

Lise Dalby, Kristin Viggen og Mari Nordstrand

Fra tanke til handling.....?

Bruk av kritisk refleksjon
i veiledning



 NTNU Samfunnsforskning AS		Rapport	
Postadresse: NTNU Dragvoll 7491 Trondheim Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B (Pavijong Dragvoll Gård) Telefon: 73 59 63 00 Telefaks: 73 59 66 24 E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no Web.: www.ntnusamfunnsforskning.no Foretaksnr. NO 986 243 836		TITTEL Fra tanke til handling.....? Bruk av kritisk refleksjon i veiledning	
		FORFATTER(E)	
		Lise Dalby, Kristin Viggen og Mari Nordstrand	
		OPPDRAUGSGIVER(E)	
		Høgskole- og universitetssosialkontor (HUSK) i Midt-Norge	
RAPPORT	GRADERING	OPPDRAUGSGIVERS REF.	
2010	Åpen	Integrasjon teori og praksis	
ISBN	PROSJEKTNR.	ANTALL SIDER OG BILAG	
978-82-7570-213-3	2109-1	62	
PRIS (eksl. porto og ekspedisjonsomkostninger)	PROSJEKTLIDER (NAVN, SIGN.)	KVALITETSSIKRET AV (NAVN, SIGN.)	
Kr.100,-	Inger Marii Tronvoll	Inger Marii Tronvoll	
SAMMENDRAG			
Rapporten omhandler bruk av kritisk refleksjon i gruppeveiledning for ansatte innenfor NAV og kommune. Målsettingen har vært fremskaffelse av ny kunnskap knyttet til praktiseres kunnskap og kompetanse i møte med brukere. Fokusområdene er flere. Et er sammenhengen mellom utdanning, faglig fokus og egne erfaringer og hvordan dette kan påvirke samhandlingen mellom sosialarbeider og klient. Et andre område er hvordan kritisk refleksjon kan bidra til større grad av bevisstgjøring knyttet til egen praksis i anvendelse av brukermedvirkning, mens et tredje område er sammenhengen mellom bruk av kritisk refleksjon i veiledning og om dette påvirker sosialarbeiderens handling i praksis. Oppsummeringsvis kan vi si at bruk av kritisk refleksjon i veiledningen har bidratt til bevisstgjøring på de ulike områdene, og vi har også sett at det kan føre til endring av praksis.			
STIKKORD	NORSK	ENGELSK	
	Kritisk refleksjon	Critical reflection	
	Lehmanns veiledningsmodell	Lehmanns modelin supervision	
	Læringsprosess	Learning process	
	Empowerment	Empowerment	
	Brukermedvirkning	User participation	
	Refleksivitet	Reflexcivity	

Forord

For oss som underviser innenfor en profesjonsutdanning som sosionomutdanningen, er det viktig å ha kontakt og samarbeid med praksisfeltet. Kunnskap om verden ”der ute” er en dyd av nødvendighet, om vi skal utdanne gode kunnskaps- og handlingskompetente sosialarbeidere. Gjennom dette prosjektet har vi videreutviklet vår veiledningskompetanse og vi har fått innsikt i utfordringer og problemstillinger i sosialarbeiderens hverdag. Vi vet også at deltakerne har hatt faglig utbytte av deltakelse i prosjektet, og mange påpeker viktigheten av veiledning og refleksjon underveis i sitt daglige arbeid, for å sikre godt sosialt arbeid. I neste omgang vil også studentene nyte godt av våre erfaringer.

Vi er tre forfattere av denne rapporten som er ansatt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag som er ansvarlig for det endelige produktet. Lise Dalby har skrevet del 1 og del 4, pkt. 4.2 - 4.2.5. Kristin Viggen har skrevet del 3 og del 4, pkt. 4.3 - 4.3.3. Mari Nordstrand har skrevet del 2, pkt. 2.1 - 2.3.3 og del 4, pkt. 4.1 - 4.1.3, 4.4.

Trondheim, april 2010

NTNU Samfunnsforskning AS

Lise Dalby, Kristin Viggen og Mari Nordstrand

Innhold

Forord	3
Innhold	5
DEL 1 Innhold og målsetting	7
1.1 Rapportens innhold.....	7
1.2 Målsetting og problemstilling	7
1.3 Deltakere i prosjektet.....	8
DEL 2 Teoretisk perspektiv	9
2.1 Utvikling av reflekterende praksis	9
2.2 Kritisk refleksjon.....	10
2.2.1 Makt.....	10
2.2.2 Refleksivitet.....	11
2.2.3 Kasusbeskrivelse.....	11
2.3 345-modellen som tilnærming i gruppeveiledning	12
2.3.1 3 måter å reflektere på	13
2.3.2 4 prosesser i refleksive tenkning	13
2.3.3 5 spørsmål innen kritiske refleksjoner.....	14
DEL 3 Design og metode.....	17
3.1 Organisering og gjennomføring	17
3.2 Utvalg	17
3.3 Gjennomføring	17
3.4 Fokusgruppeintervju.....	18
3.5 Metodisk utfordringer	19
DEL 4 Presentasjon og diskusjon av resultatene	23
4.1 Utdanning, personlige erfaringer og læringsprosess	23
4.1.1 Sammenheng mellom utdanning og faglig fokus.....	24
4.1.2 Hvordan påvirker personlige erfaringer ditt arbeid?	27
4.1.3 Læringsaspektet i veiledningsgruppene.....	29
4.2 Bruker i fokus.....	34
4.2.1 Målsetting og faglig fokus.....	34
4.2.2 Empowerment og brukermedvirkning.....	35
4.2.3 Sak I: Lojalitetskonflikten	36

4.2.4	Sak II: ”Jeg er opptatt av å skape en mulighetskultur”	40
4.2.5	Virker kritisk refleksjon?.....	44
4.3	Refleksivitet og endring av praksis	46
4.3.1	Sosialarbeiderens refleksivitet i veiledningen	46
4.3.2	Kasuspresentasjon	50
4.3.3	Kritisk refleksjon over organisatoriske forhold.....	53
4.4	Oppsummering	55
	Litteraturliste.....	57
	Vedlegg 1	61

DEL 1 Innhold og målsetting

1.0 Innledning

Denne rapporten er resultat av et delprosjekt under ¹HUSK Midt-Norges prosjekt ”*Integrasjon teori og praksis*”. I perioden april 2007 – juni 2008 gjennomførte vi *veiledning i grupper* ved seks ulike enheter i tre kommuner i Midt-Norge.

Prosjektgruppen har bestått av førsteamanuensis Riina Kiik, førstelektor Anne Moe som prosjektledere. Førstelektor Mari Nordstrand, høgskolelektor Kristin Viggen, og høgskolelektor Lise Dalby har vært prosjektmedarbeidere.

1.1 Rapportens innhold

I del 1 presenteres målsetting, problemstillinger og deltakere i prosjektet. Deretter følger i del 2 det teoretiske bakteppet for prosjektet, med fokus på kritisk refleksjon, med beskrivelse av Lehmanns refleksjonsmodell (Lehmann 2006), som vi anvendte i prosjektet. I del 3 følger design og metode for prosjektet. Så følger del 4 med redegjørelse for hva og hvordan vi gjorde det i veiledningsgruppene. Disse erfaringene danner grunnlaget for denne rapporten. Avslutningsvis følger en oppsummering.

Begrepene *sosialarbeider*, *veiland*, *yrkesutøver* og *deltaker* brukes om hverandre om de som deltok i veiledningsgruppene. Det samme gjelder begrepene *bruker* og *klient* som brukes i forhold til de som oppsøker de ulike tjenestestedene.

1.2 Målsetting og problemstilling

Det er viktig at den kunnskap som utvikles og formidles fra Høgskolen har relevans for praksisfeltet og de som arbeider der. En av målsettingene i prosjektet ”Integrasjon teori og praksis” har nettopp vært *å utvikle integrasjon mellom teori og praksis i praksisutøvelse*. En viktig forutsetning i forhold til en slik målsetting er kontakt og samarbeid med praksisfeltet. Veiledningsgruppene har slik sett fungert som en arena hvor dette har blitt muliggjort. Videre er det en målsetting *å utvikle praktikers kunnskap og kompetanse i møte med brukere* i tillegg til *å bidra til økt brukermedvirkning i møter*

¹ Høgskole- og universitetssosialkontoret er et prosjektsamarbeid mellom flere kommuner, høyskoler og universitet

mellom praktikere og brukere. Dette er målsettingene for det overordnede prosjektet som dette delprosjektet var en del av (HUSK Midt-Norge 2008).

Felles målsetting for dette veiledningsprosjektet har vært å *fremskaffe ny kunnskap*. Vi har generert forskjellig kunnskap og eksemplifiserer dette innenfor ulike områder. Vi har i hovedsak også benyttet den samme fremgangsmåten i veiledningen, nemlig Lehmanns modell (Lehmann 2006) for kritisk refleksjon.

Våre problemstillinger er følgende:

- Mari Nordstrand fokuserer for det første på sammenhengen mellom utdanning og faglig fokus i samhandlingen mellom sosialarbeider og klient.
 - Hvordan påvirker utdanning og faglig fokus denne samhandlingen?
- For det andre er hun opptatt av egne erfaringer og hvordan det påvirker utøvelsen av faget og stiller spørsmålet:
 - Hvordan kommer dine egne erfaringer fram i saker du arbeider med?
- For det tredje tar hun også opp læringsaspektet i veiledningsgruppene.
 - Hva er det som hemmer og fremmer læring i gruppene?
- Lise Dalby har fokus på Lehmanns refleksjonsmodell som en bevisstgjøringsprosess.
 - Hvordan kan bruk av denne modellen i veiledning bidra til større grad av bevisstgjøring i anvendelse av brukermedvirkning på egen praksis?
- Kristin Viggen er opptatt av sammenhengen mellom refleksivitet og handling.
 - Hvordan viser refleksivitet seg i veiledningen? Er det slik at bruk av kritisk refleksjon i veiledningssituasjonen påvirker sosialarbeiderens handlinger?

1.3 Deltakere i prosjektet

Det deltok seks veiledningsgrupper fra tre kommuner, både by og distriktskommune. De var ansatt innenfor NAV-systemet som var under utvikling, representanter både fra stat og kommune, i tillegg til helse – og velferdstjenestene i kommunene. Barnevernet i kommune var også representert i en av gruppene. Antall deltakere i gruppene varierte gjennom prosjektperioden. Da vi startet opp i april 2007 var det fra fem til åtte deltakere i hver gruppe. Deltakerne hadde ulik fagbakgrunn.

DEL 2 Teoretisk perspektiv

2.1 Utvikling av reflekterende praksis

Å reflektere betyr i sin konkrete form å gi gjensinn eller å kaste tilbake (Tanum 1983). I overført betydning innebærer det å overveie eller tenke over. Refleksjon er en metode for å reflektere over egen praksis. Metoden bygger på en forståelse av at det eksisterer ulike former for kunnskap, og gjennom refleksjon kan vi bli mer bevisst på hvilken kunnskap vi bygger på og hvordan den påvirker våre handlinger (Fook 2002, Molander 1996, Schön 1987 og 1983). Kritisk refleksjon kan bidra til å få fram alternative måter å forstå situasjoner på. Dette gjøres blant annet ved at en knytter kritisk refleksjon til en postmoderne forståelse av kunnskap. Dette innebærer tanken om at det er mange former for kunnskap og mange måter å forstå situasjoner på (Fook 2002, Fook og Gardner 2007). Kritiske refleksjoner er en metode eller en prosess for en spesiell måte å tenke på. Praksis foregår i kontekster som er uforutsigbare og uklare, og regler kan aldri gi retning for forståelse og handling. Kritisk teori kan bidra til en bevisst forståelse for hvordan og hvorfor en handler slik en gjør. Dersom praksis ikke er i overensstemmelse med egne verdier, kan den nye erkjennelsen bidra til endret praksis. Kritisk refleksjon vektlegger derfor også endring av praksis (Fook 2002, Askeland 2006).

Vi mennesker reflekterer bevisst for å skape mening eller for å endre vår forståelse. Ikke alltid setter vi ord på disse tankene våre. Begrep som refleksiv eller reflekterende praksis har med seg denne betydningen, men kan representere noe ulikt innhold når det brukes i overført betydning. Payne (1997) trekker fram tre bruksmåter som kan anvendes sammen eller hver for seg: 1. Tenke gjennom saken 2. Være en reflekterende praktiker 3. Forståelse av hvordan egne relasjoner til klienter kan reflektere deres erfaringer og relasjoner til andre. Tronvoll (2006) mener at den første bruksmåten viser til den vanligste; der praktikeren tenker over de komplekse sidene ved en sak, og det som har skjedd i saken, da inkludert egne og andres handlinger. Som profesjonelle sosialarbeidere er vi skolert til slik tenkning. I dokumenter som saksframlegg og sosialrapport er slike refleksjoner en del av de formelle kravene.

Den andre formen baserer seg på Schön sitt teoretiske arbeid. Dette representerer en mer kompleks form for refleksjon. Schön (1983) var antagelig den som utviklet refleksjonsbegrepet som et kjennetegn ved kompetanseutvikling. Schön mente at teknisk rasjonalitet er vanskelig å overføre til virksomheter som vesentlig består av samhandling mellom mennesker. En teknisk problemløsning er avhengig av velformulerte av-

grensede problemstillinger, mens situasjoner der yrkesutøvere må forholde seg til møte med andre mennesker, ofte egner seg dårlig for en slik tilnærming. Før det er mulig å vurdere rasjonelt hva som er egnede løsninger, må en lage oversikt ved å avgrense situasjonen og sette navn på eller definere ulike elementer som en anser som viktige. Denne prosessen kaller Schön ”problem setting”, en prosess hvor problemet konstrueres i lys av og i samspill med den sammenhengen det opptrer i gjennom ”naming og framing”. Schön hevder at det eksisterte et gap mellom teori og praksis. Det mangler sammenhenger mellom teorier og verdier som profesjonelle hevder de arbeider etter og det de faktisk gjør i sin praksis. Schön hevder at gjennom refleksjoner kan det bygges bro over dette gapet. Det gjøres ved at fagpersonen sier noe om sin egen praksis for så å teoretisere rundt denne. På denne måten kan ny kunnskap utvikles (Molander 1996). Schön beskriver begrepene ”refleksjon over handling” og ”refleksjon i handling”. Kjennetegnet på en profesjonell person er at hun kan reflektere i handlingen uten avbrytelser, og samtidig sette den nye innsikten, ny holdning og nye ferdigheter ut i livet. Hun prøver ut noe nytt, men bygger på erfaringer og intuisjon. Målet til Schön var å utvikle en modell, der profesjonelle kunne utvikle sin egen praksis gjennom å reflektere over sine erfaringer. Modellen er for både forbedring av praksis og teori, men også for dannelsen av teori direkte fra praksiserfaringer.

Den tredje bruksmåten for begrepet refleksjon eller reflekterende praksis viser en annen form for kompleksitet. Her forsøker en å forstå hvordan klientens relasjon til hjelperen kan reflektere brukerens egne erfaringer og relasjoner til andre, og på den måten gi tilgang til hennes måte å forstå og erfare verden på (Fook og Gardner 2007).

2.2 Kritisk refleksjon

Kritisk refleksjon består av flere aspekter. Vi har fokus på makt og refleksivitet.

2.2.1 Makt

Maktaspektet er et sentralt begrep innenfor kritisk refleksjon. Knyttet til sosialt arbeid handler det om maktaspektet i relasjonen mellom bruker og sosialarbeider, og det handler om strukturell makt, hvor makt er nedfelt i lover og regelverk. Hvilken betydning har makt i relasjonen? Makt er noe vi utøver, og ikke noe vi har. Derfor blir det viktig å fokusere på hvordan makt praktiseres og opprettholdes i ulike relasjoner og sammenhenger (Fook 2002, Askeland 2006). I følge Skau (2003) er maktaspektet alltid til stede i forholdet mellom klient og hjelper. Som ansatt representerer du systemet som forvalter ”goder” som klienten ønsker eller har behov for. Da kan ikke relasjonen mellom klient og hjelper bli fullstendig likeverdig. *”Slik makt er ikke nødvendigvis uetisk. Men makt kan fordeles og utøves på etisk forsvarlig eller uforsvarlige måter, og*

selve fenomenet makt er uløselig knyttet til etiske spørsmål og dilemmaer” (Skau 2003, s.47).

Som profesjonelle sosialarbeidere er vi i en maktposisjon i forhold til bruker. Er det ukomfortabelt å tenke seg at en har makt? Vi har alle erfart maktmisbruk og vi har erfart hvordan mennesker har brukt sin makt på en god måte. Foucault i Tronvoll (2006) er kritisk til posisjoner som innebærer både hjelper- og kontrollfunksjoner. Slike dobbeltfunksjoner oppstår ofte i utøvelsen av sosialt arbeid. Kanskje nettopp derfor blir kritiske refleksjoner knyttet til makt spesielt viktig.

2.2.2 Refleksivitet

Slik vi bruker begrepet refleksivitet, har vi fokus på jeget's posisjon (Fook 2002, Askeland 2006). Den refleksive praktiker går dypere inn i situasjoner, og stiller kritiske spørsmål ved oppleste og vedtatte antagelser, teorier og praksis, særlig med fokus på maktstrukturer. I følge Døhli og Askeland er refleksivitet et viktig element i den kritiske refleksjonen, og refleksivitet er:

”å plassere seg selv som subjekt i situasjonen... men også på samme tid... å være deltakende observatør av seg selv i sitt møte med omgivelsene. Det innebærer å ha evne til å ta andres perspektiver og samtidig vedkjenne seg sine egne...” (Døhli og Askeland 2006 s.15).

Altså, man iakttar seg selv og er villig til gjennom andres perspektiver å se på seg selv. Ved å sette andres perspektiver opp mot ens egne, vil man kunne få ny innsikt i seg selv. Tanken er at en skal stille spørsmål ved sine egne tanker, holdninger og handlinger og stadig søke å utvikle seg.

2.2.3 Kasusbeskrivelse

Lehmann sin modell tar utgangspunkt i en kasusbeskrivelse, en historie som presenteres (Lehmann 2006). Kasusbeskrivelser er velkjent innen sosialarbeiderutdanningene og innen veiledning. Kasusbeskrivelser er nyttige i sammenhenger der kritiske refleksjoner skal anvendes innen veiledning. En kasusbeskrivelse er fortalt og tilrettelagt av en forteller. Historien gir et utgangspunkt der en kan utforske teori og kunnskap, utvikle og utvikle sin forståelse av historien og så vurdere sine handlinger. Historien har kapasitet til å transformere vår tenkning og våre framtidige valg.

