

# MULIGHET FOR LÆRING MELLOM ARBEIDSLIV OG UTDANNING FOR SOSIONOMSTUDENTER

J. K. Tangen, I. Oterholm, *fakultet for sosialvitenskap, VID vitenskapelige høyskole*

## SAMMENDRAG

**Tema for denne artikkelen er hvilke muligheter for læring som ligger i veksling mellom utdanning og arbeid for sosionomstudenter. Studien bygger på en survey som ble gjennomført blant førsteårsstudenter i to studentkull og intervjuer med fire studenter i et senere førsteårskull. Funnene ses i lys av koherensbegrepet og ulike læringsmekanismer. Studentenes veksling mellom jobb og studier bidrar til kobling mellom teoretisk og praktisk kunnskap og til å skape meningsfulle sammenhenger mellom disse læringskontekstene.**

**Nøkkelord: Studier, utdanning, arbeid, læring, koherens, grensekryssing**

## 1 INNLEDNING

I arbeidet med å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning etterlyses det et bredere og mer systematisk samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det blir blant annet foreslått mer praksisstudier, særlig for disiplinfag, og økt bruk av studentaktive læringsformer i undervisningen. Hensikten er at det studentene gjør i studietiden i større grad skal ligne på det de kommer til å gjøre i arbeidslivet. Ved å koble utdanning og arbeidsliv tettere sammen skal studentene bli bedre rustet til å møte både dagens og morgendagens arbeidsmarked (Kunnskapsdepartementet, 2021). Selv om studenter i profesjonsutdanning svarer at de er bedre forberedt på arbeidslivet enn studenter som studerer disiplinfag (Andresen, 2021), blir overgangen mellom utdanning og arbeidsliv i flere sammenhenger omtalt som et praksissjokk (Jonsmoen & Greek, 2016; Mausethagen & Smeby, 2017).

Et særlig kjennetegn ved profesjonsutdanninger er at de er faglig heterogene (Grimen, 2008). Det vil si at kunnskapsgrunnlaget består av kunnskapselementer fra ulike fagdisipliner. De ulike kunnskapselementene blir satt sammen på en bestemt måte fordi de utgjør meningsfulle komponenter i yrkesutøvelsen, forstått som en integrert og praktisk helhet – det Grimen (2008) referer til som praktiske synteser. Profesjonsutøvelsen har dermed et praktisk formål.

I denne artikkelen har vi tatt utgangspunkt i at studentene ofte arbeider ved siden av studiene og sett på hvilke muligheter veksling mellom utdanning og arbeid kan gi for læring i profesjonsstudiet for sosionomer.

Norge ligger på toppen blant europeiske land over andelen studenter som arbeider ved siden av studiene. 87 prosent av norske studenter er involvert i betalt arbeid mens de er under utdanning (Hauschildt et al., 2021). Studiebarometerets tall for tidsbruk viser at sosionomstudenter i gjennomsnitt brukte 8,5 timer per uke på betalt arbeid (Hauge et al., 2023). Sosionomstudenter bruker dessuten lite tid på studiene sammenlignet med studenter på andre studieprogrammer. Slike tall gir grunn til bekymring for om studentene oppnår kvalifikasjonskravene i studiet (Katanasho, 2022; Keute, 2017). Som utdanningsinstitusjon har vi drøftet ulike tiltak som kan bidra til økt studieinnsats. Flere obligatoriske aktiviteter og økt nærværspålitelig undervisning er tilnærminger som har vært vurdert. Samtidig har vi blitt opptatt av om vi også kan møte disse utfordringene ved i større grad å utnytte arbeidserfaringene til studentene og gjennom det bidra til å knytte utdanning og arbeidsliv tettere sammen.

Artikkelen har følgende problemstilling: *Hvilke læringsmuligheter ligger i sosionomstudenters arbeidserfaringer og i deres veksling mellom arbeid og studier?*

Den har følgende forskningsspørsmål: I hvilken grad har studentene arbeidserfaring før og under studietiden og fra hvilke virksomheter? Hva mener studenter selv at de lærer i arbeidslivet og i vekslingen mellom arbeid og utdanning?

For å undersøke problemstillingen, har vi gjennomført en survey i to førsteårskull med heltidsstudenter ved sosionomutdanningen ved VID vitenskapelige høyskole, samt intervjuet førsteårsstudenter i et tredje kull. Ved å fokusere på studentenes første studieår, har vi mulighet til å utforske vi betydningen av deres tidligere arbeidserfaringer samt hvilke implikasjoner pendling mellom utdanning og arbeidsliv har allerede tidlig i studieløpet. Funnene blir presentert i lys av koherensbegrepet og avslutningsvis diskutert opp mot læringsmekanismer som kan inntre når mennesker krysser grenser mellom ulike steder og situasjoner.

## 2 FORSTÅELSE AV LÆRING OG BETYDNINGEN AV GRENSEKRYSSING

Det eksisterer ikke en universell definisjon av læring som det er enighet om. Generelt kan en si at læring handler om endring i form av økt mestring, og at selve læringen inneholder både en individuell og sosial side (Hatlevik & Havnes, 2017; Illeris, 2015). Mens den individuelle læringen refererer til den prosessen som skjer når en person aktivt konstruerer sin egen kunnskap og forståelse, handler sosial læring om hvordan mennesker lærer gjennom samhandling med andre (Eraut, 2009; Illeris, 2015).

I studier av profesjonsutdanninger har flere benyttet koherensbegrepet for å undersøke koblingen mellom studentenes ulike læringsarenaer (Hatlevik & Havnes, 2017; Heggen & Smeby, 2012). Koherensbegrepet er hentet fra Antonovskys begrep om opplevelse av sammenheng, som forstås som en mestringsmekanisme for å skape sammenheng i komplekse situasjoner (Antonovsky, 2012 i Hatlevik & Havnes, 2017). Tenkningen om koherens kan være særlig betydningsfull i utviklingen av profesjonskompetanse, sett i lys av forståelsen av profesjonskunnskap som praktiske synteser. Den meningsfulle sammenheng utvikles i den konkrete sammenheng (Grimen, 2008; Hatlevik & Havnes, 2017; Heggen & Smeby, 2012). I denne konteksten handler koherensbegrepet om sammenheng i utdanningen og sammenheng mellom utdanning og yrkesliv, og at sammenheng har betydning for profesjonskvalifiseringen.

Koherens kan inndeles på ulike måter. Det kan skilles mellom biografisk koherens som handler om studentenes tidligere erfaringer og sammenheng med utdanningen, programkoherens som handler om sammenheng i et utdanningsprogram, og overgangskoherens som handler om sammenheng mellom utdanning og læring i yrket etter utdanning. Alle disse har betydning i et longitudinelt profesjonskvalifiseringsperspektiv (Hatlevik & Havnes, 2017; Heggen & Smeby, 2012).

