, uvitende og skjulte. De syv motstandseksemplene ble funnet i situasjoner hvor veilederne stilte tydelige føringer om hvordan studentene skulle strukturere arbeidet sitt og hva de skulle prioritere, samt i situasjoner hvor studentene beskrev arbeid utført av andre på praksisplassene som studentene reagerte negativt på. Motstanden oppstod da veilederne oppfordret studentene til å gjøre noe aktivt for å endre slike forhold. Vi vil heretter presentere eksemplene på motstand som vi fant i vår analyse. Vi har gitt studentene de fiktive navnene Anne, Christina, Dina, Elisabeth og Gunn. I vår analyse av motstand tok vi utgangspunkt i Hollander & Einwohner (2004) sin sosiologiske forståelse av motstand som en opposisjonshandling. Funnene vi har presentert og drøftet i denne artikkelen er våre tolkninger av handlinger som vi har forstått som motstand fra studenter. Dersom vi hadde spurt studentene i studien om de hadde vært enige med oss i våre tolkninger av de syv eksemplene, er det ikke sikkert at de hadde vært det. Intensjoner bak motstand er komplekse fenomener, og forskere kan være uenige om hvilke handlinger som kan forstås som motstand. Det er heller ikke sikkert at studenter klarer å snakke åpent om motstand dersom de blir spurt om intensjoner bak handlinger.

Resultater

Inntrykket vi som forskere sitter igjen med av de femten veiledningssamtalene, er at disse i stor grad kan beskrives som harmoniske. Store deler av samtalene handlet om at studentene fikk hjelp og støtte fra sine praksisveiledere, samt råd om hvordan de kunne håndtere ulike saker de arbeidet med. Analysen viser at det forekom motstand i kun syv tilfeller i de femten veiledningssamtalene. Dette gjør at vi konkluderer med at motstand forekom sjeldent i studien, og den ble uttrykt forsiktig. Motstanden tok også slutt nesten umiddelbart i fem av syv tilfeller. Analysen viser at en av studentene (Anne) ga uttrykk for motstand ved tre anledninger og i begge de observerte veiledningssamtalene, mens fire av studentene (Christina, Dina,

Elisabeth og Gunn) uttrykte motstand ved kun én anledning hver. I tilfellene hvor motstand ble identifisert, så det ut til at praksisveilederne i forkant hadde stilt krav til studentene om at de skulle arbeide mer effektivt eller påta seg mer ansvar. Da motstanden oppstod, hadde den ulike uttrykksformer. I noen tilfeller var motstanden uttrykt som argumentasjon mot praksisveilederens innspill, og disse uttrykkene har vi kalt for «tydelige motstandsuttrykk». I andre tilfeller ble motstanden uttrykt vagere. Vi har kalt disse uttrykkene for «utydelige motstandsuttrykk». Vi vil heretter vise utdrag fra veiledningssamtalene, og deretter gi vår tolkning av disse.

Tydelige motstandsuttrykk

Eksempel 1:

- Praksisveileder: Du må tenke på hva som er kjekt og hva som er nødvendig, både for deg og brukeren.
Anne: **Men så er det ofte i en samtale jeg merker at jeg kommer på flere ting.** Så tenker jeg at jeg ikke trenger å spørre om det, men så kommer brukeren inn på det selv, og da liksom, da kan man spørre litt mer om det.
- Praksisveileder: Mh.. Min erfaring er at jeg kan være inne hos en pasient i to timer (...)
Anne: Ja.. ikke sant..
Praksisveileder: Det som er en fin måte å gjøre hvis du tenker at i dag har jeg det litt travelt, så kan du si før du begynner med brukeren at i dag har jeg femten minutter.. (..) For da er det mye mer forutsigbart. Og da slipper du å ha den der kjipe følelsen av å avvise brukeren.
- Anne: Ja, **for det er jo ikke noe gøy å bare reise seg å gå før en føler at en er ferdig på en måte.**
- Praksisveileder: Nei, men med en gang du sier til brukeren at det tross alt er flere pasienter du skal hjelpe.. det er jo jobben din.
Anne: Ja.. Det er sant..