Sosialarbeidere står ofte i dilemmaer av etisk, moralsk og praktisk art. Problemene er komplekse og lovverket uklart. Dette tilsier at ”oppskrifter” ikke kan anvendes som det eneste virkemiddelet. Denne diskusjonen har pågått en god stund nå. Bruk av kasusbeskrivelser er et verdifullt bidrag. Historiene er konstruert innen en sosial kon-

tekst, og de innbyr til tolkning. Denne form for kunnskap er ikke fastlåst gjennom definisjoner, ei heller forankret i stringente teorier og metodiske premisser. Når vi hører en historie er den åpen for vår fortolkning, og den kan videreutvikles gjennom dekonstruksjon og rekonstruksjon. På denne måten får kunnskapen form som en uavsluttet fortelling uten at den dermed mister sin kjerne (Molander 1996, Fook 2006).

Ved å bruke historier i veiledning var det mulig å ta del i et spekter av perspektiver og muligheter som førte til dialog mellom læringsprosesser og potensialet for forandring. Historier beholder sin relevans fordi det ikke eksisterer en tekst som står stille. Snarere opprettholdes relevansen når den historiske, sosiale, politiske og moralske konteksten som historien er utviklet innen, forandrer seg eller tilpasser seg (Introna 1997). Introna relaterer dette til den hermeneutiske sirkel og hun hevder *"this cycle is in sense the dialectic process of understanding"* (Introna 1997, s. 66). Reissner ser på historier som redskap for endring (Reissner 2004). Hun fant at læreprosesser og endring er integrert i historiefortellingen, og at vi oppnår ny læring og tilpasning ved å utforske og dele historien med hverandre.

2.3 345-modellen som tilnærming i gruppeveiledning

Det finnes mange ulike refleksjonsmodeller. Alle modellene har som mål at kunnskap og innsikt skal utvikles gjennom refleksjoner. Lehmann har utviklet en kritisk refleksjonsmodell som vi valgte å bruke i dette prosjektet (Lehmann 2006). Vi vil nå presentere Lehmann sin modell.

345 modellen er basert på arbeid av Fook (2004), Redmond (2004), Moon (1999), Johns og Freshwater (1998), Labonte og Feather (1999). Det er Jennifer Lehman som gjennom sine erfaringer innen undervisning, forskning og veiledning utviklet modellen. Modellen legger vekt på at sosialarbeidere står i en sirkulær prosess med klient og kontekst. De påvirker hverandre gjensidig og som et resultat av denne påvirkningen, er forståelse og aktivitet i en konstant forandring (Payne 2002).

Som navnet på modellen uttrykker med sine tall eksisterer det her 3 måter å reflektere på, 4 arbeidsprosesser og 5 typer spørsmål som kan stilles. De forskjellige faser og prosesser overlapper hverandre. En vil måtte gå fram og tilbake i fasene og prosessene. Modellen bør ikke betraktes som en oppskrift, men den kan være et godt utgangspunkt, og den gir veiledningen retning. Modellen åpner selvsagt også for individuelle veiledningsprofiler.

2.3.1 3 måter å reflektere på

1. *Refleksjon på innhold.* Hva forteller historien? Hva inneholder den av kunnskap og informasjon, faktakunnskap og teorier? Historien kan inneholde informasjon om et distrikt, hva kjennetegner mennesker som bor der? Det kan ha historiske element, hva betydde det for eksempel å være enslig mor på Vestlandet i 60 årene? Historien kan gi karakteristikker på mennesker ut fra en gitt kontekst i en gitt tidsepoke. Når en har fått tak i innholdet i historien, da er det mulig å analysere den – å utforske den videre og å reflektere over den.

2. *Refleksjon på mening.* Dette er neste område en skal ha oppmerksomhet på. En arbeider nå på et noe dypere nivå med informasjonen for å finne ut hva den betyr. Hvordan en forstår historien vil bestemme om en støtter historiefortelleren sine perspektiv, eller om en får alternative oppfatninger av historien. På dette nivået får en tilgang til egne antagelser, verdier og holdninger. En legger merke til aspekt ved historien som kan overraske. Det er på et vis som å ha en privat dialog med historiefortelleren eller kanskje med andre sider i seg selv.

3. *Refleksiv tenkning med fokus på handling og forandring.* Her er fokus på maktaspektet – hvordan kommer maktdynamikken fram i selve historien? For å få til personlig endring, må en ha fokus på seg selv her, en selvrefleksjon. Historier innebærer mange forskjellige utfall og ved å fokusere på maktaspektet kan en fremme og hemme forandring. Hver dag må profesjonelle ta avgjørelser som påvirker dem selv og andre. Lehmann (2006) hevder at nettopp derfor er det viktig for profesjonelle å stoppe opp og reflektere over sitt arbeid.

2.3.2 4 prosesser i refleksive tenkning

1. *Undersøkellesprosessen.* Svært ofte trenger vi mer informasjon. Historien kan for eksempel omhandle en rusmiddelavhengig som vurderer å søke AA (Anonyme alkoholikere). Å få tak i informasjon blant gruppemedlemmene om AA kan gi verdifull kunnskap som kan brukes i arbeidet nå, og også i framtiden. Når historier brukes i veiledning (eller i andre undervisningssammenhenger) innebærer det at deltakerne må dele med hverandre det de vet, og kanskje må de søke ny kunnskap gjennom bøker og artikler. Dette fører oss over til neste prosess.

2. *Forklaringsprosessen.* Her ligger forklaringene og sammenhengene både i den enkelte deltaker og i dialogene deltakerne imellom. Hvis for eksempel organisasjonskulturen er temaet i en gruppe, må en her kunne forklare hvorfor det kan være vanskelig med endring innen organisasjonen. I denne prosessen vil en forstå mer, vi vil få mer kunnskap og informasjon. Denne prosessen er kort og fører oss over til neste prosess.

3. *Forståelsesprosessen.* Her vil kunnskap og forklaringer gi mening, og denne meningen er bygget på egne verdier og holdninger, antagelser og det en tror på. Her bringer en seg selv inn i prosessen på en ny måte. Ved å forstå årsakene til at en person i historien handlet som hun gjorde, og se hva dette førte til, kan en få en personlig innsikt i sine egne reaksjoner. Dette kan være viktig for å formulere alternative forståelser og tilnærminger til bruk i framtiden.

4. *Forandringsprosessen.* Denne forandringsprosessen innebærer en forståelse av at hver situasjon inneholder mange sannheter og mange perspektiv, og betydningen av hvordan en tolker livserfaringer. Som sosialarbeidere kan en velge en mulighet av mange, lage den til sin egen, og den er grunnlaget for hvordan en handler. Dette er det viktig å bli bevisst på.

2.3.3 5 spørsmål innen kritiske refleksjoner

Der er mange spørsmål som fører til kritiske refleksjoner. Lehmann (2006) mener imidlertid at disse fem som blir presentert her, er grunnleggende for å få til et logisk mønster *fra tanker til handling*.

1. *Hva handler dette om?* Her søker en informasjon som gjelder selve historien. Dette er ikke så enkelt som det i utgangspunktet kan virke, fordi mennesker har forskjellige svar ut fra en og samme historie. Fordelen ved å stille dette spørsmålet er å ta i alle gruppemedlemmenes oppfatning av både personer og "fakta" i historien. Ved å stille dette spørsmålet kan en få tak i det som faktisk er viktig å utforske.

2. *Hva mer må jeg vite?* Dette spørsmålet er en oppfølging og en utvidelse av det som kom fram i spørsmål 1.

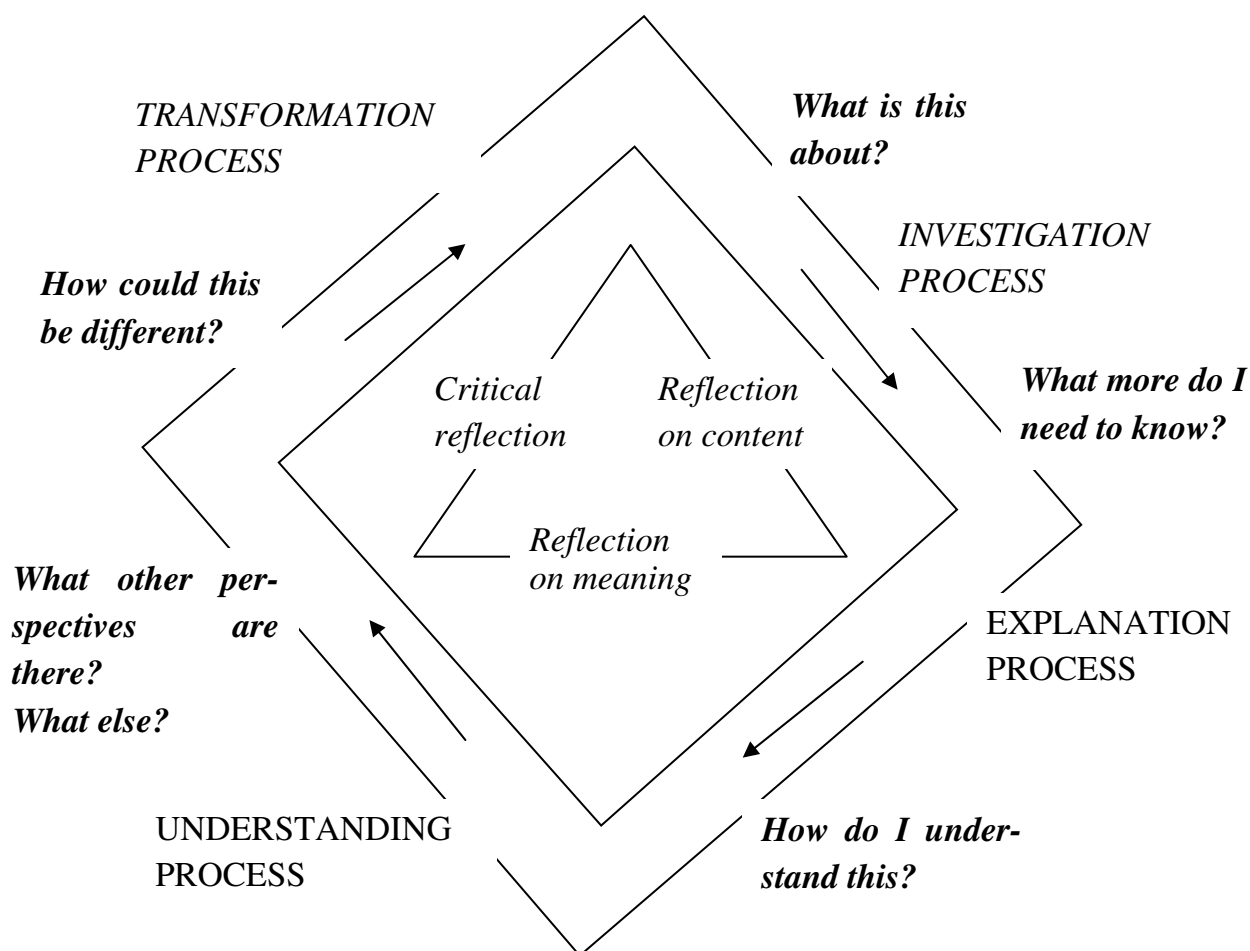
3. *Hvordan forstår jeg dette?"* Dette spørsmålet vokser naturlig fram etter hvert som kunnskap om historien er samlet. Denne prosessen kan være individuell, eller den kan skje i gruppen. Verdier og holdninger kommer ofte fram her. Det er vanlig å få diskusjoner her som gjelder hvilke aspekt ved historien er viktig, hvilken kunnskap er nødvendig, og hvordan handlet personene i historien.

4. *Hvilke andre perspektiv er der? Hva annet har vi?* Dette spørsmålet kommer som en naturlig prosess av de tidligere spørsmålene. Mange alternative forståelsesmåter vil dukke opp her. Dette er det siste punktet, der en kan ta fram det som kan være utelatt. Derfor mener Lehmann (2006) at dette er et viktig spørsmål som en skal styre veilandene "stødig gjennom".

5. *Hvordan kunne dette vært annerledes?* Dette er et hjelpsomt spørsmål med tanke på personlig endring. Skal en tilegne seg nye perspektiv og nye måter å handle på, må det skje en personlig endring. En endring i verdier, holdninger og det en tror på, er ofte forløperen til forandring i hvordan en situasjon blir håndtert eller til hvordan en bestemmer seg for å handle annerledes neste gang. Dette spørsmålet utvider mulighetene av egne erfaringer som kan brukes en gang i framtiden. Svarene en får ved å stille dette spørsmålet blir ofte personlige.

Refleksjonsmåtene, tankeprosessene og spørsmålene innen kritisk refleksjon er satt sammen til en modell.

Lehmanns 345-modell (White, Fook and Gardner 2006 s. 211)



DEL 3 Design og metode

3.1 Organisering og gjennomføring

Hovedhensikten med prosjektet var å skape muligheter for å utvikle integrasjon mellom teori og praksis. Vår måte å utvikle kunnskap om dette på, var gjennom gruppeveiledning og datainnsamling fra denne veiledningen.

3.2 Utvalg

Som nevnt i innledningskapitlet hadde vi veilederne to grupper hver. Veiledningstilbudet ble gitt til to NAV- kontor og 4 helse- og velferdstjenester. Deltakelse var pålagt på et kontor, men var ellers et tilbud til de ansatte. Dette var ansatte med ulike fagbakgrunn: Sosionomer med videreutdanning innen psykisk helsearbeid eller rus, lærere, vernepleiere, ergoterapeuter, psykiatriske sykepleiere, bachelorutdannede innen blant annet økonomi, sosiologi og spesialpedagogikk. Flere ved NAV- kontorene hadde trygdeetatsopplæring. Både ved helse- og velferdstjenestene og ved NAV- kontorene var det deltakere som ikke hadde deltatt i veiledningsgrupper tidligere, mens andre var vant med gruppeveiledning som arbeidsform.

Den ene gruppen startet opp våren 2007, og de neste fem gruppene kom i gang høsten 2007. Gruppene hadde ca 7-12 veiledningsmøter hver i perioden april 2007 – juni 2008. Til sammen ble det holdt ca. 40 veiledningsmøter. Antallet som deltok på veiledningsmøtene varierte fra 3-8 personer. Årsakene som ble gitt for at gruppene ikke var fulltallige hver gang, var: sykdom, omorganisering i forbindelse med etablering av NAV, at andre viktige arbeidsoppgaver måtte prioriteres eller at arbeidsavtaler gikk ut og vedkommende hadde sluttet.

Det var opp til den enkelte veileder hvordan hun valgte å starte veiledningsgruppa. I alle gruppene ble det gitt undervisning i hvordan begrepet *Kritisk refleksjon* kan forstås og en innføring i Lehmanns modell (Lehmann 2006). Modellen er nærmere beskrevet i kapittel 2.3

3.3 Gjennomføring

Lehmanns refleksjonsmodell (Lehmann 2006) dannet strukturen for møtene. Én av gruppedeltakerne presenterte et narrativ eller en kritisk episode han/ hun hadde opp-

levd i sin arbeidshverdag. Dette var gjerne et kasus som var forberedt skriftlig, og kasusbeskrivelsen ble utdelt til gruppedeltakerne i forbindelse med presentasjonen av saken. De andre deltakerne og veilederen stilte spørsmål etterfulgt av refleksjoner. Gjennom spørsmålene fikk den som var i fokus for veiledningen muligheter til å reflektere over sin egen forståelse av situasjonen. Ved bruk av modellen forventet man at det skulle føre til at vedkommende skulle forsøke å se dette i lys av et nytt og kritisk perspektiv. Maktaspektet ville være et viktig tema å belyse (Askeland 2006 og Fook og Gardner 2007).

Aktuelle notater fra veiledningen ble senere ført over på et skjema som var utarbeidet for data innsamling (vedlegg nr.1). I tillegg ble andre utsagn fra gruppedeltakerne notert i skjemaene. I skjemaene noterte vi veilederne også våre refleksjoner over utsagnene og den sammenhengen de ble uttalt i. Som veiledere var vi interessert i å få erfaringer om ulike temaer. Vi hadde ulike interesseområder. Derfor ble det utformet spørsmål som kunne få frem kunnskap om det vi var opptatt av.

Temaene i skjemaet for datainnsamling var:

1. Samarbeid
 - a. Hvilket syn har hjelperen på bruker?
 - b. Hvorfor prioriterer sosialarbeider å arbeide med nettopp denne brukeren?
 - c. På hvilken måte kommer brukerens innflytelse fram i fortellingen?
 - d. Hva formidler sosialarbeideren for å skape likeverdighet i relasjonen mellom seg og brukeren?
2. Veiledning
 - a. Hvilke utfordringer gir denne veiledningsformen til veilederrollen og gruppeprosessen?
 - b. Hvordan viser sosialarbeiderens refleksivitet seg i veiledningen?
(a-ha opplevelser hos sosialarbeideren)
 - c. Annet

Hensikten med skjemaene var, i tillegg til å strukturere datainnsamlingen, å gjøre erfaringsmaterialet fra én veiledningsgruppe tilgjengelig for de andre veilederne.

3.4 Fokusgruppeintervju

I forbindelse med evaluering av prosjektet benyttet vi fokusgruppeintervju, hvor vi ønsket å få belyst hvilken betydning denne veiledningsformen hadde for yrkesutøverne. Fokusgruppeintervju er en metode som anvendes i forskning for å undersøke menneskers forestillinger, kunnskaper, holdninger og vurderinger gjennom et fokusert

gruppeintervju. Metoden innebærer at en gruppe ledes til å diskutere et gitt emne (Wi-beck 2000).

Vi utarbeidet et skjema som ble sendt til gruppedeltakerne i forkant av fokusgruppeintervjuet. Hensikten var at deltakerne skulle ha muligheter til å tenke igjennom hver for seg og forberede seg til intervjuet.

Skjemaet som ble sendt til deltakerne hadde tre hovedpunkter:

1. Generelt om deltakelse i gruppen.
2. Hva har du lært noe om?
3. Refleksjon som utviklingsmulighet.

Følgende spørsmål skulle besvares i fokusgruppeintervjuet. Hvordan har veiledningen bidratt generelt til at noe har blitt annerledes i din tenkning og/ eller din praksis?

3.5 Metodisk utfordringer

Å være prosjektmedarbeider i et veiledningsprosjekt kan by på utfordringer. Selv om vi veilederne hadde erfaring med å lede veiledningsgrupper fra tidligere, var dette en noe ny metodikk alle skulle sette seg inn i. Både for forskningsleiderne, så vel som for veilederne og deltakerne i veiledningsgruppene, var dette noe nytt.