Grensekryssing og grenseobjekter er begreper som tematiserer læring når mennesker forflytter seg mellom steder eller situasjoner, og som kan utdype forståelsen av hvordan meningsfulle sammenhenger kan skapes på grensen mellom arbeid og utdanning. Akkerman og Bakker (2011) har analysert 187 artikler hvor grensekryssing og grenseobjekter er brukt i forståelse av læring. Mens grensekryssing referer til overganger, interaksjon og samhandling på tvers av forskjellige steder, kontekster eller praksiser (Suchman, 1993), viser grenseobjekter til elementer som kan ha en brobyggende funksjon mellom ulike kontekster (Star & Griesemer, 1989). Et grenseobjekt er gjerne noe som er tilgjengelig for ulike personer på tvers av kontekster, som for eksempel en journal. Forfatterne hevder at all læring involverer grenser, og at det som ofte kjennetegner grenser er sosiokulturelle forskjeller som leder til diskontinuitet i handling og interaksjon (Akkerman & Bakker, 2011, s. 152).

Akkerman og Bakker (2011) identifiserte fire læringsmekanismer som kan finne sted når grenser krysses: *identifikasjon*, *koordinasjon*, *refleksjon* og *transformasjon*. Ifølge forfatterne handler *identifisering* om hvordan ulike praksiser forstås i forhold til hverandre. Identifiseringen kan dreie seg om å definere en praksis i lys av en annen, hvordan praksiser kan avgrenses mot hverandre eller hvordan de kan sameksistere. Det kan være likheter eller overlapp mellom ulike praksiser, hvor identifisering kan bidra til økt innsikt. Læring ved grensekryssing kan også handle om *koordinasjon*. Denne læringsmekanismen peker på hvordan koordinerende mekanismer skapes mellom ulike kontekster. Det kan blant annet skje gjennom ulike former for dialog og oversettelser på tvers av praksiser, noe som kan bidra til å etablere kontinuitet og fasilitere utvekslinger mellom dem. *Refleksjon*, som læringsmekanisme i denne sammenheng, henviser til hvordan forskjeller mellom ulike kontekster gir mulighet for refleksjon. Å krysse grenser gir dermed mulighet til å utvide perspektiver på praksis, til å forstå forskjeller mellom ulike praksiser og til å lære noe nytt om egen og andres praksis. *Transformasjon* henspiller på situasjoner hvor praksis endres som følge av grensekryssing. Endring av praksis forutsetter

en konfrontasjon av hva som er utfordringen eller problemet. Uten en slik konfrontasjon kan man ikke forvente transformasjon (Akkerman & Bakker, 2011).

### **3 METODISK TILNÆRMING**

For å få kunnskap om omfanget og bredden av studentenes arbeidserfaringer fremsto survey som en hensiktsmessig tilnærming (Johannessen et al., 2021). Dette gav oversikt over studentenes arbeidserfaringer. For å få mer utdypet forståelse av betydningen av studentenes arbeidserfaringer og veksling mellom arbeidsliv og utdanning valgte vi også å gjennomføre noen kvalitative intervjuer. Kvalitative intervjuer kan gi mer fyldig informasjon om de fenomener som utforskes (Thagaard, 2018). Vi valgte gruppeintervju fordi det gir mulighet til å samle ulike perspektiver og meninger om et fenomen samtidig, og hvor interaksjon mellom deltagerne kan åpne opp for nye ideer som kanskje ikke ville kommet frem i en individuell setting (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **Utvalg**

Utvalgskriteriet for deltagelse i surveyen var at informantene skulle være heltidsstudenter ved sosionomutdanningen ved VID vitenskapelige høyskole. Vi valgte heltidsstudentene fordi vi gjennom resultater fra Studiebarometeret vet at de fleste jobber ved siden av studiene. Samtidig vi vet relativt lite om hva de jobber med, eller hva de lærer gjennom jobben. Som utvalgs-kriterium for informanter til intervjuene vurderte vi det som hensiktsmessig at også de var heltidsstudenter, og at de hadde arbeidserfaring. Siden noe av hensikten med studien var å få kunnskap om betydningen av studentenes tidligere arbeidserfaring og veksling mellom arbeid og studier, vurderte vi de som formålstjenlig å gjennomføre både surveyene og intervjuene i en tidlig fase av studieløpet. Både surveyene og intervjuene er gjennomført mot slutten av andre semester.

#### **Gjennomføring**

Studentene ble informert om studien gjennom ulike kanaler. De fikk muntlig informasjon i forbindelse med forelesninger og skriftlig informasjon på læringsplattformen de bruker.

Da surveyen ble gjennomført, var 87 studenter registrert som aktive i 2018 og 84 i 2019. Av 171 aktive studenter svarte 133 studenter på surveyen (67 studenter i 2018 og 66 i 2019). Det tilsvarer en svarprosent på 78 av de aktive studentene. For å sikre størst mulig deltagelse, ble spørreskjemaet delt ut på papir rett etter nærværsploktig undervisning. Studentene satt alene i rommet og fylte ut skjemaet der og da. Antall studenter, som satt i rommet, ble ikke talt opp. Vi vet derfor ikke om det var studenter til stede som valgte å ikke svare på undersøkelsen.

Alle førsteårsstudenter som gikk på sosionomutdanningen i et senere kull fikk informasjon om studien og ble invitert til å delta på intervjuer. Fire studenter ønsket å delta. Vi forsøkte å rekruttere flere, men lyktes ikke med dette. Det kan ha sammenheng med at forespørselen kom mot slutten av semesteret etter at undervisning var avsluttet og studentene var opptatt med eksamensforberedelser. En student meldte forfall til gruppeintervjuet. Siden vi hadde få informanter valgte vi å gjennomføre et individuelt intervju med denne studenten.

#### **Spørreskjema/intervjuguide**

Surveyen besto av et semistrukturert spørreskjema med forhåndsdefinerte svarkategorier med mulighet til å gi utfyllende kommentarer. Svarkategoriene ble utformet med tanke på hvilke jobber studentene har tilgang til. Svarkategorier, som handlet om læringsmuligheter, var blant annet inspirert av læringsutbyttebeskrivelser for sosionomutdanningen. I tillegg til å bli spurt om de hadde arbeidserfaring og fra hvor, ble studentene spurt om hvor mye tid de brukte på henholdsvis jobb og læringsaktiviteter organisert av skolen per uke. Videre ble de spurt om når de jobbet i løpet av en uke og hvilken type arbeidsavtaler de hadde. Avslutningsvis ble studentene spurt om de hadde forslag til hvordan arbeidserfaringene kan trekkes inn i undervisningen og om de hadde noe de ønsket å tilføye som vi ikke hadde spurt om.

I spørreskjemaet ble det skilt mellom arbeidserfaringer før studiet, under studiet og i ferier. Frivillig arbeid ble også inkludert fordi mange studenter jobber som frivillig, og fordi frivillig arbeid kan være relevant for studiene i sosialt arbeid. Vi spurte kollegaer om å vurdere svarkategoriene for å sikre at

spørsmålene i spørreskjemaet var relevante. I tillegg så en student gjennom spørreskjemaet på forhånd for å se om spørsmålene var relevante for dem og lot seg besvare.

Til intervjuene ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide som handlet om studentenes arbeidserfaringer og om hva de tenkte om jobbens relevans for studiet og omvendt. De ble blant annet spurt om studiet hadde endret måten de jobbet på, og om de brukte noe av det de lærte på jobb i studiesammenheng.