Vi har i utdraget over uthevet studentens uttalelser som kan forstås som motstand. I utdraget forsøker praksisveilederen å få Anne til å forstå hvordan hun kan bruke mindre tid i samtaler med brukerne. Studenten argumenterer for sine synspunkter, men argumentasjonen blir gjort på en forsiktig måte ved at hun formidler uenighet samtidig som hun viser forståelse for praksisveilederens meninger. Anne opptrer dermed ikke direkte konfronterende, og eksempelet kan forstås som at hun tilstreber å ivareta relasjonen til praksisveileder samtidig som hun forsiktig forsøker å gi uttrykk for egne synspunkt. Studenten sier seg ikke direkte uenig med praksisveilederen, men motstanden kan oppfattes i informasjonen hun tilføyer til praksisveilederens uttalelser. Anne virker å gi praksisveilederen en utvidet forståelse, og dette finner vi i de to tilfellene hvor Anne starter setningene med «for...» og «men...». Det fremstår som at praksisveilederen merker at Anne uttrykker motstand, fordi han forsøker å overbevise studenten om hans egen forståelse av situasjonen. Vi mener at studentens uttrykk kan tolkes som åpen motstand fordi både praksisveilederen, observatøren og studenten virker å legge merke til at hun gir uttrykk for motstand. Dette inntrykket ble også bekreftet i det etterfølgende intervjuet med Anne. Hun fastholder derimot ikke motstanden lenge, da praksisveilederen overbeviser henne etter kort tid.

Eksempel 2:

- Praksisveileder: Hvert fall når du sa sist gang at du nå har fått ansvar for seks pasienter.
Anne: Ja, ikke så mange egentlig.
Praksisveileder: Nei..
Anne: Det som jeg har merket som jeg sa til Lise (kollega) òg er at ehm.. Når jeg har.. **Jeg føler hovedpoenget er jo ikke det at..** Jeg skjønner jo at det er travelt og sånn når en har en lang liste, **men det som jeg føler jeg lærer mest av er når jeg har noen som jeg setter meg ekstra godt inn i.** Eh.. Og det er jo kanskje ikke så veldig effektivt da, **men jeg føler at det er sånn jeg lærer mest,** for da føler jeg at jeg har mest tid til å sette meg inn i og sjekke litt, **mens hvis jeg har mange da blir jeg bare kjempestresset. Men jeg vet jo at hvis jeg hadde jobbet der, da måtte jeg hatt en hel liste liksom, med pasienter.**

I dette utdraget ser studenten ut til å reagere negativt på praksisveilederens krav om mer effektivitet. Vi har tolket denne motstanden som åpen ettersom Anne tydelig virker å uttrykke hvorfor hun mener at praksisveilederens forventninger er urimelige. Studenten ivaretar relasjonen til praksisveilederen ved først å bekrefte det praksisveilederen sier, men deretter tilføyer hun ekstra informasjon som kan bidra til å utvide praksisveilederens forståelse («men...»). Studenten avslutter også med et relativt tydelig utsagn hvor hun poengterer at hun er klar over hva som ville ha blitt forventet av henne som en ordinær ansatt, men samtidig får hun frem at en slik rolle er annerledes enn studentrollen hun nå skal ha. Hun er selv opptatt av hvordan hun lærer best, mens praksisveilederen virker å være mer resultatorientert og fokusert mot hvilke arbeidsoppgaver studenten får utført.

Eksempel 3:

- Praksisveileder: Men jeg tror òg Martin har hatt samme erfaringen som du. (...) Ut fra erfaringen så er han kanskje god å prate med.
- Christina: Ja..
- Praksisveileder: Men..
- Christina: **Men.. For jeg har jo snakket litt med han om det når jeg treffer dem på butikken eller en tirsdags ettermiddag, liksom.**
- Praksisveileder: Mhm..
- Christina: **Og da er jo han og snakker med dem som om det skulle vært naboen liksom..**
- Praksisveileder: Ja..
- Christina: **Det.. Og det.. Der er jo ikke helt jeg..**