Veilederne kom i en dobbeltrolle. Vi var både veiledere og prosjektmedarbeidere.

Veiledning defineres tradisjonelt som *”en kontraktmessig, tidsbestemt, støttende, igangsettende og faglig kontrollerende prosess, der en mer erfaren kollega hjelper en mindre erfaren kollega med å integrere faglige kunnskaper og holdninger slik at kollegaen blir bedre i stand til å handle i forhold til sitt fags teorier og metoder”* (Kaiser og Lund 1986, s. 27).

I tråd med teorigrunnlaget for vårt prosjekt har vi utviklet følgende definisjon på veiledning:

Veiledning innebærer tilrettelegging av en læringsprosess hvor veileder har ansvar for framdriften av prosessen. Læringsmiljøet og prosessen er avhengig av en anerkjennende dialog mellom veileder og veilandene. Målet med veiledning er økt faglig kompetanse, slik at klientene skal få best mulig hjelp.

Samtidig som vi var veiledere var vi også prosjektmedarbeidere som skulle observere og samle inn data til prosjektet. Hammersley og Atkinson (1996) i Thagaard (2008) bruker betegnelsen ulike *feltroller* når en utfører observasjon. En kan observere fra

ytterlighetene *fullstendig observatør*, hvor en ikke har kontakt med dem man observerer, til å *delta på lik linje* med dem man observerer. Gold (1958) i Postholm (2005) har utviklet 4 begreper for observasjon som beveger seg langs et kontinuum: ”fullstendig deltaker”, ”deltaker som observatør”, ”observatør som deltaker” og ”fullstendig observatør”. Adler skiller mellom den ”perifere medlemskapsrollen”, ”den aktive medlemskapsrollen” og ”den fullstendige medlemskapsrollen” (Postholm 2005). I dette prosjektet vi veiledere betegnes som *fullstendig deltakende* og i *den aktive medlemskapsrollen*.

Som veiledere ledet vi selve veiledningsprosessen. Spørsmålet blir da om vi som forskere ledet veilandene/ informantene til situasjoner, samtaler og tema hvor det var mulig å få nyttige data for prosjektet? I hvilken grad påvirket veiledningen forskningen og omvendt? Dette ble også et etisk spørsmål. Var vi til disposisjon for de vi veiledet, eller var vi opptatt av å få tak i data som passet våre tematiske interesseområder?

På den annen side var dette en form for veiledning som delvis ny for veilederne, og dermed kom metoden mer i fokus. Veilederne brukte Lehmanns refleksjonsmodell, se kapittel 2. Denne dannet struktur for veiledningstimene, som således styrte prosessen. Dermed ble rollen til veilederne mer en slags igangsetter og prosessdriver. Utsagnene som kom fram, var datamateriale som ble skapt i samspillet mellom gruppedeltakerne og veilederen. Problematikken rundt denne formen for ”samskaping” har flere metodeforskere skrevet om (Fog 1994, Kvale 1997, Thagaard 2008). Det er viktig at forskeren i en slik situasjon er klar over sin rolle og ikke påvirker informantens atferd eller utsagn for forskningsprosjektets skyld. Vi opplevde at strukturen på møtene hjalp oss til å i mindre grad påvirke hva som kom fram av informasjon.

Som her antydte ble veiledningssituasjonene ikke bare en observasjonssituasjon. Alle deltakerne stilte spørsmål og fikk således fram meninger, følelser, opplevelser, motiver, tenkemåte og forståelse hos den enkelte, noe som er hensikten med bruk av kvalitative forskningsmetoder (Aadland 1997).

Tom Andersen (1996) ville kalt dette for en slags *innenfra forskning*. Han skiller mellom utenfra forskning og innenfra forskning. Utenfra forskning innebærer å benytte måleinstrumenter og kategorier, hvor forskeren blir en ren observatør. Innenfra forskning, mener han, er der hvor forskeren og den det forskes på sammen kommer fram til hvilke spørsmål som skal besvares.

Vi påvirket og deltok i aktiviteten, vi samskapte situasjonen og datamaterialet fra et innenfra perspektiv.

Den aktive medlemskapsrollen omhandler blant annet forskere som blir involvert i de sentrale aktivitetene i forskningssettingen. Engestrøm (1999) i Postholm (2005) mener at forskeren, sammen med den det forskes på, skal ha som mål å endre praksis. I dette prosjektet var nettopp formålet å utvikle praksis for refleksjon i veiledningsgrupper. De som deltok i veiledningsgruppene skulle lære en utvidet måte å tenke på i veiledning. Wardekker mener det er etisk uforsvarlig, dersom forskeren ikke bidrar med sine kunnskaper til bedring av praksis (Postholm 2005).

Veilederne ble aktivt deltagende observatører som innhentet informasjon gjennom samtale skapt sammen med deltakerne fra et innenfra perspektiv.

DEL 4 Presentasjon og diskusjon av resultatene

Felles målsetting har vært å fremskaffe ny kunnskap. Har bruk av Lehmanns modell (Lehmann 2006) ført til dette? I denne delen av rapporten vil vi beskrive hva vi har kommet frem til i forhold til våre ulike problemstillinger.

4.1 Utdanning, personlige erfaringer og læringsprosess

Sosialt arbeid er både et praktisk og et teoretisk fag. For at utøvelsen kan kalles profesjonell, må det praktiske arbeid ha røtter i teori. Undersøkelser viser at praktiserende sosialarbeidere ofte glemmer sin teoretiske forankring i en travel hverdag (Nordstrand 1993). En kan handle ut fra sedvane og rutiner, mens refleksjoner over handling og refleksjoner i handling kan være fraværende.

De siste tjue årene har det i Norge vært sterkt fokus på metodeopplæring av sosialarbeidere. Fra statlig og kommunalt hold har en styrket kursvirksomheten og troen på at effektive og virkningsfulle metoder kan løse problemer man står overfor på de enkelte arbeidsplasser. Denne retningen kritiseres for å ikke få tak i alle de faktorer som påvirker det profesjonelle møtet mellom sosialarbeider og klient. Den refleksive tradisjonen har fokus på innsikt og bevisstgjøring om hvordan egen livserfaring, personlige faktorer og kulturell bakgrunn påvirker vår forståelse, fortolkning og handling (Moe og Kiik 2008).

Det var også mitt mål med denne veiledningen. Jeg har veiledet grupper i snart 30 år. En skiller ofte mellom saksorientert veiledning, prosessorientert veiledning og personfokusert veiledning. Selv har jeg stort sett praktisert sistnevnte, nemlig personfokusert veiledning. Det betyr ikke at prosess og sak er utelatt, det betyr at fokuset mitt har vært på personen, på veilanden.

Adizes (1991) trekker et skille mellom to ulike typer kompetanse, som han oppsummerer som det ”å være” og ”det å vite”. Det mennesket vet i form av faktakunnskap, blir foreldet mange ganger i løpet av livet, mens den de er som personer, varer ved. Dette kan blant annet bety at det som er menneskets natur, og det mennesket har erfart i livet, vil vare ved. Greta Marie Skau (2002) skriver i sin kompetansetrekant at samlet profesjonell kompetanse består av tre aspekter: teoretisk kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Disse tre aspektene kommer til uttrykk samtidig, men med ulik tyngde. Teoretisk kompetanse består av faktakunnskap og forskningsbasert viten. Kjennskap til begrep, modeller og teorier, kjennskap til lover og regler hører

hjemme her. Mye av det Adizes kaller ”å vite” kommer inn her (Adizes 1991). Begrepet yrkesspesifikke ferdigheter vil si ett sett av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som hører til bestemte yrker, og som vi bruker i utøvelsen av dem. Helse- og sosialarbeidere fordeler seg på både den teoretisk og den yrkesspesifikke kompetansedimensjonen, avhengig av arbeidssted og arbeidsoppgave. Imidlertid er de begge avhengige av å trekke veksler på hverandre. Den tredje siden i kompetansetrekanten er personlig kompetanse. Det handler om hvem vi er som person, både for oss selv og i møte med andre. Våre verdier og holdninger, vår bevissthetsgrad, vår personlige modenhet og vårt menneskesyn inngår i denne kompetansen, sammen med egenskaper som varme og empati, engasjement og forståelse, følsomhet og styrke. Kunnskapsformen her er personlig. Den bygger på, er integrert og knyttet til vår egen erfaring. Personlig kunnskap er således unik, og den er uløselig knyttet til sin bærer. Personlig kompetanse er ikke yrkesspesifikk, men den brukes i utøvelsen av yrker (Skau 2002).

I startfasen av prosjektet var jeg mest interessert i å se på veilederrollen. Underveis i prosessen skiftet jeg fokus til sammenhengen mellom utdanning, personlig erfaring og hvordan dette påvirket praksis og det veilandene var opptatt av. Jeg var interessert i å finne mer ut om hvordan teoretisk og yrkesspesifikk kompetanse viste seg hos veilandene, når de reflekterte over historier. Videre var jeg opptatt av hvordan den personlige kompetansen kom fram.

Jeg vil nå presentere de to første veiledningene jeg hadde. Den første veiledningen dreier seg mest om undersøkelsesprosessen, mens i den andre veiledningen er vi mest i forklaringsforståelses - og forandringsprosessen, jamfør Lehmann (2006) og kapittel 2.3.2. Denne gruppen var sammensatt av flere yrkesgrupper: sosionomer, barneverns- og vernepleiere, sykepleiere og spesialpedagog. Alle hadde vært i arbeid minst fem år etter grunnutdanning. Mine to spørsmål blir derfor:

- 1. I hvilken grad påvirker din grunnutdanning ditt fokus i en sak?*
- 2. Hvordan kommer dine egne erfaringer fram i saker du arbeider med?*

4.1.1 Sammenheng mellom utdanning og faglig fokus

Jeg leverte ut en historie som jeg jobbet med på 70-tallet. Altså en erfart historie som i dag er vel 30 år gammel. Jeg valgte en egen historie fordi dette var starten på ett års veiledning, og gruppen var ny for meg og delvis hverandre. Det å gi fra seg en historie som en selv har arbeidet med, kan for noen være ganske utfordrende (Gardner 2006). En kan ”avsløre” seg selv på en måte. Jeg valgte derfor å legge fram en historie fra egen praksiserfaring. At den i tillegg var 30 år gammel gjorde nok også at den ble fjernere for oss alle. Historien har jeg selv innhentet i samarbeid med klienten gjennom

flere intervjuer. Jeg jobbet med saken da jeg var ansatt i barnevernet i en større by i Norge. Her er deler av historien som jeg delte ut.

Maria sin historie fra 1976:

Plutselig døde far. Han skulle inn og operere ryggen sin og så bare døde han. Det var kjempetøft. Alle gråt og mor var helt hysterisk. Så var det begravelse og mange av slektningene kom. Det var så trist. Pappa var den snilleste pappaen i verden. Alt ble annerledes da han forsvant. Alt ble liksom rot etter det. Jeg var bare 8 år. Gikk i andre klasse. Syns det var fint å gå på skolen. Hadde en snill frøken og hun likte godt ungene. Da pappa døde likte jeg meg ikke der noe mer. Begynte å skulke. Mamma visste ingenting, men så en dag kom frøken hjem til oss om kvelden og da kom alt for en dag. Mamma ble sur, og jeg måtte love å gå på skolen hver dag. På skolen begynte de andre ungene å erte meg. Jeg ble så forbanna, slo dem ned. Og så kom barnevernet inn i bildet. De var på besøk flere ganger. Tror det begynte med at Morten, lillebroren min, ikke ville gå i barnehagen og at barnevernet kjørte han til Lilleland annen hver helg. Det bodde han i en familie og hadde det topp.

Og så opp i alt dette så traff jo mamma Kåre. Han var grei nok han i starten. Så flyttet han inn i leiligheten vår og inn på mamma sitt soverom. Mamma ble gravid og Kristian ble født. Det var mye styr med å få en baby i hus. Jeg misunte ofte Morten som fikk dra bort så ofte i helgene og i feriene. Kåre drakk en god del i denne tiden, og så begynte han å tukle med meg. Kom inn til meg om kveldene og tok på meg der jeg ikke likte å bli tatt på. Jeg måtte også ta på ham og syns det var forferdelig ekkelt. Jeg kunne jo ikke si noe om dette til mamma eller de andre hjemme. Jeg var hos helsesøster, og hun begynte å spørre meg om noe, og jeg fortalte om Kåre og det han gjorde med meg. Det var som å slippe helvete løs. Det var rett ned på barnevernet med mor og meg. Der ble det møte på møte. En ny lege undersøkte meg skikkelig, der nede vet du. Hva som skjedde med Kåre vet jeg ikke, men han flyttet i hvert fall fra oss. Og så ble det bestemt av barnevernet at nå måtte også jeg flytte. Håpte å komme i en familie slik som Morten hadde det, men jeg ble sent til en spesialskole sør i Norge. I starten var det helt pyton. Jeg grein meg i søvn hver kveld. Jeg ble utvist fra skolen, men de tok meg tilbake. Ingen ville visst ha meg, så jeg tror de måtte.

Gruppen var som sagt ny for meg, jeg hadde planlagt at denne saken om Maria skulle gå over to ganger. En sekundærgevinst ved dette var at vi kunne bruke mye tid på den og på den måten også bli bedre kjent med hverandre (Lauvås og Handal 2000).

Gruppemedlemmene leste grundig gjennom historien. Vi var nå i undersøkelsesprosessen. Her skal vi finne ut fakta fra historien, hva dreier historien seg om. Hvilke men-

nesker er involvert, hvilken tidsepoke er dette. Hvor geografisk er dette. Jeg startet med Lehmann sitt første spørsmål: *Hva handler dette om? Og hva mer må jeg vite?* Det var interessant å observere hvordan de forskjellige gruppemedlemmene hadde forskjellig fokus. Noen var opptatt av *barnevernet* sin rolle og mente at barnevernet kun hadde fokus på *broren Morten*. Det var han som fikk dra i fosterhjem hver annen helg. Han var heldig. Men barnevernet bestemte at Maria måtte forlate familien og flytte til spesialskole. Hun ble tatt ut fra familien som en syndebukk, mens de andre fikk bli i familien. Hun ble sendt til en spesialskole, og her kom det tidsaktuelle inn; spesialskolene ble i Norge nedlagt på 80- tallet. Det ble her en kort diskusjon hvorvidt det var riktig å nedlegge spesialskolene, og de eldre sosialarbeidere kunne her fortelle de yngre om hvordan det hadde vært, da vi hadde spesialskoler i Norge.

Andre hadde i denne fase fokus på *Maria*. Hva skjer med det barn som mister sin far? Her fikk vi verdifulle kunnskaper fram fra deltagerne om barn og sorgprosesser. Noe satt inne med utrolig mye teori her, og delte raust med oss andre. Det at Maria både mister sin far og at Kåre kommer inn i hennes liv, er to viktige hendelser. Maria har erfart utrolig mye svik i livet sitt, og hun blir til og med sendt bort fra familien sin da Kåre sitt misbruk ble oppdaget. I tillegg erfarte hun å bli ertet på skolen, og når du skulker skolen som 8 åring, da blir du lagt merke til. Fikk Maria noen gang profesjonell hjelp etter det som skjedde med Kåre? Hvorfor vagabonderte egentlig Maria?

Mor var i fokus hos noen andre gruppemedlemmer. Det å takle sin egen sorgreaksjon samtidig som en skal ta vare på barn, det vet vi er vanskelig. Uansett forteller denne historien at mor ikke har ”truffet” i forhold til Maria, samme hva hun har gjort. Mor var antagelig ikke ferdig med å bearbeide egen sorg, da Kåre kom inn i bildet. Kanskje var Kåre god for mor. Valgte mor Kåre framfor Maria? Hvor har Maria lært å slå, kan det være at mor slo, og at Maria har lært dette fra mor?

Vi fikk en generell refleksjon rundt nettverk, nettverkskart og lukkede system. Noen mente at denne familien representerer et lukket system. Videre at familien har et svakt nettverk, selv om mange slektninger kom til fars begravelse, er hverdagen noe annet for familien. Denne familien var sosialhjelpsmottakere, og er det slik at sosialhjelpsmottakere har generelt sett et lite støttende nettverk, og at sosialarbeideren er viktig i nettverket?

Denne veiledningen viste klart hvordan fokus, interesser, kunnskaper og holdninger er forskjellige hos de profesjonelle hjelperne. I denne gruppen deltok som tidligere nevnt sosionomer, barnevernspedagoger, sykepleiere, vernepleiere og spesialpedagog. De forskjellige yrkesgruppene deltok med sine forskjellige fokus. *Barnevernspedagogene* hadde sitt fokus på Maria som de mente ble forsømt av alle som var i kontakt med

henne, fra mor til barnevernet. Denne gruppen var også opptatt av barnevernets rolle i saken. Barnevernet gjorde en slett jobb, men formidlene var det at dette var 25 år siden, og at tidene har bedret seg. *Sosionomene* sitt fokus var hovedsakelig på mor. Mor sin situasjon som enke, ensomheten hennes, lykken over å finne en ny partner. Men også mor sine begrensede ressurser i saken. At familien representerte et lukket system var også denne gruppen opptatt av. *Vernepleierne* var også opptatt av familien som helhet, mens *spesialpedagogen* hadde sitt fokus på Maria og skolesituasjonen. Var det kontakt mellom barnevern og skole, fikk Maria hjelp fra læreren sin da hun ble mobbet, og hvordan var kontakten mellom mor og skole?

Alle gruppene mente nettverkskart var et godt hjelpemiddel, og var opptatt av hvor sentral rolle det offentlige hjelpeapparat ofte får, i et nettverkskart. Noe som førte over til diskusjon rundt ensomhet blant sosialhjelpsmottakere.

Jeg erfarte at bachelor utdanningen gir den enkelte retning i sitt arbeid. Med utgangspunkt i kompetansetrekanten ser vi her en klar tendens til at både den teoretisk, den yrkesspesifikke og den personlige kompetansen er med å gi arbeidet fokus og retning (Skau 2002). Det er vanskelig å vurdere hvilken kompetanse som er mest framtrædende her. Det er heller ikke noe nytt at forskjellige utdanninger påvirker ens faglige fokus. Det kan faktisk være et av målene med utdanningene. Interessant er det imidlertid når en setter sammen team og arbeidsgrupper, at en er bevisst på de forskjellige retningene slik at de fleste aspekter blir tatt vare på.