## **Analyse**

Det er brukt frekvensfordeling i analysen av de kvantitative dataene. En slik tilnærming gav en systematisk oversikt over forekomsten av ulike svarkategorier relatert til spørsmål om arbeidserfaring, arbeidssted og læringsutbytte. Dataene fra surveyen er presentert gjennom figurer som viser prosentandelen av hver kategori. I presentasjonen er data fra 2018 og 2019 slått sammen siden hensikten ikke har vært å sammenligne kullene, men å få et større datamateriale.

Intervjuene er analysert ved hjelp av temasentrert analyse. Temasentrert analyse er særlig egnet når tekstmaterialet følger en ordnet struktur og hvor oppmerksomheten rettes mot spesifikke temaer i datamaterialet (Thagaard, 2018). Intervjuene ble lest gjennom flere ganger og kodet ut fra temaer som fremsto som særlig sentrale i materialet og som kunne belyse problemstillingen. Selv om datamaterialet fra gruppeintervjuet var mer omfattende, ble tematikken i de to intervjuene forholdsvis lik. Det bidro til en helhetlig forståelse av intervjudataene.

I presentasjonen av resultatene har vi valgt å knytte studentenes refleksjoner fra intervjuene til temaene fra surveyen, slik at de kvalitative dataene bidrar til en utdyping av de kvantitative. Vi har funnet koherensbegrepet og forståelse av ulike læringsmekanismer nyttig i analysen av resultatene.

## **Etikk**

Studentene fikk informasjon om hensikten med studien, den praktiske gjennomføringen, og hvordan resultatene var tenkt brukt. I tillegg fikk de informasjon om at studien var anonym, at deltagelse var frivillig, og at de kunne trekke seg underveis. Videre ble de informert om at deltagelse eller valg om ikke å delta ikke ville ha konsekvenser for deres videre studier.

Det å inkludere egne studenter i forskningsstudier reiser noen etiske spørsmål. Spørreundersøkelsen ble gjennomført på høyskolen i en sammenheng hvor studentene jevnlig blir testet og vurdert. Studentene kan oppleve at de er i en vurderingssituasjon og bli opptatt av å fremstå som flinke. De kan ha følt seg forpliktet til å svare på surveyen. Det kan ha påvirket hvem som har svart, og hvordan de har svart. Samtidig er studentene vant med at deres meninger blir etterspurt i evalueringer og at deres erfaringer og tilbakemeldinger er viktige for studiekvaliteten. Det kan tilsi at de ikke nødvendigvis opplevde at det var noen føring for hvordan de skulle svare. I gjennomføringen av de kvalitative intervjuene erfarte vi at studentene ga både positive og kritiske tilbakemeldinger til undervisningen. Vi fikk dermed inntrykk av at de var villig til å dele sine meninger. Kun førsteforfatter hadde hatt undervisning med studentene. For å skape et skille mellom undervisning og studien, ble intervjuene ledet av andreforfatter.

Det ble ikke innhentet personopplysninger, og studien er dermed ikke meldepliktig ifølge Norsk senter for forskningsdata/Sikt, Kunnskapssektorens Tjenesteleverandør. Fra intervjuene ble det skrevet referat og ikke gjort lydopptak.

## **Vurdering av studiens reliabilitet og validitet samt studiens begrensninger**

Å forske på egne studenter kan potensielt ha begrenset studiens reliabilitet og validitet dersom det har påvirket hvem som har svart og hvordan de har svart. Spørsmålene i surveyen fremsto i liten grad som sensitive eller at det var noen svar som var mer ønskelig enn andre. Det at svarkategoriene var inspirert av læringsutbyttebeskrivelser i studiet kan ha gitt en forståelse av at læringen fra arbeid er mer relevant enn det den faktisk er.

Det er imidlertid begrensninger ved studien. Måten spørsmålene er stilt på gir ikke mulighet for å foreta bivariate analyser. Det kunne vært interessant å få mer kunnskap om hva studentene lærte i hvilke jobber. Samtidig ville det trolig vært vanskelig for dem å si eksakt hva de har lært hvor. Mange av dem hadde hatt flere jobber før de begynte på studiet, og de hadde flere jobber parallelt med studiene. På samme

måte kan det være vanskelig å skille mellom hva som læres i arbeidslivet og hva som læres gjennom utdanning når de hele tiden forflytter seg mellom disse læringskontekstene.

Siden vi ikke har informasjon om antall studenter som var til stede den aktuelle dagen spørreskjemaene ble utlevert, er det ikke mulig å fastslå den nøyaktige svarprosenten blant de som var til stede. Det er stor variasjon i hvor mye studentene som svarte på undersøkelsen jobbet ved siden av studiene. Det ser derfor ikke ut til at det er de som enten jobbet mye eller lite som svarte på undersøkelsen.

I intervjuene kan studentene ha blitt opptatt av å understreke betydningen av læringsutbyttet fra arbeid for å legitimere at de jobber mye ved siden av studiene. Samtidig går studentene på en profesjonsutdanning hvor praksis og erfaringer fra arbeidslivet blir vurdert som noe positivt med tanke på overgang til et fremtidig yrkesliv. Studentene kom med både positive og kritiske vurderinger av undervisning og egne arbeidserfaringer. Vi fikk dermed inntrykk av at de gav uttrykk for sine meninger.

Det er en begrensning ved studien at det var få studenter som deltok i de kvalitative intervjuene. Intervjuene hadde også ulik innramming ved at det var ett gruppeintervju og ett individuelt intervju. Intervjuene blir derfor mer eksempler på hva som kan skje med læring i vekslingen mellom arbeid og utdanning enn at det kan generaliseres ut fra dem. Som eksempler har vi likevel vurdert at de kan bidra til å belyse og utfylle de kvantitative dataene. De kvantitative dataene kan etter vår vurdering gi større grunnlag for generalisering til lignende kull ved sosionomutdanningene. Som kjennetegn hadde kullene i studien en overvekt av kvinner, hvor flertallet var under 30 år. Videre viser data fra Studiebarometeret at de fleste av disse studentene jobber ved siden av studiet.