I dette utdraget tar Christina opp en ubehagelig situasjon hvor hun hadde møtt brukere på fritiden. Praksisveilederen oppfordrer henne til å drøfte situasjonen med brukerne og den andre praksisveilederen som hadde lignende erfaringer. Eksempelet kan forstås som åpen motstand fordi studenten er tydelig i sine uttalelser om at hun ikke ser hensikten med å skulle snakke med den andre praksisveilederen. Det kan virke som om studenten ikke føler seg komfortabel med å håndtere situasjoner slik den andre praksisveilederen pleier å håndtere utfordrende situasjoner. Som følge av dette kan det virke som om studenten ikke stoler på at hun vil kunne få god hjelp fra vedkommende. Tidligere i samtalen forteller også studenten at hun har valgt å snakke med nettopp denne praksisveilederen fordi hun er sosionom. Praksisveilederen studenten snakker med virker imidlertid å ha stor tillit til den andre praksisveilederen og mener at han vil kunne hjelpe studenten bedre enn henne på grunn av lignende erfaringer. Til tross for dette, virker det som om studenten argumenterer direkte mot praksisveilederens råd ved å beskrive hvordan praksisveilederen pleier å opptre og deretter antyder studenten at hun ikke ville ha følt seg komfortabel med å opptre på samme måte som den andre praksisveilederen. I dette eksempelet fastholder studenten sin motstand og praksisveilederen virker å akseptere studentens oppfatning.

Eksempel 4:

- Praksisveileder: Og så skriver du; «dersom bruker ikke har tungtveiende grunner til å unnvike fra aktivitetsplikten og ikke har noen jobb til å fylle den med så er Jobbklubben eneste mulighet når bruker møter til samtale ved NAV». Det tenker jeg er ikke sant. Det er sånn vi gjør det her. (...) Men det kunne vært hva som helst. (...)
- Gunn: Det er sant det.. **Men tanken min var det er det vi har å tilby..** Med mindre bruker kommer og har en arbeidstrening klar.
- Praksisveileder: Du kan òg ha en idé. Du kan være kreativ. Du kan gjøre hva du vil. Og hvis brukeren er enig så støter en ikke på noe problem med lovrammeverket. Si du hadde lyst til at han skulle fiske, og det hadde han veldig lyst til. (...).
- Gunn: **Du hadde møtt noen utfordringer der. (...) Det hadde ikke gått det.**

I dette utdraget kan det virke som om praksisveilederen forsøker å få studenten til å bli enig i at hun har oppfattet NAVs regelverk for strengt. Gunn går ikke med på det inntrykket praksisveilederen forsøker å formidle til henne om NAV, og hun sier til slutt direkte imot praksisveilederen. Vi har tolket Gunns reaksjon som åpen motstand, ettersom hun tydelig gir uttrykk for at hun ikke kan akseptere praksisveilederens beskrivelse.

Utydelige motstandsuttrykk

Eksempel 5:

- Dina: Men det kan jo være bra læring det..
- Praksisveileder: Ja..
- Dina: Søke barnebidrag.
- Praksisveileder: Her er det spesielt.. sånn som de første sakene er jo enkle da, men den siste saken her som du har nå, så er det jo veldig viktig å tenke på brukermedvirkning. (..)
- Dina: **Ja, det er litt det vi har..**
- Praksisveileder: Omsorg.. empati.. og se helheten.
- Dina: Ja.. **Jeg trodde vi skulle..**
- Praksisveileder: Og helheten er jo større enn summen av delene..

I dette utdraget forsøker praksisveilederen å insistere på at Dina må huske på brukermedvirkning, veilednings- og opplysningsplikten i en sak. Oppfordringen gir inntrykk av å være en generell oppfordring og det kan virke som om studenten ikke forstår relevansen. Dina fremstår irritert, og det kan virke som om hun gir uttrykk for motstand ved å antyde at hun allerede har husket på det praksisveilederen tar opp. I det etterfølgende intervjuet bekreftet også Dina at hun hadde forstått hva praksisveilederen ville frem til, men at hun ikke hadde oppfattet praksisveilederens påminning som relevant for samtaletemaet. Da veiledningssamtalen fant sted virket det derimot ikke som om praksisveilederen fikk med seg Dinas motstand. Praksisveilederen kunne oppfattes som ufokusert, og begynte deretter å snakke om noe annet. Vi har tolket dette eksemplet som skjult motstand fordi studenten og observatøren virker å være de eneste som oppfatter motstanden.