På slutten av den første veiledningen var det to elementer som ble framhevet. Det første var at historien om Maria var spennende. Dette var noe overraskende. Personene sitter i aktive stillinger og har mange tilsvarende historier. Men kanskje er det slik at en annens historie får noe annet over seg, og at historien representerte en annen tid. Det andre elementet, og som alle var enige i var: "*disse refleksjonene bevisstgjør teorien i meg*". Dette utsagnet bekrefter det som flere undersøkelser viser; en sosialiseres inn i arbeidsplassens rutiner og framgangsmåter, og teori legges på "hattehyllen" og tas ned i diskusjoner (Nordstrand 1993).

Ved å knytte teori, kunnskaper og erfaringer til denne fasen, fikk vi en bevisstgjøring på vår profesjonalitet. Dette er en viktig bevisstgjøring som ofte kan forsvinne i hverdagens rutiner og arbeidspres (Skau 2002).

4.1.2 Hvordan påvirker personlige erfaringer ditt arbeid?

Neste måneds veiledning fortsatte vi på historien om Maria, for å avslutte den. Neste fasene i Lehmann (2006) sin modell er forklarings- og forståelses og forandringsprosessen. Disse prosessene går ofte over i hverandre når en praktiserer modellen. Det er mer av teoretisk interesse å ha et skille her. Våre egne erfaringer påvirker arbeidet vårt

i langt større grad enn vi kanskje selv er klar over. Da vi som sosialarbeidere er et viktig instrument i vårt arbeid, til tider det viktigste, er det av uvurderlig betydning at vi blir bevisst hvordan våre egne erfaringer er med på å påvirke våre holdninger og vårt arbeid (Shulman 2006). Jeg var nå opptatt av følgende perspektiv: *hvordan kommer dine egne erfaringer fram i saker du arbeider med?* Dette knyttes til Lehmann sin *refleksjon på mening*. Her skal en bringe seg selv inn i historien som likesinnet. Det er på dette nivået en kan få tilgang til egne verdier og holdninger.

Historien om Maria var nå blitt en måned gammel hos veilandene. Den hadde med andre ord vært i dem og med dem, og de hadde hatt rikelig med anledning til å reflektere over historien. Tidlig i denne veiledningen kommer det fram irritasjon over mor. *"Jeg er irritert på mor. Hun setter seg selv først". "Typisk av barnevernet å ta mest hensyn til mor. Maria blir sendt bort, men det er mor som har sviktet"*. Det var særlig to ansatte som reagerte med sinne og frustrasjon over mor. *"Mor klarte å ta seg sammen når Kåre kom, men hun klarte ikke å ta seg sammen overfor sine egne unger"*. Resten av gruppen forholdt seg stort sett tause. Som veilederen forstod jeg at dette var noe som jeg måtte bruke tid på, før vi kunne gå videre med gruppen. Jeg spurte derfor direkte om gruppen hadde personlige erfaringer som virket inn på deres arbeid. Dette førte til stor aktivitet hos de fleste av veilandene. En hadde vært utbrent og sykemeldt i syv måneder. Det hadde gitt henne mer respekt for mennesker som ikke har det så bra. En hadde vært ryggoperert flere ganger, og erfart betydningen av å få støtte i slike situasjoner, og at det å være ryggoperert er noe som synes, men utbrenthet behøver ikke å synes. To av veilandene, de to som var mest frustrerte og irriterte på mor, hadde vokst opp med mor som var psykisk syk. I den ene familien hadde det offentlige hjulpet til med husmorvikar, og veilanden opplevde at hun hadde det godt, til tross for mors innleggelse i psykiatrien. Hun og alle hennes søsken jobber i dag med mennesker, og for henne er det viktigste at barna blir tatt vare på. Den andre er vokst opp i et lukket system der både mor og far var psykisk syke. Hun ble et stille barn, og følte et enormt svik fordi ingen grep inn, verken øvrig familie eller det offentlige. Dette har i stor grad påvirket henne i jobben. Hun er alltid barnas advokat. En annen veiland sa at hennes stadige strev, både personlig og i sitt arbeid, er behovet for å skape "ideelle" familier. Hun vet ikke hvorfor, men dette forstyrrer henne, både i hennes arbeid og i hennes privatliv.

Den personlige kompetansen kom i stor grad fram i denne veiledningen. Gjennom det som ble sagt, viste den enkelte hvem hun var. Den personlige kompetansen er en integrert del av den som bærer den, og den er bygget på den enkeltes erfaringer. Når den blir artikulert, gjør det noe både med den som deler dette, men også med de som får ta del i den. Den kan først artikuleres når den er bevisstgjort hos bæreren.

Som veileder oppfattet jeg denne veiledningstiden som svært intensiv. Ved å spørre direkte om personlige erfaringers påvirkning på profesjonelt arbeid, svarte noen av veilandene ærlig, direkte og utrolig åpent. En kan sitte inne med spørsmålet om det kan bli for åpent. Som uerfaren veileder kan en kanskje tenke at en får fram ting en ikke klarer å håndtere. Som erfaren veileder tenker jeg at det er positivt at slike personlige forhold kommer fram i gruppen.

Det kan være bra for den enkelte å få ventilere dette og få støtte fra gruppen og veileder på sitt eget strev, og det er bra for gruppen å "se" hverandres strev. Når en har sett mer av hverandre, forstår en mer av hverandre. Samtidig får gruppemedlemmene innblikk i den spesielle erfaringen og kompetansen som kan ligge hos kollegaer. Dette kan være en uant ressurs. En kan trekke paralleller til sitt eget arbeid og virkelig tenke at alle har muligheter til å klare seg, det som ikke knekker en, vokser en på.

Da denne veiledningen skulle evalueres, var det mange som var stille og ikke hadde noe å si. Det hadde vært en sterk stund, og mange var nok "på indre bane" og måtte bruke tid på å reflektere over dette. Det som imidlertid ble sagt var at å få kjennskap til de personlige erfaringene hos sine kollegaer, viser hvilke ressurser som eksisterer i denne gruppen. Videre at en i større grad i framtiden kan kontakte kollegaer når en jobber med lignende saker.

Antagelig er det slik at personlige erfaringer betyr mer enn tillært teori på hvordan syn en har på klienten. Det å bli bevisstgjort på dette og arbeide med det, er viktig i arbeidet som profesjonell sosialarbeider (Kadushin 1992).

Kritiske refleksjoner er en postmoderne forståelse av kunnskap. Det betyr at det eksisterer mange former for kunnskap og mange måter å forstå en situasjon på (Fook og Gardner 2007). Å bevisstgjøre personlige erfaringer blir viktig. Personlige erfaringer kan føre til hensiktsmessig praksis, men de kan også føre til uhensiktsmessig praksis. En bevisstgjøring, en erkjennelse av egne erfaringer kan bidra til endring av praksis.

4.1.3 Læringsaspektet i veiledningsgruppene

Jeg har veiledet to grupper. Den ene gruppen bestod av sosionomer, den andre var sammensatt av personer med ulik yrkesbakgrunn. Den ene gruppen var i Trondheim, mens den andre var i distriktet. Mens den ene gruppen fikk veiledning i 1 ½ år, fikk den andre veiledning i 10 måneder. Til tross for disse ulikhetene var evalueringene fra de to gruppene svært like. Jeg vil nå beskrive hva gruppene rapporterte ved avslutning. Gruppe A er gruppen som bestod av ulike yrkesbakgrunner, åtte deltagere på sitt møte, ble NAV-kontor under veiledningsperioden, og stadig erfarte kurstilbud, opplæring

og var blitt pålagt veiledningen av sin leder. Gruppe B bestod av sosionomer, to nyutdannede, to erfarne.

Kun der gruppene er forskjellige, blir forskjellen omtalt. Jeg vil beskrive *læringseffekten* veilandene selv opplevde og ga uttrykk for. Jeg var opptatt å få mer informasjon om hva de lærte av å høre på andres historier, hva som hadde hindret læring og hva som generelt hadde gitt læringseffekt.

Høre andres historier

Alle hevder at det å høre om andres historier er utrolig lærerikt. Det bekrefter også det jeg opplevde den første veiledningen om Maria sin historie. *Den nyutdannede* får innblikk i hvordan andre arbeider. Hun er redd for å bli mekanisk i sitt arbeid fordi alt er så nytt, og skjema og regler gir trygghet. Nettopp derfor er det å reflektere over andres historier, deres tvil og undring, avgjørelser og handlinger, lærerikt for den nyutdannede. Som nyutdannet har en behov for å høre hva andre arbeider med og hvordan de arbeider (Tveiten 1998). I en travel hverdag kan dette forsvinne. Betydningen av å la nyutdannede gå sammen med erfarne, ser ut til å ha forsvunnet i dagens sosialkontor/NAV-hverdag. Nettopp derfor er det av avgjørende betydning for den nyutdannede å møtes i en månedlig veiledning.

Den erfarne hevdet også at faren for å bli mekanisk alltid er til stede. Å være lydhøre overfor klientene er utfordrende. Det krever at en setter seg inn i et annet menneskes liv. Og har en ikke teori og knytte dette til, mekanismer å møte dette med, og noen å dele det med, kan det føre til at en blir sliten og i verste fall utbrent. En handler ofte mekanisk for å ta vare på seg selv. Sosialarbeidere står ofte i dilemmaer av etisk, moralsk og praktisk art. Problemene er komplekse og vitenskaplige ”oppskrifter” kan ikke anvendes som eneste virkemiddel. Faren for da å støtte seg på rutiner og regelverk er så absolutt til stede (jfr.4.2.5).

Ved å høre historier ”går en på innsiden” av den som forteller. En får kjenne på følelsene til fortelleren, får innblikk i viktige avgjørelser sosialarbeideren har tatt, og assosierer dette til sitt eget. Ved å lytte til andres historier får en mulighet til å sette ”sin innside” opp mot andres. Og en reflekterer automatisk mens en lytter, og speiler seg automatisk via refleksjonen en får.

En får utvidet sitt bilde og sin forståelse av hverandre ved å høre på historiene. En tror gjerne i utgangspunktet at en er ganske like, men via historiene forstår en hvor ulike ”briller” en har på seg, og hvor ofte enighet blant kolleger faktisk er skinnenighet. Videre ble det hevdet at dette er en god måte å lære kolleger bedre å kjenne på, deres fag-

lige ståsted, men også deres mer personlig og til tider privat sider. En forstår hverandre bedre, er rausere overfor hverandre, når en har sett mer av hverandre.

Ved å høre på historier oppdager en også noe nytt i det kjente. En får inn nye perseptiv og blir beriket. Samtidig som en kan oppdage at en kollega er for opptatt av å gjøre en god jobb. Noen er altfor ambisiøse, hevdet noen. Og noen mannlige veilander hevdet at dette i større grad gjaldt menn enn kvinner. Hvis det er slik, er det da mulig ved å bli bevisstgjort dette, at mulighetene til å bruke historier som redskap for endring hos sosialarbeideren er en vei å gå for å oppnå endring (Reissner 2004).

Alle konkluderte med at nå var de blitt bedre kjent med sine kolleger. De visste mer om hverandres kompetanse. De ville i større grad være opptatt av faglige styrker og eventuelle svakheter når arbeidsgrupper skal nedsettes. Dette er i tråd med Molander sitt syn på bruk av historier. Han hevder at når vi hører en historie, er den åpen for våre tolkninger, og den kan dekonstrueres og rekonstrueres. På denne måten får kunnskapen form som uavsluttet fortelling uten at den dermed mister sin kjerne (Molander 1996).

Hindret læring

Gruppe A var påvirket av mange strukturelle faktorer: de hadde fått mange faglige tilbud i form av opplæring i forskjellige tilnærminger i sosialt arbeid som løsningsfokusert tilnærming og endringsfokusert rådgivning. I tillegg var dette kontoret omorganisert til NAV-kontor. Dette medførte store omorganiseringer for de ansatte, og ytterligere kurs. Ansatte var pålagt å prioritere alle kurs som berørte NAV. Disse strukturelle faktorene førte til en god del ustabilitet i denne veiledningsgruppen. Det kunne være fra åtte til tre veilander til stede. Alle hadde minst fem års yrkeserfaring. I tillegg var denne gruppen pålagt veiledning av sin leder. Ønsket om veiledning var ikke kommet fra gruppen selv, men fra ledelsen (lederen sluttet i løpet av veiledningsperioden da hun fikk jobb i en annen kommune). *”Vi ble påtvunget kurs og veiledning. Det ble for mye for oss”*. Det er grenser for hva en som arbeidstaker kan ta inn over seg av omorganisering og kursing. Det kan virke som det til tider drives rovdrift på ansatte, og at tendensen til dette var til stede i denne kommunen. Til tross for dette var det en kjerne på tre personer som alltid stilte opp på veiledningen, var godt forberedt og aktive.

Gruppen B var ikke preget av kursing og omorganisering på samme måte. Det var en gruppe med sosionomer. *”Hvis noe har hindret læring, må det ligge i meg selv”*. Denne gruppen var mindre, og mer stabil. Den bestod av to nyutdannede. De ga uttrykk for at veiledningen hadde gitt dem faglige utbytte. Her var erfarne sosionomer sammen med nyutdannede. Historier ble fortalt og reflektert over. Og til tross for ulik faglig erfaring, deltok alle.

Gruppeveiledning er en balansegang mellom individuelle behov og gruppens behov. Å skape balanse mellom de behovene gruppen formidler og de temaer som ligger i selve historiene er en utfordring (Killen 2007). Veiledningen ble av begge gruppene oppfattet både som et ”pusterom” og som ”faglig utviklingsarena”.

Hva har ført til læring?

Jeg var ikke opptatt her av å evaluere Lehmann sin modell. Jeg var interessert i å finne ut om kritisk refleksjon som metode innen veiledning, hadde gitt læringseffekt og i tilfellet hvilke.

Alle var entydige på at det å høre andres historier ga en enorm læringseffekt. *”Det er mye personlig i måten jeg jobber på. Jeg blir bedre kjent med meg selv når jeg forteller min historie, og andre reflekterer over den”*. Er det slik at den enkelte sosialarbeider nærmest arbeider ”privat”, sitter alene med ansvaret for sine saker, og må finne ut av det alene eller sammen med brukeren, uten at kolleger har tid eller mulighet til å ta del i det? Hvis det er slik, viser dette hvilket enormt ansvar den enkelte ansatte sitter alene med. Alle veilandene sa ved avslutningen at selve alvoret i historiene de fikk høre, gjorde inntrykk på dem. Alvoret og dybden i sakene viste hvilke enorme utfordringer den enkelte sosialarbeider sitter med. Og det avdekker behov for veiledning, kollegagrupper når en arbeider med mennesker.

Gjennom kritiske refleksjoner blir en utfordret på hvordan *en selv tenker*. Samtidig som en lærer at alle er forskjellige og handler ulikt, kan det være lett ”å miste seg selv”. Refleksjonene kan bevisstgjøre egne styrker, men også egne svakheter. Ved å bli bevisstgjort dette, kan en selv arbeide videre med seg selv for å høyne sin profesjonalitet. Det tradisjonelle postulatet om at sosialarbeideren selv er det viktigste instrumentet, innebærer at en som sosialarbeider stadig må vurdere hva som virker inn på praksisen. En må være villig til å endre sin praksis hvis en gjennom kritiske refleksjoner erkjenner og avdekker at en faktisk gjør/handler annerledes enn en tror/forfekter (Askeland 2006).

Rollespill er et pedagogisk hjelpemiddel i sosialt arbeid. En går inn i rollen som sosialarbeider og viser hvordan en tenker, da ofte ved å bruke sosialfaglige ferdigheter. Kritiske refleksjoner er ikke spesielt opptatt av rollespill. Men fordi jeg har god erfaring med bruk av rollespill både i veiledningsgrupper og i undervisning, brukte jeg dette hjelpemiddelet når jeg fant det pedagogisk hensiktsmessig i veiledningsgruppene. Også disse to gruppene mente at faren ved rollespill er redselen for å dumme seg ut. Noe som fører til at en binder seg og redselen overtar, ikke den profesjonelle sosialarbeideren. De gangene vi brukte rollespill ble det positivt vurdert av dem som rollespillte. De erfarte hvordan gamle mønstre dukket opp, mønstre de trodde seg ferdige med.

De praktiserte sosialfaglige ferdigheter. Konklusjoner på rollespill i gruppene var at det fører til læring fordi 1. en håndterer egne følelser og 2. en prøver ut praktiske situasjoner og kombinerer det med det kognitive.

Veiledning generelt er et *"pusterom"* i en travel hverdag. Dette var også tilfellet her. Det å sitte i ro og mak, uten avbrytelser ble av alle framhevet som godt. Som veileder erfarte jeg at behovene var forskjellige for veilandene. Noen ønsket virkelig faglig påfyll, utfordringer og vekst, mens andre hadde behov for en pause i en travel hverdag. De ønsket støtte og hadde stort behov for å ventilere i gruppen sine frustrasjoner og slitenhet. Veiledning består tradisjonelt av tre funksjoner, det administrative aspekt, det støttende aspekt og det undervisende aspekt (Kadushin 1992, se også punkt 2.3.5). I de fleste grupper vil det være ulike behov hos veilandene. Jeg erfarte at i gruppe A var det flere som hadde behov for det støttende aspekt ved veiledning. Deres hverdag opplevdes som ustabil og til tider noe kaotisk. Dette betyr ikke at Lehmann (2006) sin modell ikke ble anvendt. Som veileder setter en personlig preg på sin veiledning og hvor en velger å ha fokus. Jeg forstod at dersom jeg skulle kunne komme videre sammen med gruppe A, var det avgjørende å fokusere på det støttende element. Dette element er til stede i all veiledning både på individ og gruppenivå.

Den andre gruppen var mer pedagogisk orientert. De ønsket mer faglig påfyll og etterlyste mer teoriundervisning i veiledningen.

Å tenke faglig ble for gruppe A trukket fram som en gevinst ved veiledningen. Denne gruppen bestod som nevnt av mange yrkesbakgrunner. De ønsket muligens en felles plattform i form av en felles modell. *"Vi har ingen felles modell her i kommunen"* ble det sagt under avslutningen. Samtidig uttrykte denne gruppen at de hadde blitt mer oppmerksomme på betydningen av å bruke sin faglighet. *"Fagligheten min er blitt mer integrert i min praksis"*. Å tenke fag, ble for denne gruppen også knyttet til en form for vurdering eller avstandstaking i saker. Alle hevdet at de nå var blitt mer oppmerksomme på å *"ikke stupe uti det"*, men var blitt bedre på å vurdere situasjonen *"fått mer is i magen"*. Dette vurderer jeg som svært positivt. Hvis det stemmer at gruppe A har fått større faglig tyngde etter veiledningen, vil jeg vurdere dette som vellykket. Om det er noe de føler de har fått, eller om det faktisk er reelt, er det umulig å vite noe om nå.