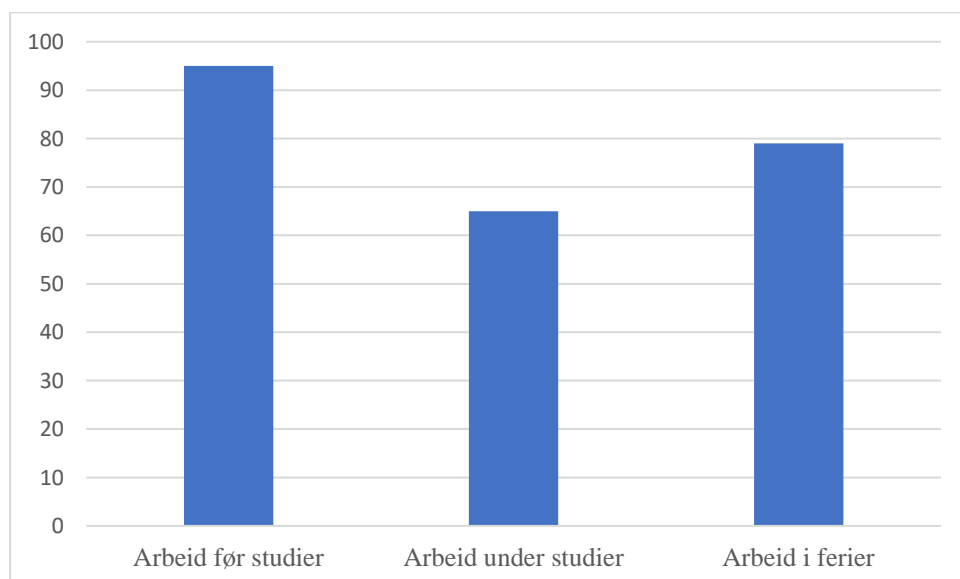
#### 4 RESULTATER

I gjennomgangen av resultatene presenteres data fra surveyen og de kvalitative intervjuene under de samme temaene. Ved å sammenstille data fra begge tilnærmingene blir tematikken mer tydelig. Resultatene ses i relasjon til koherensbegrepet underveis.

Av de som svarte på surveyen var 83 prosent kvinner. 43 prosent var 21 år eller yngre, og 43 prosent var mellom 22 og 29 år. Studentene, som deltok i intervjuene, var mellom 19 og 26 år og tre av fire var kvinner.

##### Arbeidsomfang før studiet og i løpet av studiets første år

Det første spørsmålet i surveyen handlet om studentenes arbeidserfaring der både lønnet og frivillig arbeid inngikk. Det ble skilt mellom arbeidserfaring før oppstart på studiet, arbeid under studiene og arbeid i ferier. Denne inndelingen ble gjort for å få differensiert kunnskap om studentenes tilknytning til arbeidslivet. 95 prosent av studentene oppga at de hadde arbeidserfaring når de begynte på studiet. Figur 1 viser fordeling av studentenes arbeidserfaring.



Figur 1. Arbeidserfaring før studiet, under i studiet og i ferier. Flere svar mulig. Prosent. N=133

65 prosent av studentene oppga at de jobbet ved siden av studiet, mens 79 prosent oppga at de jobbet i ferier. Generelt var det stor variasjon i arbeidsomfang fra et par timer per uke til over 20 timer på arbeid hver uke. Det var flere som ikke oppga et eksakt tall, men brukte kommentarfeltet til å anslå et tidsspenn, som for eksempel 7-10 timer per uke. Om lag halvparten hadde et fast ansettelsesforhold, mens 14 prosent var midlertidig ansatt. Tre av fire studenter oppga at de var tilkallingsvakt eller tok timebaserte oppdrag. Flere av studentene oppga å ha mer enn ett arbeidsforhold, og noen hadde både betalt og frivillig arbeid samtidig som de studerte.

Studentene som deltok i de kvalitative intervjuene, hadde også flere arbeidsforhold av varierende omfang og en kombinasjon av betalt og frivillig arbeid parallelt med studiene.

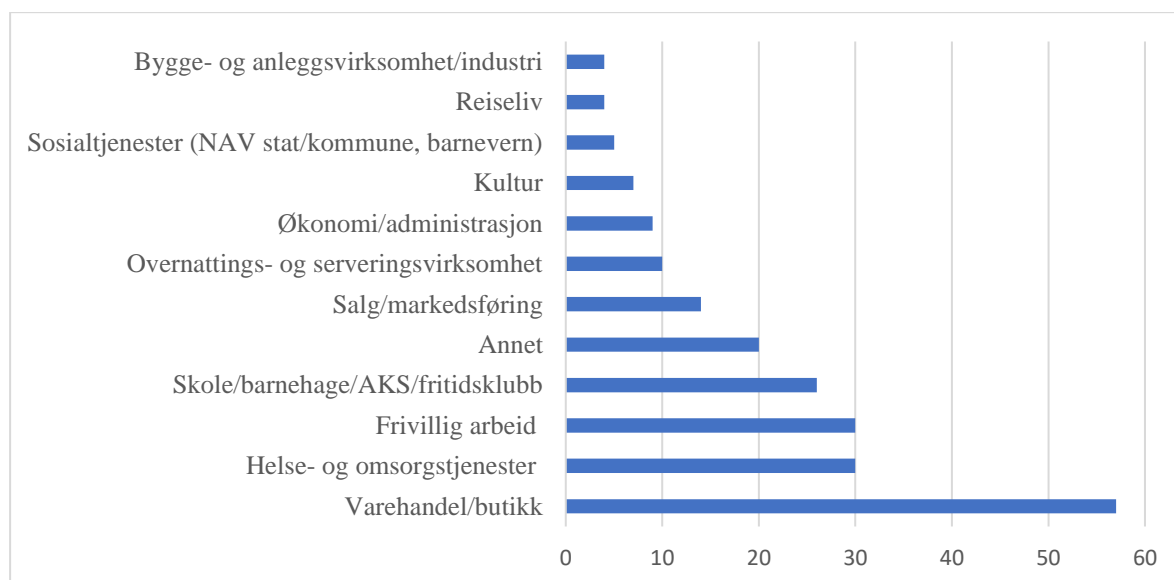
I intervjuene ble studentene spurt om hvilken nytte de vurderte at arbeidserfaringene deres hadde for studiet. De mente at arbeidserfaringene deres var nyttig på ulike måter i studiesammenheng. En av dem formidlet at jobben ga noen knagger å henge ting fra studiet på. En annen student, som også var opptatt av forbindelsen mellom det som erfares på jobb og det som læres på studiet, sa det slik:

Jeg er på jobb, så skjer det noe på jobben, og så lærer jeg om det dagen etterpå. Så tenker jeg at det gjorde jeg på jobben i går (gruppeintervju).

Med bakgrunn i at et overveldende flertall av studentene hadde arbeidserfaring før studiet og også arbeidet ved siden av studiet, kan det være grunn til å være opptatt av den biografiske koherensen. Det vil si hvordan studentenes arbeidserfaringer ses i sammenheng med utdanningens innhold. Læring i utdanning handler om å utvikle meningsfulle sammenhenger til det som allerede er kjent (Heggen et al., 2014). De erfaringene studentene har med seg kan derfor ha betydning for læring i utdanningen. Dette kommer vi tilbake til når vi ser nærmere på hvor studentene jobbet og hva de selv mente at de lærte av å jobbe.

### Hvor arbeidet studentene?

Studentene ble introdusert for en liste med 11 virksomhetsområder. De hadde mulighet til å supplere listen over arbeidssteder under kategorien «annet», spesifisere innholdet i frivillige arbeidet og oppgi rollen de hadde hatt som ansatt uavhengig av hvor de hadde jobbet for å få frem bredden i arbeidserfaring. Det området flest studenter hadde erfaring fra var varehandel/butikk (57 prosent). Figur 2 viser en oversikt over hvilken virksomhet studentene arbeidet før de begynte på studiet.