Eksempel 6:

- Praksisveileder: Hadde du turt og tatt det opp på veiledning?
- Elisabeth: **Jeg tror ikke det. Jeg hadde ikke turt og sagt at noen omtaler de veldig negativt,** men gjerne bare spurt folk om hva de tenker om det. Litt mykere på en måte. For noen kan jo føle seg truffet.
- Praksisveileder: Men ja, det kunne vært interessant om du tok det opp. (...) Men jeg skjønner veldig godt hvis det er litt sånn ubehagelig, da.
- Elisabeth: Ja.. (...)
- Praksisveileder: Mhm.. Kanskje vi skal ha som mål at du tar opp det?
- Elisabeth: Ja, etter påske, da.

I dette utdraget spør praksisveilederen om studenten kan tenke seg å ta opp forhold som studenten har reagert negativt på i et avdelingsmøte, og studenten uttrykker motstand ved å formidle at hun ikke føler seg komfortabel med utfordringen. Vi har tolket dette eksempelet som uvitende motstand fordi studenten fremstår uengasjert uten å formidle en tydelig uenighet. Studenten svarer noe vagt og unnvikende da hun hevder at hun ikke tror at hun ville ha turt å ta opp saken. Deretter reflekterer hun over hvordan hun kunne ha tatt opp temaet dersom hun skulle ha gjort dette. Etter insistering fra praksisveilederen, sier studenten seg villig til å ta opp sitt negative inntrykk på avdelingsmøtet. Det kan derfor virke som om studenten overtaler seg selv ved å snakke høyt uten å være klar over dette selv.

Eksempel 7:

- Anne: Men jeg har merket en forskjell på de behandlingsmøtene når det gjelder GAF'en som vi brukte her.. (..)
- Praksisveileder: Ja, vi bruker det som et verktøy. Det høres ikke ut som den andre avdelingen gjør det.
- Anne: Nei.. Det fikk jeg inntrykk av at det ikke var her. (..) Da fikk jeg nesten lyst til å si noe, men det turte jeg ikke for det var litt sånn..
- Praksisveileder: Du vet at du har en kjempegylden mulighet til å ta opp dette nå. Ikke på et behandlingsmøte, men du kommer fra oss, ikke sant. Da kan du si at på denne

avdelingen, så gjorde de det sånn. Hvorfor gjør ikke dere det sånn? Det er en gylden mulighet i alle fall til å ta opp det her med avdelingsleder.

Anne: **Med avdelingsleder, ja.. (..) Jeg tror jeg må se litt først, da.. på noen flere behandlingsmøter, for å se om de liksom.. fortsetter.. før jeg kan.. ja.. Siste dag, helst.. ja..**

Anne reagerte negativt på andre ansattes tilsynelatende vilkårlige bruk av et kartleggingsverktøy. Praksisveilederen oppfordret Anne til å drøfte dette med avdelingslederen for å bidra til bevisstgjøring i kollegiet, men Anne virket overrasket og ukomfortabel med oppgaven. Motstanden så ut til å bli uttrykt indirekte, gjennom spørsmålene Anne stilte. Dette kan forstås som skjult motstand fordi kun studenten og observatøren virket å oppfatte reaksjonen som motstand. Vi vil heretter drøfte resultatene fra analysen opp mot teori og tidligere forskning.

Diskusjon

Hvordan uttrykker sosionomstudenter motstand i veiledningsamtaler?

Ved å ta utgangspunkt i Hollander og Einwohner (2004) sin teori har vi funnet eksempler på åpen, skjult og uvitende motstand. Analysen identifiserte fire eksempler på åpen motstand og disse har vi kategorisert som «tydelige motstandsuttrykk». Analysen identifiserte videre to eksempler på skjult motstand og et eksempel på uvitende motstand. Disse tre eksemplene har vi kategorisert som «utydelige motstandsuttrykk».

Annes åpne motstand overfor krav om å arbeide mer effektivt ble uttrykt ved tydelig motargumentasjon og forklaring på hvorfor hun var uenig. Christinas åpne motstand ble uttrykt ved at hun argumenterte direkte mot praksisveilederens oppfordring. Gunn godtok ikke praksisveilederens formidling av mulighetsrommet i NAV, og ga dermed uttrykk for åpen motstand ved tydelig å avvise praksisveilederens fremstilling. I et annet eksempel, argumenterte Anne på en forsiktig måte ved at hun formidler uenighet samtidig som hun aktivt forsøkte å forstå praksisveilederens meninger. Vi vil karakterisere alle disse nevnte eksemplene som åpen motstand. Bakgrunnen for dette er at slik motstand kan gjenkjennes ved at alle involverte parter (aktør, mottaker og observatør) oppfatter at motstanden finner sted (Hollander & Einwohner, 2004). Til tross for at eksemplene alle kan karakteriseres som åpen motstand, ser det ut til å være nyanseforskjeller mellom for eksempel Gunns tydelige avvising av praksisveilederens fremstilling og Annes lyttende tilnærming til sin praksisveileder. Det å bevare gode relasjoner kan være én grunn til at motstand blir formidlet på en forsiktig måte (Hollander & Einwohner, 2004).