Gruppe B har hatt opplæring i løsningsfokusert tilnærming. Dette er en tilnærming som vektlegger å tenke løsninger sammen med bruker (Berg og Miller 1992). Denne gruppen hevdet at de for fort tenkte løsninger og *"kjører fort fram"*. Dette førte ofte til en slags æreskjærhet i form av *"må ha det rette svaret"*. Kritiske refleksjoner er ingen modell i sosialt arbeid. Den består ikke av sosialfaglige ferdigheter og metoder i sosialt arbeid. Kritiske refleksjoner er kanskje mer en holdning, en væremåte mer enn en

framgangsmåte. Derfor blir kritiske refleksjoner overordnet modeller. Gruppe B er som nevnt skolert innen løsningsfokusert tilnærming. Det kan ha ført til at fokuset på løsninger blir så framtrepende at analysen og refleksjonene forsvinner. Å fokusere arbeidet på kun en tilnærming kan være noe snevert og delvis mangelfullt. Det kan føre til at fokuset for arbeidet blir noe ensidig. Ved å praktisere kritiske refleksjoner har gruppe B fått verdifullt faglig tilskudd som kan minimalisere en for ensidig praksis med fokus på løsninger.

4.2 Bruker i fokus

4.2.1 Målsetting og faglig fokus

Fokus for min del av prosjektet har vært brukermedvirkning, og hvordan kritisk refleksjon som veiledningsmetode kan bidra til å avklare både hvordan og i hvilken grad brukermedvirkning blir praktisert, og hva som eventuelt er til hinder for en slik praksis. Med utgangspunkt i konkrete saker og problemstillinger fra den enkelte yrkesutøver i veiledningsgruppene, har jeg gjennom Lehmanns modell (2006) for kritisk refleksjon, satt fokus på *hva* den enkelte fagperson gjør, *hvorfor* han/hun gjør det og *hva* som eventuelt kunne endret handlingsvalget. Gjennom drøfting, diskusjon, refleksjon og kritisk refleksjon har vi i veiledningsgruppa startet en prosess som jeg håper bidrar til større grad av bevisstgjøring i forhold til eget ståsted og nye forståelser. Noe som i neste omgang kan bidra til endring av praksis.

Jeg er opptatt av forholdet mellom helper og bruker og hva som kan bidra til at de tiltak som blir satt i verk er til det beste for brukeren. Hvis målet er å bidra til endring av en uønsket livssituasjon, er det vesentlig at brukeren selv er med i både utforming av tiltak og de beslutninger som blir tatt. Samtidig er historiene mange om hvordan brukeren ”møter veggen”, at de føler seg overkjørt og i liten grad blir hørt i forhold til egne behov, tiltak og tjenester de mener kan bidra til en bedret livssituasjon. I løpet av min yrkeskarriere har jeg møtt mange gode helpere med høy faglig kompetanse og bevissthet knyttet til brukers medvirkning og delaktighet i eget liv. Samtidig har de presentert utfordringer og dilemmaer som ofte har handlet om vanskelige valg i forhold til egne handlinger. Fra egen praksis har jeg også erfart at drøfting, refleksjon og spørsmålsstillinger knyttet til egne handlemåter, har ført til at jeg også ser egen praksis i ”et nytt lys”. Eksempelvis kan min iver og hjelpsomhet oppleves som om jeg fratar den andre muligheten til å handle selv og implisitt i dette en mistro til at bruker kan klare det. Det jeg før betraktet som godt sosialt arbeid, kan også tolkes og oppfattes som umyndiggjøring og liten tro på bruker.

I denne delen av rapporten vil jeg belyse hvordan *bruk av kritisk refleksjon i veiledning kan bidra til å bevisstgjøre og å videreutvikle kunnskap om egen praksis når det gjelder empowerment og brukermedvirkning.*

4.4.2 Empowerment og brukermedvirkning

Empowerment eller myndiggjøring, som det også oversettes med på norsk, er et begrep som har fått stor oppmerksomhet innen sosialt arbeid, og det eksisterer ulike oppfatninger av innholdet i begrepet. I følge Slettebø (2000) kan empowerment betraktes både som mål, metode og prosess. Empowerment som *mål* innebærer ”å øke den faktiske makten til den enkelte klient eller gruppe eller lokalsamfunn slik at de kan forebygge eller endre forhold som forårsaker problemene de er konfrontert med” (Slettebø 2000, s. 77).

Som *metode* innebærer empowerment en fremgangsmåte bygget på likeverd og partnerskap, hvor brukermedvirkning også kommer inn (Slettebø 2000). Christoffersen (1992) i Humerfelt (2005) skiller mellom informasjon, konsultasjon, partnerskap, delegasjon og brukerstyring, hvor informasjon er den laveste og brukerstyring er den høyeste form for brukermedvirkning. Samtidig innebærer ansettelsesforholdet hos sosialarbeider en begrensning i forhold til likeverd og partnerskap. Ulik maktposisjon og tilgang til ressurser gir begrensninger for yrkesutøver i forhold til det å opptre som likeverdige partnere.

Proessen i empowermentbegrepet omhandler en bevisstgjøringsprosess, som kan foregå både på individ- gruppe- og organisasjonsnivå. Denne prosessen kan bidra til større grad av innsikt i og forståelse for sammenhenger mellom de ulike nivåene. Eksempelvis kan den arbeidsledige ungdommen se at hans situasjon har sammenheng med faktorer utenfor ham selv, som situasjonen på arbeidsmarkedet. Underveis vil innsikten som bruker får, bidra til å se seg selv og egen situasjon i et nytt perspektiv.

Vårt prosjekt sorterer under fokusområdet brukerperspektiv i HUSK. Hva innebærer det å være en bruker og hva innebærer brukermedvirkning? ”En bruker er en person som benytter seg av relevante tjenester i en eller annen form (Sosial og helsedirektoratet 2006 s. 7), mens *brukermedvirkning* omhandler ulike grader av involvering og påvirkning fra brukers side på ulike nivå i tjenesteapparatet. Brukermedvirkning defineres ifølge St.melding 34 (1996-97 s. 29) som ”De som berøres av en beslutning, eller er brukere av tjenester, får innflytelse på beslutningsprosesser og utforming av tjenestetilbudet”.

Brukerperspektivet og brukermedvirkning er etter hvert innarbeidet i ulike lovverk, som gir brukere *rett til medvirkning* og tjenesteapparatet/tjenesteutøver *en plikt* til å

iverksette dette. Eksempelvis Lov om sosiale tjenester av 13. desember 1991 nr. 81 (Sosialtjenesteloven) § 4-3 a, retten til individuell plan, gir tjenesten og tjenesteutøver en plikt til å samarbeide med bruker i utforming av planen. Brukerperspektivet og brukermedvirkning er en demokratisk rettighet, men bidrar også til å sikre kvaliteten på de tjenester som planlegges og gis. Den nærmeste til å si noe om treffsikkerheten på tjenesten, er jo den og de som tjenesten er tiltenkt. Bidrar dette til en ønsket endring hos den det gjelder?’

Likeledes sosialtjenesteloven § 4A-3: *Rett til medvirkning og informasjon. Tjenestetilbudet skal så langt som mulig tilrettelegges og gjennomføres i samarbeid med tjenestemottakeren, jf. § 8-4.* Videre Lov om pasientrettigheter av 2. juli 1999 nr. 63, § 3-1 som gir pasientene rett til medvirkning både ved utforming og gjennomføring av individuell plan.

Sett i lys av Slettebøs metodebeskrivelse av empowerment, har disse to begrepene *brukermedvirkning og empowerment som metode*, mange fellestrekk (Rønning 2007). Det handler blant annet om å gi brukeren større grad av makt og innflytelse over eget liv og de eventuelle tiltak og tjenester som brukeren har behov for. I denne rapporten er det empowerment som metode jeg vil fokusere på.

I det følgende vil jeg presentere to saker, og vise hvordan vi arbeidet med dem i gruppa, knyttet til Lehmanns modell (jfr. 2.3.3).

4.2.3 Sak I: Lojalitetskonflikten

Denne saken omhandler en flyktningfamilie hvor far har oppholdstillatelse i Norge. Han har flyttet til en kommune på egen hånd etter at oppholdstillatelse ble gitt. Dette fordi han klarte seg selv både i forhold til arbeid og bolig. Familien kommer gjennom familiegjengenforening og blir fra myndighetenes side henvist til asylmottak, ettersom det ikke er plass for dem i fars bolig. Han får heller ikke kommunal bolig i den kommunen hvor han nå bor, idet han ikke har blitt utsøkt for bosetting fra myndighetenes side til denne kommunen, men ”bare” flyttet dit på egen hånd. Saken utvikler seg uheldig, sosialarbeider har flere konfrontasjoner med far om denne saken. Det oppstår en situasjon hvor familien nekter å forlate kontoret. Dette medfører at politiet kommer mens mor og barn også er til stede. Saken ender tilslutt opp med at far ”vinner”, og de får aksept for å bosette seg i kommunen.

Dilemmaet som yrkesutøver presenterte er at *han måtte håndheve en praksis ovenfor bruker, som han mente var svært uheldig for familien i denne saken, og som han var faglig uenig i.* Samtidig var han også oppbrakt over fars atferd som resulterte i at poli-

tiet kom. Yrkesutøver sa ” *jeg mener han handlet feil denne dagen, han var ingen god far da*”.

Hva handler dette om?

I forhold til spørsmålet ”*hva handler dette om?*” kom følgende beskrivelser av far som ”*far har fått seg jobb, ønsker å være selvhjulpen, han kjempet for familien sin, han var flink til å snakke for seg, han er en god far, så han som ressurssterk*”. Slik jeg tolker utsagnene har yrkesutøverne generelt et positivt syn på far og kan beskrives som et ressursorientert perspektiv, som er i tråd med begrepet empowerment (Slettebø 2000). Han har tatt ansvar for eget liv tidligere og gjør det også nå i forhold til familien sin. Dette er et godt utgangspunkt for handling for yrkesutøver, med tanke på det videre samarbeidet. Videre ble situasjonen beskrevet som en *lojalitetskonflikt*, hvor sosialarbeider som ansatt ble forventet å handle i tråd med rådende praksis, mens familiens situasjon tilsa at kontoret og yrkesutøver burde bistå familien med hjelp til bolig i den konkrete situasjonen de var oppe i. En slik handling vil være i tråd med Fellesorganisasjonens yrkesetiske retningslinjer også, hvor det fremgår at *Den primære lojaliteten skal være overfor den mest utsatte parten* (FO 2003). En sier at *det er en stor påkjenning for sosialarbeider*, og at det utfordrer forvalter/behandlerrollen. Maktaspektet er også tydelig her. Dilemmaet handler om hvorvidt sosialarbeider skal avvise far og henvise ham tilbake til asylmottaket sammen med familien. Eller om han skal arbeide for at far og hans familie skal få bosette seg i kommunen slik de selv ønsker, og som også er i tråd med yrkesutøvers faglige vurderinger.

Hva mer trenger jeg å vite?

Her stilte yrkesutøverne flere spørsmål som ga dem utvidet innsikt i saken utover det som kom frem i presentasjonen fra den som ”eide” denne saken. Et av spørsmålene var knyttet til regelverket og praksis i forhold til ansvar kommunen har når det gjelder tilbud om bolig i forhold til saken som ble presentert. Hvorfor kunne yrkesutøver avvise familien og henvise dem til asylmottaket? Hvilket regelverk er det? Et annet spørsmål var sosialtjenesteloven § 4-5 og plikten til å finne midlertidig husvære ikke gjelder i denne saken. Her opplyste yrkesutøver at i den kommunen hvor hun arbeidet med denne saken, hadde de et stort omfang av sekundærflytting² av flyktninger, som bidro til at de hadde en større andel flyktninger enn hva som var ønsket. De hadde derfor en restriktiv praksis i forhold til bosetting. Dette for å dempe tilflytting til kommunen. Forskriftene til Sosialtjenesteloven, § 1-2 kommer her til anvendelse, hvor det fremgår at ”*Når en person med innvilget opphold i riket, flytter fra statlig mottak til en kommune uten at det er inngått avtale mellom kommunen og utlendingsmyndighetene og*

² Sekundærflytting handler om personer som er 1.gangsbosatt i en kommune gjennom utsøking fra UDI, men som flytter til en annen kommune på egen hånd på et senere tidspunkt.

søker om ytelser etter sosialtjenesteloven, har han/hun krav på hjelp i denne kommunen etter reglene i loven, dersom kommunen har mottatt integreringstilskudd for vedkommende. Selv om kommunen ikke har mottatt statlig integreringstilskudd, har vedkommende krav på hjelp etter reglene i loven dersom det er åpenbart urimelig å kreve at vedkommende benytter seg av tilbudet i det statlige mottaket”(NAV 2009). Kommunen hadde ikke mottatt integreringstilskudd for vedkommende.

Hvordan forstår jeg dette?

Vi gikk videre i refleksjonen til spørsmålet *Hvordan forstår jeg dette?* Her kom vi inn på mer generelle holdninger og forventninger vi har til brukeren. Tradisjonelt har vi skilt mellom hjelper og hjelpetrengende. I møte med yrkesutøver forventes en mer avventende og ydmyk atferd fra brukers side, mens far i denne saken fremstår som det motsatte. Han opptrer fast og bestemt. Han kan oppfattes som sterk, og dette kan true vår tradisjonelle ekspertrolle, og det kan være en utfordring. En slik atferd kan også vekke sinne og frustrasjon hos yrkesutøver. Det yrkesutøver formidlet her, var nettopp dette. Han var i utgangspunktet enig med far, men på grunn av regelverket og forventet praksis fra kollegaer og leder, følte han seg tvunget til å handle i tråd med dette. Som ansatt med et regelverk i ryggen, er *maktubalansen* mellom bruker og yrkesutøver svært tydelig her. Lojalitetskonflikten hos yrkesutøver likeså.

Hvilke andre perspektiv for å forstå?

I saken oppsto en konkret episode hvor politiet ble tilkalt til kontoret, og hvor mor og barn ble svært redde, og yrkesutøver sa ”*jeg mener han handlet feil denne dagen, han var ingen god far da*”. Dette skapte gode refleksjoner i gruppa i tilknytning til spørsmålet *hvilke andre perspektiv for å forstå?* Hvordan kunne fars handlinger forstås på en annen måte? Hvordan kunne vi tolke den som en *god* handling? Hvilke forventninger har hans familie til ham som far, og gjorde ikke han slik de forventet at han skulle gjøre? I eget bilde var han vel en god far og handlet slik det var forventet av ham. Skytte (2008) beskriver et kollektivistisk livssyn, hvor far er den som forsørger familien og tar hånd om det som ligger utenfor familien. Han sørget jo til syvende og sist for at de fikk tak over hodet. For ham var kan hende ikke denne situasjonen spesielt vanskelig heller. Som flyktninger fra et krigsherjet land, var kanskje ikke dette dramatisk. De hadde kanskje opplevd verre ting enn dette. Denne situasjon ga en mulighet til å tydeliggjøre hvordan den samme situasjonen kan tolkes og oppleves helt ulikt, avhengig av den som ”ser”. Yrkesutøver og fars oppfatning av denne episoden var antageligvis svært forskjellig, men spørsmålet i veiledningen knyttet til å forsøke å se fars handling som en positiv og ansvarsfull handling bidro til refleksjoner til å forstå det far gjorde, i et annet perspektiv. Disse refleksjonene bidro til å åpne opp for andre måter å forstå fars handlinger på.

Hvordan kunne dette vært annerledes?

Yrkesutøver hadde flere møter med denne faren og forsøkte også å forhandle med de rette instanser, Utlendingsdirektoratet og kommunen, med tanke på at familien skulle få aksept for bosetting og dermed tildeles bolig i denne kommunen, men uten å lykkes. Han handlet i første omgang i overensstemmelse med egen oppfatning av situasjonen, som også var sammenfallende med fars ønsker. For å bruke Skau (2003) sitt begrep, de har den samme *vilje*, begge ønsker at familien skal få bosette seg i denne kommunen. Det var også i overensstemmelse med empowerment som metode, i den forstand at fars oppfatning av situasjonen og forslag til tiltak som her, bosetting i kommunen. ”*En slik tilnærming gir klienten makt og kontroll i relasjonen* (Slettebø 2000, s.78). Dette fikk han imidlertid ikke gjennomslag for innad på kontoret og ”frontet” myndighetenes avgjørelse i forhold til far, som medførte en konfliktsituasjon på ulike nivå. Konflikter ”*er uoverensstemmelser mellom to eller flere parter som fremkaller spenninger*” (Vindeløv 2004, s.44). Yrkesutøver var på et vis ”mellom barken og veden”. Lojalitet til far og hans familie innebar konflikt mellom yrkesutøver og myndighetene, mens lojalitet til myndighetene innebar konflikt mellom yrkesutøver og far og hans familie. Yrkesutøver valgte det siste. Til slutt fikk imidlertid far medhold i sin sak fra myndighetenes side og fikk bosette seg i kommunen. Yrkesutøver opplevde dette som både frustrerende og vanskelig. På et vis følte han seg ”dolket i ryggen” av dem han hele tiden hadde vært lojal mot underveis i denne saken.

På spørsmål om hva yrkesutøver syntes han hadde fått ut av veiledningen i denne saken, sier han at *han ikke vet om han har fått innspill som gir grunnlag for å handle på en annen måte*. Yrkesutøver var sterkt følelsesmessig engasjert i denne saken, og som han sa da saken fikk den avgjørelsen som den fikk, ”*ble det helt meningsløst! Å skape så mye konflikt, stress og ubehag både hos familien og meg når det bare handlet om tid!*” Den følelsesmessige dimensjonen i saken var sterkt fremtredende hos yrkesutøver. Dette vil jeg anta bidrar til ”å forstyrre” bildet av saken, i den forstand at det kan gjøre deg ”blind” og hindre mulighetene til å se andre handlingsvalg også. Det kan også hindre deg i å være refleksiv i betydningen å se deg selv utenfra. Jeg vil tro at hans arbeid i saken hadde stor betydning, når myndighetene til slutt ”ga etter”. Han klarte kanskje ikke å se dette, fordi han fortsatt ikke var følelsesmessig ferdig med saken i betydningen sinne og frustrasjon over overordnede handlinger.