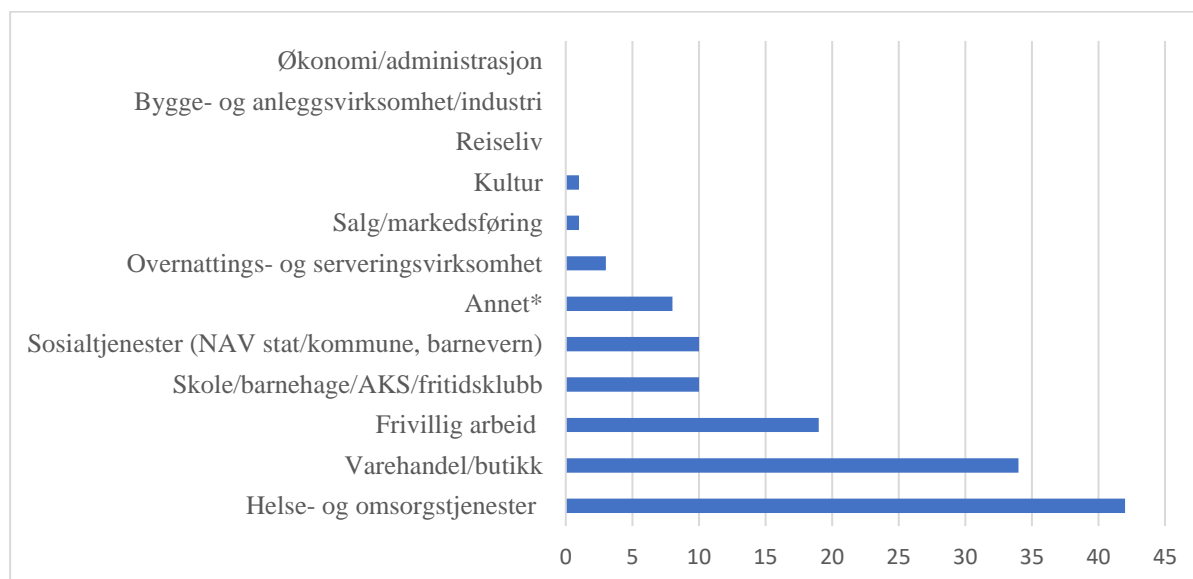


Figur 2. Type virksomhet studentene arbeidet i før studiet. Flere svar mulig. Prosent. N=127

30 prosent av studentene hadde arbeidet innenfor helse- og omsorgstjenester før de begynte på studiet. En like stor andel hadde erfaring med frivillig arbeid. Jobbene de oppga var i hovedsak innenfor omsorgsykker (sykehjem, miljøterapi, hjemmetjenester, støttekontakt) eller serviceyrker (renholder,

bensinstasjon og resepsjonist). Noen oppga at de hadde hatt jobber som krever utdanning (interiørarkitekt, elektriker). Menighetsarbeid ble oppgitt som frivillig arbeid.

Hvor studentene jobbet i endret seg noe etter at de begynte på studiet. Andelen som jobbet innenfor varehandel/butikk gikk noe ned, mens andelen som jobbet innenfor helse- og omsorgstjenester gikk noe opp. Figur 3 viser en oversikt over hvor studentene jobbet ved siden av studiet.



Figur 3. Type virksomhet studentene arbeidet i under studiet. Flere svar mulig. Prosent. N=86

42 prosent av studentene oppga at de arbeidet innenfor helse- og omsorgstjenester under studiet, mens 34 prosent jobbet innfor varehandel/butikk. Det var en liten nedgang i andelen som jobbet frivillig etter oppstart på studiet. Kun 10 prosent oppga arbeid innenfor sosiale tjenester som inkluderte både NAV og barneverntjenesten. Innenfor kategoriene sosialtjenester og helse- og omsorgstjenester presiserte studentene at de blant annet jobbet innenfor barnevern, rusomsorg, demensomsorg, psykisk helsevern, mens innenfor serviceyrker nevnte studentene begravellesbyrå, bakeri og bartender. Innenfor frivillig arbeid ble det nevnt språk-kafé og festivalarbeid. Hvor studentene jobbet i ferier samsvarte i stor grad med hvor de jobbene ved siden av studiene.

Studentene, som ble intervjuet, jobbet blant annet på sykehjem, butikk, restaurant, fritidsklubb, teater og barneidrett. De hadde roller som assistent, servitør, miljøarbeider og gruppe- og aktivitetsleder. I intervjuene ga de uttrykk for at de hadde muligheten til å velge mellom ulike jobber. De fortalte også at de hadde byttet jobb etter at de begynte på studiet. Valg av jobb fremsto dermed som gjennomtenkt, slik denne studenten fortalte:

Jeg valgte å bli miljøarbeider, ikke fordi jeg trengte pengene, men fordi jeg tenkte at det var mye å lære som er relevant for yrkeslivet (som sosionom). Jeg tenkte at det å være miljøarbeider er en god erfaring å ha (individuell intervju).

Selv om studentene mente at alle jobber hvor en har med mennesker å gjøre kan ha relevans for sosialt arbeid, valgte noen likevel å bytte til noe de mente var mer faglig relevant. En student fortalte om sitt bytte av jobb på denne måten:

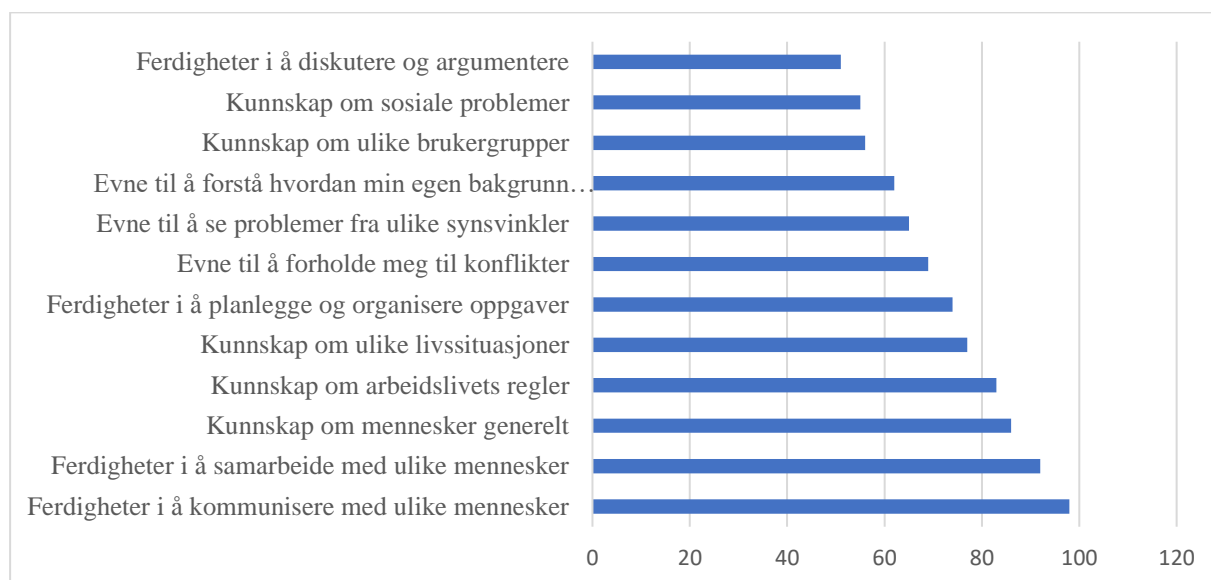
Jeg har alltid hatt jobber som er relevant for studiet. Jeg sluttet i en kiosk fordi jeg ikke synes den var relevant, ellers jobber jeg med ting som er relevant for sosialt arbeid. Det er mye som er relevant. Jeg har egentlig jobbet mye med mennesker - også før jeg bestemte meg for å bli sosionom (gruppeintervju).