Da Anne ble oppfordret til å gjøre noe aktivt for å endre en u hensiktsmessig praksis hos kolleger, ble motstanden hennes tydelig gjennom måten Anne stilte oppfølgingsspørsmål på. Hennes tilsynelatende skjulte motstand fikk uttrykk som unnvikelse. Da Dina mottok en generell oppfordring som hun ikke forstod relevansen av, formidlet hun noe irritert at hun allerede hadde husket på det praksisveilederen tok opp. Skjult motstand involverer intensjonale handlinger som ikke blir oppdaget av mottakeren, og når motstanden ikke blir oppdaget av den som motstanden er rettet mot vil den heller ikke medføre noen former for negative sanksjoner i etterkant. Dette kan forklare at motstand i noen tilfeller blir uttrykt skjult (Hollander & Einwohner, 2004).

Elisabeth ble spurt av praksisveilederen om hun kunne ta opp kritikkverdig praksis i et møte med andre ansatte. Dette svarte Elisabeth først nei til, men hun reflekterte deretter over hvordan hun kunne ha tatt opp saken og hva hun i så fall ville risikere. Førsteforfatter fikk et tydelig inntrykk av at praksisveilederen oppfattet at Elisabeth ikke følte seg komfortabel med å skulle kritisere andres arbeid, men praksisveilederen ga seg imidlertid ikke. Praksisveilederen var tålmodig og til slutt samtykket også Elisabeth. Det virket ikke som om Elisabeth selv var oppmerksom på hvilket stadium i samtalen hun endret svaret sitt. Vi har tolket dette eksempelet som uvitende motstand fordi praksisveilederen og førsteforfatteren oppfattet motstanden uten at Elisabeth virket å være bevisst på at det var motstand. Uvitende motstand kan beskrives som at aktøren virker fjern eller uengasjert, og at mottakeren og

observatøren oppfatter atferden som motstand uten at hensikten med handlingen er det (Hollander & Einwohner, 2004).

Da Christina formidlet at hun ikke kom til å følge praksisveilederens oppfordring om å drøfte en ubehagelig situasjon med den andre praksisveilederen, ble motstanden akseptert. I samtalen mellom Elisabeth og praksisveilederen, svarte Elisabeth først avvisende. Etter hvert overtalte imidlertid veilederen Elisabeth til å foreta handlingen. Dette mener vi står i kontrast til det som skjedde i samtalen mellom Anne og hennes veileder: Anne uttrykte åpen motstand mot praksisveilederens effektivitetskrav. Anne argumenterte deretter saklig for sin uenighet, og praksisveilederen besvarte denne. Anne endret deretter mening. Dette forstår vi som at praksisveilederen overbeviste Anne gjennom argumentasjon, og vi mener at det er vesentlige forskjeller mellom å overtale og å overbevise studenter. Praksisveiledere kan ved å overtale studenter omgjøre veiledningsrelasjoner fra en subjekt-subjekt-relasjon til en subjekt-objekt-relasjon (Kjærgård, 2013). For å forhindre at dette skjer vil vi argumentere for at det er relevant å utforske hva motstanden handler om, for deretter å vurdere hvordan en kan håndtere motstanden på best mulig måte. Gjennom å la studenter uttrykke motstand og egne argumenter kan de også bli klarere over hva egen motstand handler om. I Elisabeths eksempel har vi vurdert at praksisveilederen raskt forsøkte å redusere motstanden ved overtalelse. For studenters utvikling som profesjonsutøvere er det viktig at veiledningsrelasjoner er subjekt-subjekt-relasjoner (Skjervheim, 1996). For at dette skal skje, mener vi at det kan være hensiktsmessig at praksisveiledere tilstreber å overføre noe av sin makt til studenter ved å lytte til argumenter for hvorfor de opplever motstand og reagerer på noe.