Denne saken viser tydelig begrensinger i forhold til brukers medbestemmelse og kontroll over eget liv. Til tross for yrkesutøvers faglige perspektiv og syn på klienten, hvor far hadde gjort det vi ønsker at klienter skal gjøre, ”ta grep om eget liv”, kunne ikke dette aksepteres som en løsning på grunn av en stivbeint praksis og tolking av regelverk innad på kontoret. Yrkesutøver velger å være lojal til denne praksis. Det hele ble

for yrkesutøver noe meningsløst da far til slutt fikk gjennomslag for sitt syn. Det var etter lange og harde konfrontasjoner hvor yrkesutøver sto i front.

Bruk av den kritiske refleksjonsmodellen i denne saken, tydeliggjorde yrkesutøvers opplevde begrensinger i forhold til klientens medbestemmelse og kontroll over eget liv. Til tross for yrkesutøvers oppfatning av både klient og sak, ble innarbeidet praksis en hemmende faktor i forhold til brukers innflytelse i eget liv (jfr. 4.1.3). Det motsetningsfylte i dobbeltrollen som hjelper og kontrollør blir tydelig her (Skau 2003). Gjennom refleksjon knyttet til *andre måter å forstå både handling og situasjon på*, utvides det faglige perspektivet. Dette tydeliggjør det motsetningsfylte i myndighetens krav til praksis og tolking av regelverk kontra faglige vurderinger i denne saken. På den ene siden sosialtjenesteloven og myndighetens pålegg om praksis for ansatte i slike saker, som her med henvisning tilbake til asylmottaket. På den andre siden yrkesutøvers faglige vurderinger hvor han også la stor vekt på fars egne ønsker om å bli boende i den kommunen hvor han nå bodde. I denne saken ble også den følelsesmessige dimensjonen i relasjonen sterkt fremtredende, og viser hvordan den påvirker både forholdet til bruker, men kan også opptre som en hindring for videre utvikling til å makte å se saken i et annet perspektiv fra yrkesutøvers side.

4.2.4 Sak II: "Jeg er opptatt av å skape en mulighetskultur"

Sak to omhandler en mann ca. 60 år, som driver egen næringsvirksomhet. *Han har opparbeidet seg gjeld i forhold til husleie for virksomheten og oppsøker sosialtjenesten for å søke om økonomisk hjelp. Banken vil ikke hjelpe. I perioder drikker han, men det har ikke blitt verre. Ut fra de kriterier som ligger til grunn for vurdering av økonomisk sosialhjelp, fyller han ikke vilkårene etter sosialtjenesteloven § 5-1, idet yrkesutøver vurderer at han har god nok økonomi i forhold til å sørge for eget livsopphold. Han har også mottatt økonomisk hjelp tidligere.*

Spørsmål som yrkesutøver ønsket fokus på, var:

- Sosialtjenesten sitt ansvar er å sørge for at bruker har "mat og tak over hodet", hva gjør vi i dette tilfellet?
- Klienten sin bestilling er hjelp til husleierestanse for næringsvirksomhet, hvilken hjelp skal vi yte i dette tilfellet, evt. skal vi ikke yte hjelp?
- Hvilke muligheter har vi etter loven, hvilke muligheter åpner det for?
- Hva er tvilen i saken, for eller i mot hvilken type hjelp?
- Hvordan ivaretar vi klienten?

Hva handler saken om?

På spørsmålet om *hva saken handler om*, kom disse beskrivelsene frem

- *lover og regler vi har, samsvarer lite med hans situasjon*

- *han lar seg utnytte, han er dumsnill*
- *alle andre muligheter er jo prøvd, og banken vil ikke hjelpe ham*
- *hva er sjansen hans for å komme seg ut i arbeidslivet?*
- *han kommer inn i kjeledress og caps med Felleskjøpet på og lukter diesel*
- *jobben er jo også hobbyvirksomhet – det betyr mye for ham*
- *han har alltid bodd der*

Beskrivelsene viser både en sympati for og en forståelse for brukers situasjon. Det er en ganske realistisk refleksjon knyttet til mannens muligheter til å få seg annet arbeide, alderen og arbeidsmarkedet tatt i betraktning. Utfordringen var imidlertid spesielt knyttet til *om dette er en sak for kontoret*. Som yrkesutøver sier, så har han jo både mat og tak over hodet, og det å ha egen næringsvirksomhet, har ikke vært vanlig for brukere ved dette kontoret. Som i sak I, har vi også her refleksjoner knyttet til hvem brukeren er. Hva slags bilde og forforståelse har vi av situasjonen? Og hvordan bidrar dette til vår oppfatning av *denne* brukeren? I neste omgang, hvordan vil dette påvirke vår handling? Saken kunne endt opp med et avslag da dette ikke var pliktmessig ytelse etter sosialtjenestelovens § 5-1. Hvorfor prioriterer yrkesutøver å arbeide med nettopp denne brukeren? Når yrkesutøver beskriver bruker slik:

”han kommer inn i kjeledress og caps med Felleskjøpet på og lukter diesel” kommer sympatien og det at hun liker ham, klart frem. Den individuelle faktoren knyttet til yrkesutøvers personlige oppfatning av bruker, det at hun liker ham, kan være en påvirkningsfaktor for handlingsvalget. Dette *kan* være et moment som bidrar til at han ikke får avslag og at kontoret ikke får avsluttet saken.

Et annet moment er yrkesutøvers spørsmålsstilling om *hvordan få klienten til å passe inn?* Dette har sammenheng med det som ble sagt om at *lover og regler vi har, svarer lite med hans situasjon*. *”Når vi tviler sterkt, blir vi strenge. Vi tør ikke satse”*, sa yrkesutøver. Dette var heller ikke en tradisjonell sak, men hennes sterke ønske om å skape en mulighetskultur på arbeidsplassen gjorde at hun vurderte også andre muligheter for å få ham til å passe inn. Begrepet kultur defineres i følge Schein (1994) (s. 20) som *”et mønster af fælles grunnlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres videre til nye gruppe-medlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer”* I tillegg var nok yrkesutøvers eget faglige ståsted en viktig faktor. De formelle rammene knyttet til lover og regelverk gir rom for utøvelse av faglig skjønn, og i denne saken kom det tydelig frem hvordan formelle rammer også kan gi rom for å skape mulighetskulturen på arbeidsplassen, rom for å stille spørsmålet *hvordan få klienten til å passe inn?*

Hva mer trenger jeg å vite?

Dette spørsmålet er vesentlig i forhold til videre gang i saken. Yrkesutøver ser at vilkårene etter sosialtjenestelovens § 5-1 ikke er tilstede, men stiller nye spørsmål, som danner bakgrunn for videre vurderinger i saken. *"Hva er sjansene hans for å komme ut i arbeidslivet?"* og *"hva er alternativet - at han mister jobben og må over på sosialhjelp?"*. Yrkesutøver ser bruker i kontekst og er ganske realistisk i forhold til mannens muligheter om han ikke kan drive sin egen "butikk" lenger. Videre stilles spørsmålene *"drikker han opp pengene sine? Er det derfor han har husleierestanser?"*. Et spørsmål som etterfølges her, er: *"hva skal vi legge oss borti?"* hvor det siktes til brukers drikkeperioder. Dette legges dødt, idet yrkesutøver sier at *"du har en rett til å leve det livet du har valgt, selv om du trenger noe hjelp"*. Bruker har ikke etterspurt noe hjelp i forhold til dette, og det er utgangspunkt i forhold til videre undersøkelser og vurderinger i saken. Brukers innflytelse er tydelig i forhold til eget definert hjelpebehov, og dette påvirker undersøkelsen av saken og hva som etterspørres fra yrkesutøvers side.

Hvordan forstår jeg dette?

Oppfatningen yrkesutøver har av bruker, tror jeg har betydning for det videre arbeidet og forståelsen av hele saken også. Til tross for at han ikke var noen "A-4 bruker", prioriterer yrkesutøver å arbeide videre i forhold til ham. Det har også sammenheng med spørsmål som stilles utover det mest åpenbare. Det fokuseres ikke bare på økonomi og forholdet mellom inntekter og utgifter, men som det også sies *"han klarer seg i lange perioder, drikkingen har ikke blitt verre, han bor der han alltid har bodd, - hvordan kan vi ta fra ham jobben?"*

Brukers innflytelse i saken var også tydelig her. Det ble reflektert rundt brukers rusmisbruk og sammenhengen med vanskelig økonomi, men yrkesutøver var svært tydelig på at *"hans bestilling er ikke hjelp til rusmisbruket, men hjelp til husleierestanse"*. Hennes utgangspunkt var klientens fokus, og hun mente det ikke var noen grunn til at hun skulle gjøre noe tema ut av eller problematisere klientens rusmisbruk. Yrkesutøvers klare budskap her, viser en faglig trygghet i situasjonen og hvor brukerinnflytelsen er sterk. Det skal også nevnes at dette er en yrkesutøver med lang erfaring. Det ville være nærliggende å ta tak i rusmisbruket, blant annet som årsak til det økonomiske utføret, men hvorfor skulle hun det, når bruker selv ikke presenterte dette som noe problem?

Yrkesutøver bruker også begrepet verdighet når hun omtaler ham. Den økonomiske hjelpen ble gitt som et lån og hun sa at *"et lån i stedet for bidrag, gir også verdighet. Vi tror han kan betale tilbake"*.

Det overordnede spørsmålet som yrkesutøver stilte innledningsvis i denne saken, var om dette var en sak for deres kontor. Hvorfor stilte hun et slik spørsmål? Svarene på dette kom i form av refleksjoner som var knyttet til spørsmålet i modellen, *hvordan forstår jeg dette?* Hva er det som ligger til grunn for å stille spørsmål ved det? Her kom vi inn på forforståelse av bruker, den stigmatiserte bruker, som ikke har egen næringsvirksomhet og egen regnskapsfører. I praksis er det ofte slik at vurderingen i en søknad om økonomisk hjelp begrenser seg til inntekter og utgifter hos bruker, målt i forhold til politikernes vedtatte veiledende satser for økonomisk hjelp. *Hvor har vi det fra?* Det står ingen steder, men det er ofte praksis, ”slik gjør vi det her”. Det er ifølge Schein (1994) *uttrykte verdier* i en organisasjon som sier noe om hvordan vi bør handle. Etter hvert blir dette tatt for gitt som en slags regel. Mulighetene som sosialtjenesteloven gir i forhold til individuelle vurderinger basert på kunnskap og faglig skjønn, blir ikke alltid benyttet. Når yrkesutøver ikke gjør det slik, hva ligger til grunn for det? I en tidligere nevnt gruppe kom det frem at ”*den erfarne hevdet også at faren for å bli mekanisk alltid er til stede*” (jfr. 4.1.3), mens som vi ser her, tror jeg erfaring også kan bidra til større grad av faglig skjønnsutøvelse. Hun brukte de muligheter som loven gir til å gå dypere inn i saken og ta en beslutning basert på egne faglige vurderinger.

Denne saken var et eksempel på faglige vurderinger med utgangspunkt i hva bruker selv presenterer som problematisk. Dette får konsekvenser for anvendelse av lovgrunnlag, fokus for hva saken handler om, hvilke opplysninger som innhentes i saken og til sist hva det fattes vedtak på. I refleksjonen kom det også tydelig fram, hva som kunne blitt utfallet av denne saken, om *synet* på bruker og *innarbeidet praksis* ved kontoret i forhold til lovverk hadde vært et annen.

Hvilke andre perspektiv for å forstå?

Det som er tydelig i denne saken, var yrkesutøvers faglige ståsted. Hun ønsket å skape en mulighetskultur og var hele tiden på jakt etter mulighetene innenfor de rammer hun arbeidet etter. I refleksjonene til denne saken kom det klart fram alternativer til hjelpers handlingsmåte. En ”regelrytter” ville mest sannsynlig ha avslått økonomisk hjelp med de konsekvenser det kanskje ville ha fått for bruker. Det som også kom opp i denne saken, men som for øvrig også viste seg i andre av de sakene vi hadde oppe, var betydningen av hjelpers ”fartstid” relatert til *trygghet* i jobbsituasjon og *kompetanse* innenfor fagfeltet. Det er enklere å ta individuelle vurderinger og selvstendige vurderinger når du føler deg trygg i situasjonen, og du føler at du har kompetanse og oversikt. ”*Når vi tviler sterkt, blir vi strenge. Vi tør ikke satse*” sa yrkesutøver. Samtidig ble kulturen på arbeidsplassen også fremhevet som en viktig påvirkningsfaktor i forhold til lojalitet.

Hvordan kunne dette vært annerledes?

Et relevant spørsmål å stille her, er hvordan du kunne tenke deg å handle om du fikk en lignende sak. Ville du da endret praksis? Jeg tror yrkesutøver fikk styrket sine egne beslutninger og handlingsvalg på flere områder i denne saken. Yrkesutøver stilte i utgangspunktet spørsmål ved egen praksis, da hun spurte om dette egentlig var en sak for kontoret. Da hun gjorde dette, kan det være med utgangspunkt i erfaringer knyttet til reaksjoner på hennes praksis fra andre, og at hun så at hennes praksis ikke var helt i overensstemmelse med lignende saker. Opplysninger utover det økonomiske som kommer fram i saken, tydeliggjorde at det var vanskelig å avslå saken etter sosialtjenestelovens § 5-1, og så være ferdig med den. Yrkesutøver fikk gjennom responsen fra de andre i gruppa støtte for sin avgjørelse om å vurdere saken i forhold til sosialtjenestelovens § 5-2.

Det ble videre stilt spørsmål ved brukers drikkemønster og om dette påvirket hans økonomi. Når yrkesutøver sier at *”han klarer seg i lange perioder, drikkingen har ikke blitt verre”*, viser hun at hun har vurdert dette, og at hun velger å forholde seg til at *”hans bestilling er ikke hjelp til rusmisbruket, men hjelp til husleierestanse”*. Hun velger å forholde seg til det brukeren etterspør.

Det som også kom tydelig frem i denne saken, var yrkesutøvers sympati for bruker, presentert gjennom hennes beskrivelse av mannen *”han kommer inn i kjeledress og caps med Felleskjøpet på og lukter diesel”*. Dette resulterte i refleksjoner knyttet til brukeren - hvem han og hun er og hvordan dette kan påvirke den videre gang i saken. Hvordan er de kledd (som beskrevet her), hva slags språk bruker de og hvordan oppfører de seg? Kunne denne saken fått et annet utfall, om bruker hadde kommet i dress og vært mer aggressiv i sin fremtreden?

Yrkesutøver ønsket å skape *”en mulighetskultur”* på arbeidsplassen, i den forstand at hun var mer opptatt av mulighetene enn begrensingene. Bruk av refleksjonsmodellen i denne saken viser yrkesutøvers muligheter til anvendelse av empowerment som metode innenfor gitte rammer. Bruker blir møtt med likeverdighet og respekt i den forstand at det er bruker selv som definerer hva problemet er og hva han ønsker hjelp til. Dette er viktig, fordi det også gir føringer for det videre arbeidet fra yrkesutøvers side både i forhold til videre undersøkelser i saken, men også i forhold til den beslutning som blir tatt.

4.2.5 Virker kritisk refleksjon?

Har veiledningen bidratt til å videreutvikle kunnskap og bevisstgjøring i forhold til anvendelse av brukermedvirkning i egen praksis? Det som har fungert godt ved bruk av kritisk refleksjon slik det ble praktisert her, er synliggjøring av både *hvorfor* yrkesutøver

handler som hun gjorde og *hva* som påvirket handlingsvalget. Eksempelene viser slik jeg ser det, viktigheten av å drøfte, diskutere og reflektere over egen praksis i samarbeid med kollegaer. Knyttet til kritisk refleksjon, kom *maktaspektet* i relasjonen mellom yrkesutøver og bruker tydelig frem. Spørsmålet blir da hva som påvirker det vi gjør og relatert til veiledningen, hvordan kom det frem her?

På strukturelt nivå så vi at lov om sosiale tjenester la føringer for hvordan yrkesutøverne handlet i begge sakene. I sak I under spørsmålet *hva mer trenger jeg å vite* kom det frem opplysninger knyttet til loven som i neste omgang bidro til å utvide yrkesutøvernes forståelse av kollegaens handlinger.

Det som var interessant i disse to sakene, var at de underveis utviklet seg ganske forskjellig. Dette hadde sammenheng med de muligheter som yrkesutøverne mente de hadde til å innfri brukernes ønske om hjelp. I sak I ble lov om sosiale tjenester en begrensning, mens det motsatte skjedde i sak II, her ga loven muligheter. Hva var det som påvirket yrkesutøvernes handlinger? Hvordan utøvet de sin makt? Under spørsmål 3 *hvordan forstår jeg dette*, ble det i begge sakene reflektert rundt holdninger og forventninger vi har til bruker og hvordan dette *kan* påvirke yrkesutøvers handlinger. Her kom det også frem at yrkesutøver i sak I opplevde forventninger fra kollegaer som en viktig faktor i forhold til handlingsvalg. I sak II var yrkesutøver opptatt av å skape en ”mulighetskultur”, som bidro til å se de muligheter som ligger i lov om sosiale tjenester. Sammenlignet med yrkesutøver i sak I hadde yrkesutøver i sak II dessuten mer erfaring, som også kan være en viktig faktor får å handle selvstendig og mer uavhengig av hva andre kolleger mener. Her får vi også innsikt i andres kommentarer og refleksjoner, som gir muligheter til å reflektere over egne handlinger.

Refleksjon over handling hadde vi også i spørsmål 4 *hvilke andre perspektiv for å forstå*, men da knyttet til brukers handlinger. I sak I kom det frem refleksjoner og drøftinger knyttet til fars handling – hvordan kunne han forstås som en god far? Dette resulterte i refleksjoner og drøftinger knyttet til familien og foreldrerollen innenfor andre kontekster enn den norske, hvor vi også måtte søke til litteratur som kunne gi innsikt og forståelse innenfor et slikt perspektiv. Å foreta denne ”tankereisen” utfordret kanskje mer, fordi den stilte spørsmål ved et tankegods om hva en god far innebærer. Denne situasjonen ga en mulighet til å vise ulike oppfatninger og forståelser for hva en god far kan være. Handlingsvalget har sammenheng med hvordan du tolker situasjonen.

Dette samsvarer med Lehmanns (Lehmann 2006) forandringsprosess i kritisk refleksjon for å forbedre praksis. Et første skritt på veien er en forståelse for at en handling kan forstås på ulike måter. At en handling kan oppfattes som rett eller gal, god eller

dårlig avhenger av den som ”ser”. Hva du ser er igjen avhengig av referanseramme og hva du vektlegger som viktig. Om det i neste omgang fører til endring av egen praksis, har kritisk refleksjon hatt en virkning.