Intervjumaterialet antyder at det ligger strategiske valg til grunn for arbeidstilknytningen, noe surveydataene også peker mot. Det at en større andel av studentene endret arbeidstilknytning, fra varehandel før studiet til helse- og omsorgstjenester under studiet, kan indikere at studentene søkte seg til og byttet til jobber de mente hadde høyere faglig relevans etter at de begynte på studiet. Det kan også være at de lettere får jobber innenfor eget fagfelt som studenter. At studenter bytter jobber kan tolkes

som et forsøk på å etablere en bedre forbindelse mellom arbeidslivet og studiene. Dette fenomenet kan forstås på to måter. Enten som programkoherens, hvor arbeidserfaringer parallelt med studier kan styrke sammenhengene i utdannelsen, eller som overgangskoherens, hvor arbeidserfaringene bidrar til å styrke kvalifiseringen for en fremtidig yrkespraksis (jf. Havnes & Hatlevik, 2017).

### Hva lærte studentene gjennom arbeid?

I tillegg til å spørre om de arbeidet og hvor de jobbet, ble studentene spurt om hva de selv vurderte at de lærte gjennom arbeidet. I spørreskjemaet ble de presentert for en liste med 12 kompetanseområder, hvor de kunne krysse av på så mange de ville, og med mulighet for å gi utfyllende kommentarer. Det ble ikke skilt mellom hva de lærte av å jobbe før studier, under studier eller i ferier. Figur 4 viser en oversikt over hva studentene mente de lærte gjennom arbeid.



Figur 4. Hva studentene mente de lærte gjennom arbeid. Flere svar mulig. Prosent. N=133

Som figuren viser, mente mange av studentene at arbeidserfaringen førte til læring på flere områder. 98 prosent mente at de hadde opparbeidet ferdigheter i å kommunisere med andre mennesker gjennom å være i arbeid, mens 92 prosent mente at arbeidserfaring hadde styrket deres ferdigheter i å samarbeide med ulike mennesker. 86 prosent av studentene mente at de hadde tilegnet seg kunnskap om mennesker generelt. Over halvparten oppga at de tilegnet seg ferdigheter knyttet til det å være arbeidstaker. Mange mente også at de gjennom arbeidet lærte om ulike livssituasjoner og det å se problemer fra ulike synsvinkler.

Det at så mange oppga at de hadde tilegnet seg kunnskap og kompetanse på disse områdene kan ha sammenheng med hvor studentene jobbet. Langt de fleste studentene hadde jobber hvor de sto ansikt til ansikt med mennesker, enten i form av kunder, brukere eller pasienter. I den åpne svarkategorien oppga studentene at de hadde fått økt forståelse og respekt for andre mennesker, blitt mer ydmyke, lært å ikke trekke for raske konklusjoner, blitt mer selvstendig, fått erfaring med å styre egen økonomi og tilegnet seg kunnskap om ledelse. Siden mange av studentene hadde arbeidserfaring fra ulike virksomheter og hadde flere jobber samtidig, lot det seg ikke gjøre å spesifisere hva de hadde lært hvor.

Også i intervjuene la studentene vekt på kommunikasjons- og relasjonsferdigheter, og de fortalte hvordan de prøvde ut ulike samtaleteknikker i jobbsammenheng. En student, som jobbet både betalt og frivillig med barn, fortalte:

Jeg bruker samtaleteknikk som jeg har lært på studiet når jeg snakker med barna på jobben. Gjennom studiet har jeg forstått at det er litt annerledes å snakke med barn enn ungdom. Det er ikke det at barn ikke har lyst til å snakke, men de har en litt annen refleksjonsevne enn ungdom (gruppeintervju).



Studenten ga uttrykk for at kunnskap fra studiet bidro til en mer nyansert og alderstilpasset måte å kommunisere på. En annen student, som jobbet med barn i ulike sammenhenger fortalte:

Teknikkene jeg har lært på skolen har hjulpet. Jeg har erfaring med barn som har opplevd overgrep. På studiet har jeg lært at det ikke er så farlig for barnet å fortelle om det. Tidligere overreagerte jeg og kanskje reagerte mer enn barnet. Nå er jeg litt mer bevisst mine egne følelser og klarer å håndtere mine egne følelser litt mer nøytralt (gruppeintervju).

I både surveyen og intervjuene kom det frem at studentene hadde med seg kunnskaper og ferdigheter fra arbeidslivet som de vurderte som relevant for studiet, og som de aktivt bearbeidet i vekslingen mellom arbeid og utdanning. Sosialt arbeid utøves i møte mellom mennesker og retter sin oppmerksomhet mot relasjonene mellom mennesker og deres omgivelser (Levin, 2021). I dette arbeidet er kommunikasjon med andre mennesker helt sentralt. Når en så stor andel av studentene mente at de hadde fått mer kunnskap om mennesker og tilegnet seg ferdigheter i kommunikasjon og samarbeid gjennom å jobbe, kan det tyde på en høy grad av biografisk koherens mellom studentenes arbeidsliv og utdanning. Denne sammenhengen fremstår som en viktig mulighet å bygge videre på i studiet.

Studentene som ble intervjuet mente imidlertid at deres arbeidserfaringer i liten grad ble etterspurt i studiesammenheng. Når lærere snakket om arbeidslivet, var det ofte med henvisning til fremtiden og hva studentene kom til å lære og erfare som fremtidige yrkesutøvere. En student ga et eksempel på hva en lærer hadde sagt, og sine egne tanker om dette:

Dette forstår dere når dere har begynt å jobbe, mens vi derimot sitter og tenker, det du forteller om nå, har jeg erfaring med allerede (gruppeintervju).

Studentene fortalte at arbeidserfaringene deres hadde blitt mer etterspurt når de arbeidet i mindre grupper med faglærer, og at disse gruppene ga bedre mulighet for utveksling av erfaringer.

I litteraturen omtales sammenhengen mellom teori og praksis i studiet og forholdet mellom utdanning og yrkespraksis som overgangskoherens (Hatlevik & Havnes, 2017). Eksempelene fra studentene viser hvordan de knytter kunnskap fra ulike arenaer sammen og slik sett også skaper praktiske synteser mellom teori og praksis og mellom jobb og studier. Det kan dermed være relevant å sette søkelys på overgangskoherens relatert til studentenes arbeidserfaringer før og under studiet.