Agens kan være relevant for å forstå hvorvidt studenter blir objekter eller subjekter i læringssituasjoner (Matusov et al, 2015). Det kan imidlertid være vanskelig for studenter å ta plass og utvikle agens i asymmetriske veiledningsrelasjoner. I tilfeller hvor studenter aktivt tar plass i veiledningssamtaler forstår vi dette som uttrykk for agens. Motstand kan være én måte å uttrykke agens på, og kan slik være noe verdifullt. I det første eksempelet til Anne fremkom det hvordan hun aktivt argumenterte mot og forsøkte å forstå praksisveilederens effektivitetskrav. Hun ga seg ikke, til tross for at det virket som om hun opplevde kravene som ubehagelige. Praksisveilederen deltok aktivt i diskusjon med studenten, og vi mener at dette kan ha bidratt til at Anne ble tryggere på egne meninger. Gunn tok også tydelig plass i veiledningssamtalen da hun ikke aksepterte praksisveilederens fremstilling av mulighetsrommet i NAV. Gjennom egne erfaringer i praksis hadde studenten dannet seg et eget inntrykk av hva det var realistisk at hun som sosionom i NAV kunne tilby brukere. Både Gunn og Anne var utholdende i nødvendige aktiviteter for å oppnå læring uavhengig av intern eller ekstern motstand og derfor anser vi deres reaksjoner som eksempler på anstrengende agens. Denne typen agens kjennetegnes av motivasjon for læring til tross for at motstand oppstår (Matusov et al, 2015).

Vi fant også eksempler på aural agens. Denne typen agens kjennetegnes av at studenter påvirker eksisterende praksiser (Matusov et al, 2015). Både Elisabeth og Anne hadde motivasjon for å bidra til forbedring av eksisterende praksiser, men vegret seg for å gi uttrykk for kritikk overfor andre enn veilederne. I disse tilfellene er det snakk om aural agens på grunn av at studentene klarer å uttrykke agens overfor praksisveiledere dersom relasjonen er trygg, men vi antar at dette vil være langt vanskeligere overfor andre. Grad av asymmetri i relasjonen og hvorvidt studenter våger å gi åpent uttrykk for motstand i veiledningssamtaler vil dermed variere.

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen rettet oppmerksomheten mot hvordan studenter uttrykker motstand i veiledningssamtaler. Funnene fra vår studie viste at studentene uttrykte motstand både tydelig og utydelig. Den åpne motstanden ble uttrykt tydelig ved motargumentasjon, forklaring på hvorfor man var uenig, direkte argumentasjon mot praksisveilederens oppfordring, tydelig avvisning av praksisveilederens fremstilling og forsiktig formidling av uenighet samtidig med et aktivt forsøk på å forstå praksisveilederens mening. Den skjulte motstanden ble uttrykt utydelig ved unnvikelse. Uvitende motstand ble uttrykt utydelig da studenten virket fjernt og uengasert i samtalen.

Vi fant eksempler på anstrengende og autorale agenstyper hos studentene. Dersom motstand er uttrykk for agens og motivasjon i lærings situasjoner, kan det bety at motstand er noe positivt som praksisveiledere med fordel kan ønske velkommen og være nysgjerrig på. Dersom motstand uttrykkes noe utydelig, kan dette skyldes at studenter vegrer seg for å gjøre noe. Vi vil argumentere for viktigheten av å undre seg over handlinger man forstår som mulig motstand fra studenter i veiledningssamtaler og hva slik motstand i så fall kan skyldes før man deretter kan vurdere hvordan man bør håndtere motstanden.

Motstand er et komplekst fenomen, men funnene fra studien kan bidra til å belyse variasjoner i hvordan studenter kan uttrykke motstand i veiledningssamtaler. For å få et enda bedre innblikk i hva motstand i veiledningssamtaler handler om kan det være relevant å undersøke nærmere hvilke handlinger og utsagn fra praksisveilederes som kan utløse motstand hos studenter. I hvilken grad praksisveiledere oppfatter handlinger som er ment til å skulle være motstand som nettopp det, kan også være relevant å undersøke.