Jeg tror at yrkesutøverne både har videreutviklet kunnskap og bevisstgjøring i forhold til anvendelse av brukermedvirkning i egen praksis; i betydningen å gi brukeren innflytelse over eget liv og de eventuelle tiltak og tjenester som brukeren har behov for. Det som ikke kom frem i mine grupper, var om det i neste omgang førte til endringer av praksis ettersom refleksjonene gjaldt praksis knyttet til oppgaver som allerede var utførte. Likevel er det grunn til å tro at kunnskap og forståelse om andre handlingsvalg gir nye handlingsmuligheter.

4.3 Refleksivitet og endring av praksis

Et fokus for veilederne av veiledningsgruppene var om veiledningen medførte noen forandring for gruppedeltakerne. En forandring skjer ofte i forhold til noen eller noe. Forandring kan skje på ulike plan, en tenker annerledes, en føler og uttrykker seg annerledes og til slutt: en handler annerledes. En kan godt reflektere over et tema uten å involvere seg selv. Det som er interessant er om deltakerne i veiledningsgruppene kom til det punkt at de også ble refleksive og reflekterte over egen tenkning og handling.

Aktuelle spørsmål for dette kapittelet er:

- Hvordan viser sosialarbeidernes refleksivitet seg i veiledningen? Greier de å være deltakende observatører til seg selv?
- Får veiledningen noen konsekvenser og evt. hvilke? Viser det seg at veiledningen har konsekvenser for måten de tenker på og for deres handlinger i praksis?

I det følgende legges fram erfaringer fra veiledningsmøter.

4.3.1 Sosialarbeiderens refleksivitet i veiledningen

I alle veiledningsgruppene ble det reflektert over situasjoner fra deltakernes arbeidshverdag, og flere opplevde å få nyttige forslag til hvordan de kunne arbeide videre med saker de tok opp til drøfting. I slike tilfelle var klienten det ”objektet” som ble drøftet. Mange opplevde å få gode innspill i forhold til å forstå saken i lys av teoretiske perspektiver og alternative handlingsvalg i saken.

Det er vanskelig å si om en tenkning er reflekterende eller refleksiv. En kan reflektere over et kasus og snakke om klienten som objektet, men i neste øyeblikk få spørsmål

fra gruppa som gjør at en involverer seg selv og blir refleksiv. Dermed blir en selv objektet for veiledningen.

Her er et eksempel på en sak i en veiledningsgruppe som viser denne prosessen: En ung kvinne skulle ha oppfølging i forhold til psykiske problemer og rusmestring. Det som sosialarbeideren opplevde som kritisk ved denne saken, var at klienten inngikk avtaler med sosialarbeideren som hun i neste omgang brøt. Dette kunne ikke sosialarbeideren ta opp med henne, for hvis han/hun gjorde det, ville klienten avbryte samtalen, skifte tema eller overdramatisere situasjonen. I veiledningsgruppa ble saken opplyst gjennom Lehmanns modell (2006) (jfr. 2.3.3). Enkelte spørsmål som ble stilt av de andre medlemmene i gruppa var konfronterende og vendte sosialarbeiderens blikk mot seg selv. Aktuelle spørsmål var: *”Kan vi stille krav om at vi skal samarbeide også på våre premisser? Skal man løpe etter folk? Snakker hun deg etter munnen? Blir man utålmodig i forhold til å gjennomføre tiltaket? Dere har samarbeidet i 3 måneder – hva med etter 5 år – hvor lenge skal helperne vente?”*

Spørsmålene var det mulig å drøfte nærmere, men det var også muligheter for at sosialarbeideren i etterkant av veiledningen, dvelte ved noen av spørsmålene som han/hun opplevde som relevante, og dermed fikk bedre innblikk i seg selv. At dette skjedde ble bekreftet i fokusgruppeintervju i slutten av prosjektet. Refleksivitet, at man reflekterer over seg selv og hva dette gjør med en, trenger ikke nødvendigvis skje med en gang. Dette bekrefter at refleksivitet er en krevende øvelse som tar tid og som man må arbeide med. Hadde gruppa stilt spørsmålene: *Hva gjør dette med deg? Hvorfor gjør du det?* kunne det vært enda mer konfronterende, men det er ikke sikkert vedkommende hadde blitt mer refleksiv der og da. Konfronterende spørsmål kan også hemme og stoppe refleksiviteten.

I en annen sak ble nettopp konfronterende spørsmål nyttige. I denne saken så sosialarbeideren at klienten ble utnyttet av andre, uten å være klar over det selv. Her ble det gjennom den strukturerte prosessen stilt spørsmål som: *Hva skal man blande seg inn i og ikke? Hva er privat og ikke privat? Handler dette om helperen eller handler det om klienten? Hvilke grenser har jeg i forhold til de tingene hun gjør? Overfører vi våre grenser på klienten/brukeren? Som helsepersonell må vi reagere! Har du som helper for høye ambisjoner?* Disse spørsmålene gikk i stor grad på sosialarbeiderens rolle. Samtidig var spørsmålene konfronterende og satte i gang sosialarbeiderens refleksivitet. Hun ble nødt til å tenke igjennom sin betydning i forholdet til klienten. De andre perspektivene på saken var eksempelvis: likestilling, det medisinske, forventninger om samarbeid, nettverk og hvilket etisk ansvar man har når det er fare for at vedkommende blir anmeldt, fordi *”hun kan smitte andre med kjønnssykdommer?”* Et annet tema var *makt og maktesløshet* når man står som helper og ser noe brukeren

selv ikke vil se. *"Brukerens makt er å trekke seg unna"*. Sosialarbeiderens posisjon ble sett i ulike perspektiv. *"Hva var henvisningsgrunnen? – skal den evalueres?"* Og *"ser hun på dere som venninner?"* Spørsmålene fra alle disse ulike vinkler fikk henne til å reflektere over sin maktesløshet i saken.

Maktaspektet er viktig i forholdet mellom hjelper og klient, (jfr. 2.2.1) og som regel fokuseres det på klientens maktesløshet. Her var det sosialarbeiderens maktesløshet som ble tydelig. Det ble diskutert om hjelperens maktesløshet var en parallell til den maktesløsheten som brukeren opplevde.

De som var i fokus uttrykte at de syntes dette var meget lærerikt. Samtidig uttrykte deltakerne at dette var temaer som angikk dem alle, de kjente seg igjen. Ofte har veiledningstemaer i spesifikke saker generelle sider som er allmenngyldige, og de er derfor interessante for hele gruppen som har liknede arbeidsoppgaver i sin daglige praksis. Gruppedeltakerne er også innenfor samme type systemer som gjør at deres arbeidssituasjoner har likhetstrekk og gjenkjenner også fornemmelse av rammebegrensninger.

Den posisjonen sosialarbeideren har i en situasjon, har innvirkning på hva en ser og ikke ser, derfor blir det viktig å forsøke å forstå intensjonen hos klienten (Oltedal 2005). Spørsmålet blir om denne modellen fremmer forståelse av dette. I én veiledning ble det tydelig at man egentlig visste for lite om klientens syn, og utsagnet som ble hengende igjen var: *"Hva vil han egentlig selv?"* Noen ganger er det ikke mer enn en slik innsikt som kan utgjøre en forskjell i relasjonen mellom hjelperen og brukeren. Utsagnet kan også gi sosialarbeideren muligheten til å se seg selv i et nytt lys og se hva grunnen er til at spørsmålet ikke stilles.

I en annen veiledningssak stilte noen av gruppemedlemmene spørsmålet: *"Skjønner brukeren det vi sier?"* Dette kunne bety at de hadde jobbet med noe brukeren ikke hadde forstått. *"Har vi ødslet med hjelpetiltak – istedenfor å gi han omsorg?"* De reflekterte over hjelpehistorikken til vedkommende fra han var liten og bodde i flere fosterhjem og fram til i dag, når de prøver å hjelpe han til å passe inn i skole og bolig. Disse refleksjonene kan medføre en endring i holdningen til brukeren, fordi de klarer å innta en refleksiv posisjon og se egen innvirkning på andre.

I en sak reflekterte de over rammebetingelsene: *"Vanskelig med fritt sykehusvalg for den som er døvstum. De er avhengig av en profesjonell tolketjeneste. Tiden går fort i kommunen og ved St. Olav"*. Klienten kan ha en annen tidsoppfatning enn hjelpeapparatet, han/ hun sitter og venter på å komme videre i forhold til et spesifikt problem. *"Tingene skjer ikke fort nok: For mange saker. Koordinering skal klaffe for mange."*

Prioritering. Kartleggingen er ikke alltid god nok". Gruppen kom ikke fram til klare forslag om hva de kan gjøre med rammebetingelsene. Men refleksivitet fremmer bevisstgjøring som kan være første steg mot å foreslå å jobbe for endringer. Dette kan være et tegn på at modellen fremmer refleksivitet og bevisstgjøring.

En av gruppene reflekterte over betydningen av en teoretisk forankring i faglig sosialt arbeid. *"Jeg tenker mer teori etter disse refleksjonene"*. En i samme gruppe uttalte. *"Vi kan ikke diskutere slik de diskuterer i køen på Rema"*. Habermas er bekymret for at den rasjonelle tenkningen er i ferd med å spre seg inn i hverdagslivet og livsverdenen. Han mener *frigjøringens potensial ligger i gyldiggjøringen av hverdagslivets kunnskap* (Follesø 2005 s. 159). Den fornuft som ligger i hverdagslivet må derfor få ny gyldighet (Follesø 2005). Dette kan være i tråd med slik en i ovennevnte gruppe uttalte: *"Personlige erfaringer påvirker arbeidet mitt mer enn teori"*. Samtidig ser de at teorien blir tydeligere for dem og mer brukbar.

Noen oppdaget betydningen av andre kollegers kunnskap. *"Utrolig hva mine kollegaer har erfart i sine liv. Her er en kompetanse jeg ikke har vært klar over i gruppen. Jeg vet nå at jeg både faglig og personlig vil gjøre bruk av denne kompetansen."* Flere opplever det som nyttig og lærerikt å høre andres meninger og tanker om en sak. Dette kan være en herredømmefri diskurs (Follesø 2005). Veiledningsgruppene er samlet uten at det er bestemte mål som skal oppnås for systemet de jobber innenfor. Hensikten med veiledningen er at de skal reflektere over sin faglige praksis, undre seg og stille spørsmål. Holdningen som utvikles er at alle innspill er likeverdige, derfor kan de også tillate at alle innspill kan få en betydning for dem.

Det er mye å vinne i en slik situasjon, men samtidig er det også risikabelt, og derfor oppstår det motstand. En av oss veilederne noterte seg at *"Ved å reflektere i gruppen og få andres syn, blir sosialarbeiderne ærligere og dypere i sin innsikt, det blir legitimt å streve i saker..."*. Etter en annen veiledning reflekterte samme veileder over at det også kan være vanskelig å reflektere og gå i dybden på ett tema.

Ut fra disse eksemplene ser vi at det har vært mange nyttige og grundige drøftinger og refleksjoner i gruppene, noe som er en forutsetning for utvikling av refleksivitet. Disse eksemplene har innslag av refleksivitet, og en kan si de er på vei mot kritiske refleksjoner, slik Fook og Gardener (2007) definerer det. I det følgende skal vi se på noen eksempler hvor refleksivitet har medført endringer for praktisk handling.

Her er det interessant å se på endringer i handling som konsekvens av refleksivitet og kritisk refleksjon i veiledningen.

Som tidligere nevnt er det ofte slik at det tar tid før endrede holdninger og forståelse viser seg i handling, derfor vil ikke nødvendigvis den forandring som kan komme ut av dette prosjektet vise seg innenfor prosjektperioden. Og det kan være mange årsaker til det. En sosialarbeider opplevde at det var vanskelig å handle på en annen måte, selv om de hadde reflektert i gruppa og hun hadde fått ny forståelse. Veileders notat etter veiledningstimen: ”... *den følelsesmessige dimensjonen i en sak kan virke forstyrrende i forhold til muligheten til å se saken på en annen måte*”. Allikevel er det eksempler på at sosialarbeiderne endret atferd, som følge av veiledningene, men at effekten kommer etter at veiledningen er over. Endringer på handlingsplanet kunne være at sosialarbeiderne valgte andre måter å handle på i spesielle klientsaker. Det var flere eksempler på at deltakere bestemte seg for å sammenkalle til ansvarsgruppemøter eller samarbeidsmøter i saker hvor det hadde vært dårlig samarbeid.

I et tilfelle hadde en sosialarbeider ”*motet seg opp til å treffe foreldrene og jobbet aktivt med sitt negative syn*” som hun hadde fått overtatt fra tidligere saksbehandlere. Det var refleksjonene i gruppen som hadde gjort henne åpen for å endre holdning til familien og våge å sette i gang et samarbeid. Dette kan forstås som at hun endret forståelse og handling.

4.3.2 Kasuspresentasjon

I vårt datamateriale er det også eksempler på veiledningssaker hvor konsekvensene har tydelig sammenheng med veiledningen. Her følger et eksempel.

Til denne veiledningstimen hadde ingen påtatt seg oppgaven å skrive et notat om *den kritiske situasjonen* eller *narrativet* som forberedelse til veiledningen, derfor ble problemet presentert muntlig og ganske spontant. Vedkommende gruppedeltaker ville ta opp en sak som irriterte ham. Den kritiske episoden var at han hadde mottatt en telefon fra en samarbeidspartner ved et annet arbeidssted. Samarbeidspartneren var bekymret for en klient som gruppedeltakeren hadde jobbet mye med tidligere. Denne klienten var nå oppfattet som livsfarlig, og samarbeidspartneren mente at det var svært viktig at han handlet raskt. Han hadde ikke sett klienten på en stund. Nå skjønnte han at det var fare på ferde, han tok bekymringen på alvor og begynte å ringe rundt i all hast. Dette var siste dagen før påskeferien, og det var viktig at noen tok ansvar. Han ringte til habiliteringstjenesten, psykiatrisk avdeling og regional sikkerhetsavdeling ved et annet psykiatriske sykehus. Han måtte finne noen som kunne ta seg av mannen. Mens han holdt på å ringe, gikk det opp for ham: ”*Hvorfor ringer han ikke politiet selv?*”. Nå i ettertid var han sint på samarbeidspartneren som hadde fått han til å handle på en måte som han ikke likte ved seg selv. Han sa at han hadde fått ham til å ”hoppe”.

I det følgende vil jeg vise hvordan spørsmålene i Lehmanns modell (2006) (jfr. 2.3.2 og 2.3.3) passer til fasene i prosessen og gi noen eksempler på svar han gav på spørsmålene som gruppedeltakerne stilte. Dette blir ingen ordrett eller fullstendig gjengivelse, fordi det var mange spørsmål og svar i de ulike fasene i prosessen fram til ny forståelse.

"Hva var" kritisk" for deg i denne spesielle situasjonen?" (Den kritiske episode, narrativet).

"Det mest "kritiske" for meg var at jeg tok imot beskjeden som en ordre fra samarbeidspartneren og begynte å ringe rundt til alle mulige institusjoner som kunne være aktuelle"

"Hvorfor gjorde du det?" (Eksplorerende, undersøkende prosess. Hva mer trenger vi å vite?)

- "Det er ofte slik når jeg har det travelt og har mange ting som skal gjøres. Hvis jeg da får en ordre om å "hoppe", så begynner jeg å handle og lystrer med en gang"

"Er det ofte slik at du "hopper" når noen roper ut?"

"Faktisk gjør jeg vanligvis ikke det".

En av hans nærmeste kollegaer, som også er med i gruppen, støttet han med at han vanligvis er den mest tilbaketrukkne personen som ikke lar seg stresse i slike situasjoner.

"Hvorfor var det slik i akkurat denne situasjonen?" (En forståelsesprosess. Hvordan forstår jeg dette?)

"Psykologen sa han var nødt til å rapportere saken til ledelsen i kommunen"

"Hvordan var makta fordelt i denne aktuelle situasjonen?" (Forståelses prosess. Hvilke andre perspektiver finnes her?)

- "Jeg erfarte at han brukte teknikker som var overveldende og som fungerte som et overgrep overfor meg"

"Hvordan hadde relasjonen mellom dere vært tidligere?" (Utvidende og undersøkende prosess. Hva mer trenger vi å vite?)

"Vi har jobbet sammen tidligere i saker og situasjoner, og det har fungert godt. Men her, i denne situasjonen, ga han meg en ordre, og da var det ikke lenger et samarbeid, men jeg som skulle følge hans ordre. Jeg opplevde at han ikke så på meg som likeverdig"

"Hvis dette skjer en gang til, hva ville du da gjort annerledes?" (Transformasjonsprosess – Hvordan kan dette gjøre en forskjell for deg?)

"Jeg kunne sagt: "Jeg hører at dette er en kritisk situasjon, men jeg trenger 5 minutter til å tenke over beskjeden din, for å finne ut hva som bør gjøres. Så ringer jeg deg tilbake". Disse 5 minuttene kunne gitt meg muligheten til å tenke og ta beslutning om hva jeg mente det var best å gjøre. Ganske sikkert ville jeg

kommet fram til at han måtte ringe politiet selv, hvis han var bekymret. Så kunne jeg anbefalt han å ringe politiet, og fortalt han at jeg ikke kunne hjelpe han akkurat nå”.

”Hva ville skjedd med deg, da?”

”Jeg ville følt at jeg tok vare på min verdighet og min makt som mann og fagperson”.

Alle i gruppa var aktivt deltakende og stilte spørsmål. De sa de kunne gjenkjenne disse følelsene fra liknende situasjoner i deres egen praksis. Dette ble et godt eksempel på kritisk refleksjon.

Jeg som veileder erfarte gjennom denne prosessen at det var viktig å ikke stille for private spørsmål. Jeg spurte for eksempel om dette var noe han gjenkjente fra andre situasjoner i livet. Han svarte *”nei”* og ønsket ikke å undres over andre arenaer i livet der og da. Spørsmålene som ble stilt om maktaspektet i relasjonen mellom han og kollegaen viste noe om maktforholdet mellom profesjoner og ulike instanser. Spørsmålene hadde et systemperspektiv. Mitt spørsmål om han gjenkjente dette fra andre arenaer hadde mer et psykodynamisk perspektiv. Her fikk han velge hvilket perspektiv som var nyttig for ham, og det var det å se på maktaspektet som gav han mening. Samtidig kan det hende at spørsmål fra andre perspektiver ikke hadde betydning der og da, men at det var spørsmål han kunne vende tilbake til senere.