Gjennom de kvalitative intervjuene ble det tydelig at studentene brukte arbeidslivet som en arena der de kunne prøve ut og øve seg på det de lærte i utdanningen. En av studentene som hadde flere ulike jobber formulerte seg slik:

Det er mange som har utfordringer av de jeg jobber med, og jeg må tenke litt på om jeg gjør noe riktig, som for eksempel hvordan jeg bruker språket. Jeg leste i Shulman (pensum i kommunikasjons- og relasjonsarbeid), og lærte at jeg alltid kan gå tilbake og innrømme feil (gruppeintervju).

Slik denne studenten beskrev kunne læring fra studiet prøves ut i jobben, og at kombinasjonen av jobb og studier bidro til å koble teoretisk og praktisk kunnskap sammen. Siden studentene hele tiden forflyttet seg mellom jobb og studier, kunne denne praktiseringen skje tett på læringen i studiet.

Vi reflekterer mye på jobben, og jeg drøfter fag med kollegaer. Noen ganger føler jeg at jeg gjør noe som er riktig, men pensum sier noe annet. Da er det litt vanskelig å balansere kunnskap fra studiet med erfaringer fra jobben. Det kan være motstridende. Pensum har jo ikke alltid rett. Det er mennesker som har skrevet pensum (gruppeintervju).

Gjennom det studenten forteller blir det tydelig at grensekryssingen mellom arbeid og studier fungerer som et verktøy for refleksjon og kritisk vurdering. En student illustrerte dette ved å dele et konkret eksempel på hvordan studiene hadde bidratt til et nytt perspektiv: «Ja, for eksempel i fjor hadde vi mye om klasse. Jeg tenkte mye på de som jeg jobbet med på lageret. Jeg ser nå den arbeidssituasjonen i et nytt lys» (individuell intervju). Denne refleksjonen viser hvordan studentene kunne bearbeide erfaringer i lys av ny kunnskap.

Studentene formidlet også at de hadde blitt mer bevisst på hva de gjorde på jobb og reflekterte over det de gjorde på jobb på en annen måte enn tidligere. En student beskrev denne endringen slik:

Jeg er mer bevisst på meg selv (...). Studiet har fått meg til å tenke over ting som jeg vanligvis ikke ville tenkt over. På denne måten har studiet hjulpet meg til å bli bedre i jobben (gruppeintervju).

I tillegg til å ha blitt mer bevisst på egen måte å forstå andre og kommunisere med andre på, ble studentene mer oppmerksom på seg selv og sin egen endring. Studentene ga uttrykk for at læring fra studiet bidro til at de ble mer oppmerksomme på kompleksiteten i jobbene de hadde, og at denne bevisstheten bidro til en endret praksis.

## **5 DISKUSJON – LÆRING MELLOM ARBEID OG UTDANNING**

Både surveyen og intervjuene viste at langt de fleste studentene hadde arbeidserfaring før de begynte på sosionomutdanningen, og at mange jobbet ved siden av studiet. De hadde erfaring fra et bredt spekter av virksomheter, samtidig som flere i løpet av første studieår endret arbeidstilknytning noe til arbeid som synes å ha tydeligere relevans for studiet. I både surveyen og i intervjuene oppga en betydelig andel at arbeidsforholdet bidro til læring på flere områder. Ikke minst handlet det om kunnskap om mennesker, kommunikasjon og samhandling.

Vi har så langt forsøkt å se resultatene i lys av koherensbegrepet. I diskusjonen vil vi utforske videre hvilke muligheter for læring som ligger i studentenes grensekryssing mellom arbeid og studier ved hjelp av læringsmekanismene identifisering, koordinasjon, refleksjon og transformasjon (Akkerman & Bakker, 2011).

### **Identifisering**

Identifisering som læringsmekanisme handler blant annet om å definere en praksis i lys av en annen, og gjennom det oppdage likheter, forskjeller og overlapp mellom ulike praksiser (Akkerman & Bakker, 2011). Identifiseringsprosessen medfører at det stilles spørsmål ved hva som utgjør kjerneidentiteten på de ulike stedene, og at identifisering av denne kjernevirksomheten kan medføre en fornyet innsikt (Akkerman & Bakker, 2011). Gjennom surveyen kom det frem at studentene hadde arbeidserfaring fra en bredde av områder fra reiseliv, økonomi, overnattings- og serveringsvirksomheter til skole, varehandel, helse- og omsorgstjenester og sosiale tjenester.

I tillegg til å identifisere menneskemøter som en form for felles kjerneidentitet på grensen mellom jobb og studier, pekte studentene på mer konkrete overlappende kvalifikasjoner knyttet til denne felles kjernen. Studentene mente at de ble bedre til å forstå mennesker og samhandle med mennesker gjennom å være i jobb. Disse overlappende kvalifikasjonene ble identifisert uavhengig av hvilken type virksomhet studentene jobbet i. Det studentene identifiserte som felles eller likt mellom jobb og studiet representerte en form for kontinuitet på grensen mellom disse læringskontekstene. Gjennom å identifisere kvalifikasjoner som er relevant på tvers av praksiser ble det også skapt en mulighet for en koordinerende læringsmekanisme.

### **Koordinasjon**

Koordinering som læringsmekanisme skiller seg fra identifisering ved at det opprettes en kommunikativ forbindelse mellom ulike praksiser (Akkerman & Bakker, 2011). Denne kommunikative forbindelsen kan komme til uttrykk på forskjellige måter, enten gjennom bruk av ulike grenseobjekter eller implementering av forskjellige prosedyrer. For eksempel kan dette involvere arbeid med å oversette informasjon mellom ulike kontekster. For studentene innebærer det å skape en forbindelse og sammenheng mellom det de lærer på jobb og de de lærer på studiet, og til å utveksle kunnskap og ferdigheter mellom disse læringskontekstene. Den kontinuerlige pendlingen mellom jobb og studier gir en unik mulighet til å etablere en kommunikativ forbindelse mellom disse to praksisene, overvinne grensen mellom dem og skape kontinuitet i læringen.

En slik mulighet for koordinasjon kom til syne når studentene i surveyen viser til at de eksempelvis lærer om ulike livssituasjoner og om arbeidslivets regler, eller når de som ble intervjuet fortalte at de prøvde ut ulike samtaleteknikker de lærte om på studiet i jobbene sine. På denne måten eksemplifiserer studentene både muligheten for, og hvordan de gjorde et oversettelsesarbeid mellom de ulike læringsarenaene. Måten studentene reflekterte over pensum og anvendte pensum i jobbsammenheng viste hvordan pensum som et intersubjektivt element ble «oversatt» fra teoretisk kunnskap til praktisk handling. Pensum kan dermed se ut til å fungere som et sammenbindende og medierende grenseobjekt

som kan bidra til å skape kontinuitet mellom det de gjør på jobb og det de lærer på studiet. Grensekryssingen gir på denne måten mulighet for raske koblinger og utvekslinger mellom teori og praksis, og kan bidra til å skape kontinuitet og meningsfulle sammenhenger mellom det studentene gjør på jobb og det de lærer på studiet.

Koordinasjonen som læringsmekanisme kan bidra til å øke progresjonen i studentenes læring og lette overgangen mellom utdanning og fremtidig yrkesliv (Hatlevik & Havnes, 2017). Eksempelene fra studentene viser til at de opplevde at arbeidserfaringer fikk relativt lite oppmerksomhet i studiesituasjoner. Dersom det er utbredt, er det her et potensiale for å utvikle større grad av forbindelse mellom disse to læringskontekstene, og dermed legge til rette for flere koordinerende mekanismer.