Referanser

- Barlow, C. & Hall, B.L. (2007). 'What about Feelings?': A Study of Emotion and Tension in Social Work Field Education, *Social Work Education*, 26(4), 399-413.
<https://doi.org/10.1080/02615470601081712>
- Barretti, M.A. (2009). Ranking Desirable Field Instructor Characteristics: Viewing Student Preferences in Context with Field and Class Experience, *The Clinical Supervisor*, 28(1), 47-71.
<https://doi.org/10.1080/07325220902855128>
- Beddoe, L. (2010). Surveillance or Reflection: Professional Supervision in the "Risk Society". *The British Journal of Social Work*, Volume 40, Issue 4, 1279–1296. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq018>
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Doktoravhandling. Det utdanningsfaglige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø.
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work*. University of Toronto Press
- Bogo, M., Regehr, C., Power, R., & Regehr, G. (2007). When values collide: Field instructors' experiences of providing feedback and evaluating competence. *The Clinical Supervisor*, 26(1/2), 99–117.
https://doi.org/10.1300/J001v26n01_08
- Eriksen, H. L. & Gradovski, M. (2020). Ethical dilemmas in field placements: The experiences of social work students in Norway and possible implications for social work education, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, (2020)8, SA85-SA111. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.322>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning*. (FOR-2019-03-15-409). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Allen Lane.
- Gal, S. (1995). Language and the "Arts of Resistance". *Cultural Anthropology*, 10, 407-424.
<https://doi.org/10.1525/can.1995.10.3.02a00060>
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Haraldsson, A.L. & Lilja, M. (2017) Resistance against material artefacts: university spaces, administrative online systems and emotions, *Journal of Political Power*, 10(2), 166-183. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2017.1335836>

- Herberg, E.B. & Jóhannesdóttir, H. (2018). *Kunnskap, læring og veiledning i praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hollander, J.A. & Einwohner, R.L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum* 19(4), 533–554. <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>
- Itzhaky, H. & Aloni, R. (2008). The Use of Deductive Techniques for Developing Mechanisms of Coping with Resistance in Supervision, *The Clinical Supervisor*, 14(1), 65-76. https://doi.org/10.1300/J001v14n01_05
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjærgård, P.I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? -Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 84-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-02>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Utdanning for velferd* (Meld. St. 13 (2011–2012)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/?ch=1>
- Lilja, M. (2022). The definition of resistance. *Journal of Political Power*, 15(2), 202–220. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2022.2061127>
- Luthen, G., & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudenters praksisopplæring – et bidrag til læring og utvikling?. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 3(1), 30-43. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.2655>
- Matusov, E., Kayumova, S. & Duyke, K.V. (2015). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts, *Integrative Psychological and Behavioural Science*. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Miehls, D., Everett, J., Segal, C., & Du Bois, C. (2013). MSW students' views of supervision: Factors contributing to satisfactory field experiences. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 128–146. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.782458>
- Nordstrand, M. (2017) Practice supervisors' perceptions of social work students and their placements – an exploratory study in the Norwegian context, *Social Work Education*, 36(5), 481-494. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1279137>
- Nordstrand, M. & Skjefstad, N.S. (2019). Veileder: Et kjærlig og trofast reisefølge? Om parallellveiledning av bachelorstudenter i praksis, *Fontene forskning*, 12(2), 46-58. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.85695.0.3.5f57e1fdd8>
- O'Donoghue, K., & Tsui, M. (2015). Social Work Supervision Research (1970-2010): The Way We Were and the Way Ahead. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 616–633. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct115>
- O'Neill, P. & Fariña, M.D.M. (2018). Constructing Critical Conversations in Social Work Supervision: Creating Change, *Clinical Social Work Journal* (46), 298-309. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0681-6>
- Prasad, A. & Prasad, P. (1998). Stretching the Iron Cage: The constitution and Implications of Routine Workplace Resistance, *Organization Science* 11(4), 387-403. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.4.387.14597>
- Shlomo, S.B. Levy, D. & Itzhaky, H. (2012). Development of Professional Identity among Social Work Students: Contributing Factors. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 240-255. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.733305>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug & Co
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord...* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget
- Vevatne, K. (2021). Fenomenet makt i faglig veiledning. I B.E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s. 153-166). Universitetsforlaget.

Zlatanovic, T. (2018). Veiledning i læringsprosesser i helse- og sosialfaglige utdanninger – en litteraturoversikt. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning. En vitenskapelig antologi* (s. 21-35). Fagbokforlaget.