### **Refleksjon**

Refleksjon som læringsmekanisme bidrar til å forstå forskjeller mellom ulike praksiser, og til å lære noe nytt om egen og andres praksis (Akkerman & Bakker, 2011). Gjennom å innta ulike perspektiv kan en få mulighet til å se seg selv gjennom andres øyne og til å se ting i et annet lys. På denne måten kan refleksjon som læringsmekanisme bidra til å utvide perspektiver og identiteter som kan forme fremtidig praksis (Akkerman & Bakker, 2011). Nærmere 90 prosent av studentene vurderte at de fikk kunnskap om ulike livssituasjoner gjennom å være i arbeid, og i underkant av 60 prosent krysset av for kunnskap om ulike brukergrupper. Denne type kunnskap kan gi mulighet for refleksjon ut ifra ulike perspektiver.

Når studentene kontinuerlig pendler mellom jobb og studier gir det også en mulighet til å se jobben i lys av studiet og studiet i lys av jobben. På denne måten kan grensekryssingen bidra til at studentene forstår nye eller andre sider ved jobbene de har og innholdet i studiet de går på. Mange studenter hadde eksempelvis erfaring fra varehandel. Forskjeller og likheter i rollen som sosialarbeider og butikkmedarbeider kan gi mulighet for å se sosialarbeiderrollen utenfra og i et annet perspektiv.

Studentene i intervjuene mente også at de hadde blitt mer bevisste og reflekterte på jobb, og de koblet erfaringer fra jobb til læring på studiet. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom en utvidet forståelse av kompleksiteten i det de gjorde på jobb. Et grunnlag for å forstå ulike praksiser og til å lære noe nytt om egen og andres praksis, er tilstedeværelse på ulike steder og situasjoner, noe deltakelse i arbeidslivet gir.

### **Transformasjon**

Transformasjon som læringsmekanisme kan dreie seg om endringer av etablert praksis eller etablering av helt ny praksis. Denne type læringsmekanisme er gjerne et resultat av at man blir konfrontert med en mangel eller et problem hvor grensekryssingen tvinger frem en revurdering av eksisterende praksis (Akkerman & Bakker, 2011).

I den åpne svarkategorien i surveyen oppga studentene bl.a. at de hadde fått økt forståelse og respekt for andre mennesker, blitt mer ydmyke og lært å ikke trekke for raske konklusjoner av å være i arbeidslivet. En survey gir ikke mulighet for utdyping, men disse eksemplene synliggjør at studentene opplevde at arbeidslivet hadde bidratt til en endring. I intervjuene var studentene opptatt av at studiet hadde bidratt til en endring av praksis, eller det studentene beskriver som en forbedring av egen praksis. Studentene var selv opptatt av «før» og «etter» og illustrerte på denne måten transformasjonen som hadde skjedd etter at de begynte på studiet.

## **6 AVSLUTTENDE KOMMENTAR**

I artikkelen har vi utforsket hvilket potensial for læring som ligger i studenters grensekryssing mellom jobb og studier gjennom å undersøke innhold og omfang i studentenes arbeidserfaringer før og under studiet, hvordan dette kan bidra til koherens, og hvilke læringsmekanismer det legger til rette for. Læring er ikke et en-veis fenomen, hvor kunnskapen overføres tydelig og distinkt fra et sted til et annet. Læring må heller forstås som kontinuerlig to-veis prosesser i kryssing mellom ulike læringskontekster, som i denne studien skjer på grensen mellom arbeid og utdanning.

I denne studien har vi sett at studentene, i overgangene mellom arbeid og studier, konstruerer meningsfulle sammenhenger ved å knytte det de lærer i en kontekst med erfaringer i en annen. Det innebærer ikke nødvendigvis at bekymringen for at studentene bruker for lite tid til studier kan legges til side. Men ved å anerkjenne studentenes arbeidserfaringer og gi disse overgangsprosessene og

læringsmekanismene oppmerksomhet i undervisningssammenheng, kan vi bidra til at studentene bedre forstår relevansen av faget og gjennom det stimulere motivasjonen for læring. Å integrere studentenes arbeidserfaringer i undervisningen muliggjør koblingen mellom teori og praksis allerede tidlig i studiet. Det kan kanskje bidra til å dempe utfordringene i overgangen fra studiet til et profesjonelt yrkesliv. En slik oppmerksomhet kan dessuten gi en økt forståelse for likheter og overlapp mellom jobb og studier, og på denne måten styrke forbindelsen mellom studentenes arbeids- og studieliv. Anerkjennelse av og oppmerksomhet mot studentenes arbeidsliv i undervisningssammenheng kan også bidra til at studentene ser sin egen læring i et lengre og bredere læringsperspektiv hvor det studentene gjør før, underveis og etter utdanning inngår i studentenes kvalifiseringsbane og bygger opp under målet om livslang læring.

## REFERANSER

- Akkerman, S. F. og Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, Vol. 81, No. 2, s. 132-169.  
<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Andresen, S. M. H. (2021). Hvilke studenter føler seg best forberedt på arbeidslivet?  
<https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/hvilke-studenter-foler-seg-best-forberedt-pa-arbeidslivet>
- Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Daniels, H. Lauder & Jill Porter (Red.), *Knowledge, Values and Educational Policy: A Critical Perspective* (s. 65-84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203378595>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.71-86). Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. K. R. og Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger - fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget.
- Hauge, M. S., Bakken, P. og Guajardo, G. (2023). Studiebarometeret 2022 - Hovedtendenser.  
[https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2023/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2022\\_hovedtendenser\\_2-2023.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2023/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2022_hovedtendenser_2-2023.pdf)
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H. og Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*. wbv Media GmbH & Co. KG.  
[https://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EUROSTUDENT\\_VII\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf)
- Heggen, K. og Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), s. 4-14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Heggen, K., Smeby, J.-C. & Vågan, A. (2015). Coherence. A longitudinal approach. I J.-C. Smeby & M. Suthpen (Red.), *From Vocational to Professional Education: Educating for social welfare* (s. 70-88). Routledge.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jonsmoen, K. M. og Greek, M. (2016). *Praksisboka: slik lykkes du i praksisstudiene*. Gyldendal akademisk.
- Katanasho, M. B. (2022). Forsker: så mye bør du jobbe deltid ved siden av studiene.  
<https://www.universitas.no/studier-jobb-sant/forsker-sa-mye-bor-du-jobbe-deltid-ved-siden-av-studiene/109666>
- Keute, A.-L. (2017). For mye betalt arbeid går på bekostning av studietiden.  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/for-mye-betalt-arbeid-gar-pa-bekostning-av-studietiden>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Levin, I. (2021). *Hva er sosialt arbeid* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. og Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Universitetsforlaget.
- Star, S. L. og Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, Vol. 19, No. 3, s. 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Suchman, L. (1993). Working relations of technology production and use. *Computer supported cooperative work*, Vol. 2, No. 1, s. 21-39.  
<https://doi.org/10.1007/BF00749282>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.