I den skriftlige forberedelsen til fokusgruppeintervjuet ved veiledningsperiodens slutt, var dette en veiledningstime som alle kommenterte i det individuelle svarskjemaet. I selve fokusgruppeintervjuet løftet flere av deltakerne dette møtet fram og sa det hadde vært lærerik. Deres kommentarer var for eks.: *”Fant ut at jeg ikke må hoppe på befaling”*. *”Alle kan fort hoppe, når noen sier hopp”*. *”Det å ta seg tid til å tenke før en hiver seg rundt”* *”Gjennom veiledningen fikk jeg bekreftelse på at det er ikke uvanlig å måtte tenke seg om”*. Det å *”hoppe”* ble et felles tema og internt begrep for gruppen. Gjennom fokusgruppeintervjuet ble deltakerne bevisste om at problemområdet berørte dem personlig (Wibeck 2000).

En av deltakerne sa: *”Etter veiledningen har jeg vært flinkere til å tenke litt - være litt bakpå. Jeg sier jeg skal diskutere det litt”*. Fokusgruppeintervjuet medførte nye refleksjoner. Gruppedeltakerne trakk fram lignende problemstillinger og kommentarene var: *”Vakthavende lege er øvrigheta. Legene er betalt – vi skal ikke gå inn i situasjoner som egentlig er legens”*. De reflekterte rundt sin egen maktposisjon i forhold til andre samarbeidspartnere.

Det ble tydelig for dem at det er viktig å være flere om samme bruker, ”*det kan være vanskelig å stå alene*”. Dette kan få betydning for hvordan de organiserer arbeidet sitt, og det medfører en alternativ måte å handle på.

En gruppedeltaker som arbeidet tett sammen med han som hadde denne saken oppe til veiledning fortalte at hun også hadde vært i ferd med å ”*hoppe*” en dag. Men da hadde han, som hadde hatt saken til veiledning, bedt henne om å vente. Hun hadde utsatt avgjørelsen og bedt om å få ringe tilbake. De hadde snakket sammen og kommet fram til at det ikke var nødvendig å handle umiddelbart og at ansvaret for handlingen ikke nødvendigvis var deres. Det var først i fokusgruppeintervjuet at han som hadde hatt saken oppe til veiledning ble klar over denne sammenhengen. Han ble opptatt av å understreke hvor viktig det var å ha tid til refleksjon, slik at man blir bevisst om hvordan man faktisk utvikler sitt faglige arbeid. Han mente at fokusgruppeintervjuet ble en mulighet til nettopp slike refleksjoner.

Kritiske refleksjoner medfører at sosialarbeiderne blir mer bevisste på samhandlingen og dermed kan de gjøre noe for å bevare sin egen kraft og sin egen verdighet. Disse helse- og sosialarbeiderne ønsker ikke å la seg undertrykke av andre i systemet ved tilfeldigheter. Noe som ellers lett kan bli følgen av en altfor travel arbeidshverdag.

I denne veiledningssituasjonen var veilanden villig til å være refleksiv (Døhli og Aske-land 2007). Temaet i veiledningen medførte *kritiske refleksjoner* over forståelsen av mennesket i kontekst. Refleksjonene hadde både et teoretisk og et praktisk element. Vi så saken i lys av ulike teoretiske perspektiver, og den forståelsen som kom ut av veiledningen medførte endringer i handling for flere av dem som hadde deltatt i veiledningen (Fook og Gardener 2007).

Flere av deltakerne uttrykte at de opplevde at fokusgruppeintervjuet var nyttig for konkretisering av hva de hadde lært, og at de opplevde å få innsikt i ny kunnskap om og ny innsikt i egen praksis. Fokusgruppeintervjuet løftet refleksjonene opp på et nytt nivå og genererte således ny kunnskap (Wibeck 2000) og refleksivitet hos deltakerne. Dette er en pekepinn på at veilandene trenger en stimulans, muligens innenfor en struktur, for at prosessen skal fortsette.

4.3.3 Kritisk refleksjon over organisatoriske forhold

I prosjektet hadde vi også eksempel på at Lehmanns (2006) kritiske refleksjonsprosess fikk synliggjort at problemer som ble opplevd som individuelle, skulle vise seg å ha forankring på systemnivå. I en gruppe ble det nødvendig å bruke lang tid på *undersøkellesprosessen* (jfr. 2.3.2) og klargjøring av hva dette handlet om.

En dag tok veiledningsgruppen opp et generelt problem ”på huset”. Dette handlet om klienter de fryktet. Klienter brukte venteværelset til oppholdssted, og noen ville ikke forlate venteværelset, når de ble bedt om det. De ansatte var fortvilte og opplevde at disse klientene hadde overtaket på dem, og de visste ikke hva de skulle gjøre. Dette var en følelsesmessig, veldig belastende situasjon.

Det første spørsmålet ble: *Hva er det dette handler om?* Gjennom en brainstorming ble det beskrevet krevende brukere, deres livssituasjon og hvordan møtet med dem virket inn på hele kontoret. De var enige om at dette handlet om *forholdene i mottaket*. Gruppen gjennomgikk refleksjonsprosessen, slik vi pleide ut fra Lehmanns modell (2006). Da dette gjaldt dem alle, og mange forskjellige klienter var involvert, kom de ikke fram til klare konklusjoner på *hvordan de skulle forstå situasjonen* eller *hvordan de kunne gjøre noe annerledes* (jfr. 2.3.3). Det ble tydelig at dette krevde en lenger prosess.

Under etterarbeidet av veiledningen og planleggingen av hvordan jeg skulle gå videre i dette arbeidet, ble det tydelig at det var nødvendig å dvele ved spørsmålet om hva dette handlet om. Det ble nødvendig å benytte andre midler i *undersøkelsesprosessen* (Lehmann 2006). Etter avtale med lederen ved kontoret ble det i neste veiledningstime vist en engelsk video: *”Aggressiv atferd – hvordan håndtere det?”* Min begrunnelse for å vise denne videoen var at de skulle se at deres problematikk ikke var spesiell, men at andre har strevd med liknende og verre problemer, som de har funnet løsninger på. Gruppen ble tilført ny kunnskap (jfr. 2.3.2).

I etterkant av videoframvisningen hadde deltakerne en engasjert diskusjon. De diskuterte løst og fast om temaene, og de viste til konkrete eksempler fra saker de hadde på kontoret. Dette ble en *forklaringsprosess* (Lehmann 2006) hvor det ble tydeligere hvorfor ikke dette problemet var løst.

Gjennom en *forståelsesprosess* (Lehmann 2006) ble det klart at problematikken hver enkelt av dem hadde opplevd i mottaket, viste seg å være et felles problem, - et systemproblem. I denne forståelsesprosessen kunne en merke at de ansatte fikk ny giv og en tro på at noe kunne gjøres. I etterkant av videoen strukturerte vi samtalen ved hjelp av enkle problemløsningsteknikker, hvor hver enkelt bidro med å komme med forslag til hvordan dette kunne forstås, og hva som kunne bidra til forandring. De var begynt på en *forandlingsprosess* (Lehmann 2006).

Her har vi sett et eksempel på at en kollegagruppe begynner å snakke om sin fortvilelse over arbeidshverdagen sin. De setter ord på følelsene sine og blir bevisste på hvordan det virker på dem, de er refleksive (Døhli og Askeland 2006). Videre setter de ord

på sin maktesløshet i forhold til problemet og ser det hele i et kritisk teoretisk perspektiv (Fook og Gardener 2007, Askeland 2006, Føllesø 2005). De deler erfaringene med hverandre og blir styrket ved at de har dette felles. De får ny kunnskap og blir bevisste om hva problemet gjelder, og at det er et systemproblem – ikke et individuelt problem. De begynner å drøfte hvilke muligheter de har til å gjøre noe med det. Og ledelsen tar ansvar og delegerer dette til gruppen rundt Helse-, miljø- og sikkerhetsansvarlig (HMS), som utarbeider rutiner.

I kjølvannet av denne prosessen ønsket de ansatte veiledningsgrupper, hvor de kunne øve på å møte klienter i vanskelige situasjoner ved hjelp av rollespill. De var da kommet til et punkt hvor de var villige til å reflektere refleksivt over og utvikle egen praktisering. Å få veiledning på praktisering i utfordrende situasjoner er en forutsetning for fagutvikling. De ble således mer åpne for individuell veiledning igjen, etter at felles problematikken var akseptert.

Vi har her sett at kritisk refleksjon også kan være nyttig på systemnivå.

Dette siste kapitlet har vist eksempler fra to ulike veiledningsgrupper. I den første så vi at refleksjon over en situasjon fra samarbeid med en ekstern kollega, medførte refleksivitet for den enkelte som tok opp saken. Hans og gruppens refleksjoner medførte at det skulle vise seg at en av hans kolleger endret atferd i forhold til dette temaet. Ikke bare er refleksjonen lærerik for den det gjelder, men også nyttig for de andre i gruppen. Det andre eksempelet viste at når de enkelte våget å begynne å reflektere over det som de opplevde som individuelle problemer, ble det åpenbart at dette var noe som angikk hele arbeidsplassen og var et problem på systemnivå. Den kritiske refleksjonsprosessen hjalp dem til å bli enige om hva problemet var, og de begynte å få en tro på at de kunne løse deres felles problem.

4.4 Oppsummering

Felles målsetting for veiledningsprosjektet var å generere ny kunnskap gjennom utprøving av Lehmanns modell for kritisk refleksjon. Vi har som prosjektmedarbeidere hatt ulikt fokus Hvilke erfaringer sitter vi inne med etter avsluttet prosjektperiode?

For det første: veiledningen har bidratt til en bevisstgjøring hos veilederne i forhold til hvordan både utdanning og egne erfaringer påvirker fokus og utøvelse av sosialt arbeid. Således representerer veiledningsgruppene og bruk av kritisk refleksjon en viktig arena for læring.

For det andre: Veilandene har vist faglige perspektiv som samsvarer godt med empowermenttenking. Vi tenker da særlig på klientens innflytelse i eget liv. Samtidig har prosjektet også vist at rammevilkår setter klare grenser for veilandenes yrkesutøvelse, noe som også fører til vanskelige etiske valg og dilemma.

For tredje: De fleste yrkesutøvere finner faglige refleksjoner interessant. Det er imidlertid en utfordring å knytte disse refleksjonene til fagteori og egen person. Kritisk refleksjon med konfronterende spørsmål i en gruppe hvor du føler deg trygg, kan bidra til utvikling av refleksivitet. I vårt prosjekt har vi også sett at kritisk refleksjon kan føre til endringer på ulike nivå i organisasjonen.

Askeland skiller mellom den reflekterende og den refleksive praktiker. Hun hevder at den reflekterende praktiker er opptatt av å forstå og forbedre prosessen i arbeidet, og hvordan det skal handles i en situasjon. Mens den refleksive praktiker går dypere og stiller kritiske spørsmål ved aksepterte teorier, verdisyn, men også ved institusjonelle og strukturelle rammer som påvirker vår praksis, og sist, men kanskje ikke minst, hvorfor vi tar dette for gitt (Askeland 2006).

I dette prosjektet har vi hatt fokus på veilandene som har deltatt i vår gruppeveiledning. Vi har også hatt fokus på klienten og de forskjellige maktstrukturene som er blitt avdekket gjennom historiene fra veiledningen. Selv om vi har erfaring som veiledere har vi i dette prosjektet praktisert en for oss ny tilnærming innen veiledning. Dette har ført til at vi hele tiden har reflektert på vår rolle som gruppeveileder. Vi har jevnlig hatt møter med hverandre for å kunne utveksle erfaringer vi har gjort.

Vi erfarte alle at veilandene som deltok jevnlig i gruppeveiledningen, fikk en stadig dypere forståelse. Det hevdes innen sosialt arbeid at sosialarbeideren selv er det viktigste instrumentet i arbeidet. Hvis vi er enig i dette postulatet, vil bruk av kritisk refleksjon være en viktig vei å gå for å oppnå bedre selvinnsikt, forståelse og få et mer bevisst forhold til makt og maktstrukturer.

Litteraturliste

Aadland, E. (1997) "*Og eg ser på deg...*" Vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag. Oslo: Tano Aschehoug.

Adizes, I. (1991). *How to manage change in personal life, family, business or society*. California: Santa Monica.

Andersen, T. (1996). Forskning på behandlingspraksis: Hva skal eller hva bør eller hva kan forskning være? Et debattinnlegg. *Fokus på familien*, Vol. 24, s. 3-15.

Askeland, G. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*. Nr. 2, s. 123-135.

Berg I. K. og Miller, S.D. (1992). *Rusbehandling* Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research* (2.nd. edn). Geelong, Vic: Deakin University.

Døhlle, E. og Askeland, G. A. (red.) (2006). *Internasjonalt sosialt arbeid : innsats på andres arena* Oslo: Universitetsforlaget.

FO (2003). Fellesorganisasjonens etiske grunnlagsdokument
<http://www.fo.no/getfile.php/Filer/Aktuelt%20pdf-filer/yrkesetisk.pdf>, 02.03.09

Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Viborg: Akademisk Forlag A/S.

Follesø R. (2005). Kritisk teori I sosialt arbeid I: Oltedal, S. *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Fook, J. (2002) "*Social Work Critical Theory and Practice*". London: Stage.

Fook, J. (2004). Towards inclusive futures, keynote address delivered at the Inclusive Futures Conference, Bendigo, April.

Fook, J. and Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*. Berkshire: Open University Press.

Gardner, F. (2006) "*Working with Human Service Organizations: Creating Connections for Practice*" Melbourne, Australia: Oxford University Press.

Humerfelt, K. (2005). Begrepene brukermedvirkning og brukerperspektiv – honnørord med lavt presisjonsnivå I: Willumsen, E. *Brukernes medvirkning! Kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene*. Oslo: Universitetsforlaget.

HUSK Midt-Norge (2008). <http://www.husk-midtnorge.no/prosjekter/brukerperspektivet/76-integrasjon-teori-og-praksis--kunnskapsutvikling-i-praksis-2008>. 09.12.09.

Introna, L. D. (1997). *Management, information and power in a narrative of the involved manager*. Basingstoke: Macmillan.

Johns, C. and Freshwater, D. (eds) (1998). *Transforming nursing Through Reflective Practice*. Oxford: Blackwell Science.

Kadushin, A. (1992). *"Supervision in Social Work"* New York: Columbia University Press.

Kaiser I. og Lund, M. A. (1986). *Supervisjon og konsultasjon*. København: Socialpædagogisk Forlag.

Killen, K. (2007) *"Profesjonell utvikling og faglig veiledning"*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Labonte, R. and Feather, J. (1996). *Handbook in Using Stories in Health Promotion Practice*. Ottawa: Health Canada

Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: TANO Aschoug.

Lehmann, J. (2006). Telling stories... and the pursuit of critical reflection I: White, S. and J. Fook and F. Gardner *Critical Reflection in Health and Social Care*. Berkshire: Open University Press.

Lov om sosiale tjenester 1991 (Sosialtjenesteloven) <http://www.lovdatab.no/all/nl-19911213-081.html>, 25.09.09.

Lov om pasientrettigheter 1999 (Pasientrettighetsloven) Sosial- og helsedirektoratet (2004) Rundskriv 15-12/2004.

Moe, A. og Kiik, R. (2008). *Studentenes møte med praksiskunnskapsutvikling i teori og praksis* Høgskolen i Sør-Trøndelag: Husk-arbeidsrapport 1/2008.

Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* Göteborg: Daidalos.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.

NAV (2009). <http://www.nav.no/rettskildene/forskrift/F19921204-915>, 25.09.09.

Nordstrand, M. (1993). *Klient eller system* Sosialhøgskolen, Trondheim: Sosial- og helsedepartementet.

Payne, M. (1997). *Modern Social Work Theory*. London. Palgrave.

Payne, M. (2002). "Balancing the question", *Professional Social Work*. January, 12-13.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ranger, M. (1986) "Er det bare meg som roter sånn?" *Klientsamtaler på et sosialkontor* Oslo: Universitetsforlaget.

Redmond, B. (2004). *Reflection in action*. Aldershot: Ashgate.

Reissner, S. (2004). Learning by story-telling? Narratives in the study of work-based learning. *Journal of Adult and Continuing Education*. 10(2): 99-113.

Rønning, R. (2007). Gammel vin på nye flasker? I: Askheim, O. P. og Starring, B. (red.). *Empowerment i teori og praksis*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS .

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Book.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner* San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. København: Forlaget Valmuen.

Shulman, L. (2006) *Kunsten å hjelpe mennesker i samhandling med systemer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.

Skau, G. M. (2003). *Mellom makt og hjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skytte, M. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Slettebø, T. (2000). Empowerment som tilnærming i sosialt arbeid, *Nordisk sosialt arbeid*, 2/2000.

Sosial- og helsedirektoratet (2006). *Brukermedvirkning – psykisk helsefeltet Mål, anbefalinger og tiltak i Opptrappingsplanen for psykisk helse* 4/2006.

St. melding 34 (1996-97). *Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre*.

Tanums rettskrivningsordbok (1983). Oslo: Tanum Forlag.

Taylor, C. A. and White, S. (2000). *Practising Reflexivity in Health and Welfare: Making Knowledge*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Thagaard, T. (2008). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Tronvoll, I. M. (2006). *Kunnskapsproduksjon i samarbeid med et praksisfelt – forskningsmetodiske utfordringer*. Paper til Nordisk Forsa Symposium, februar 2006.

Tveiten, S. (1998). *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.

Vindeløv, V. (2004). *Konfliktmægling* Jurist – og økonomforbundets forlag, København.

White, S. Fook, J. and Gardner, F. (2006). *Critical reflection in health and social care*. New York: Open University Press.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppeintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg 1

DATAPRODUKSJON FRA GRUPPEVEILEDNING

Gruppe nr.	Dato:	Antall til stede:
------------	-------	-------------------

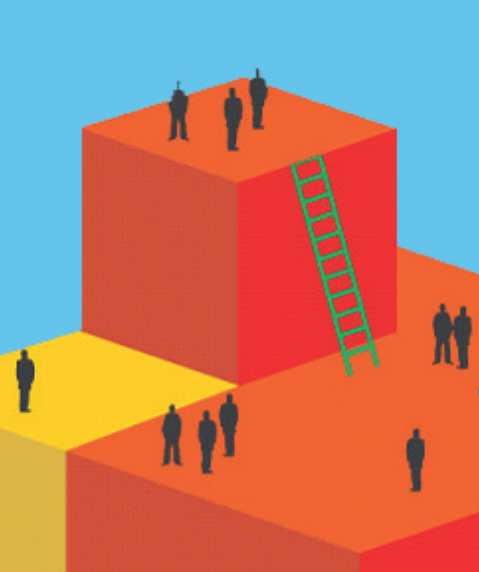
Tema 1: Hvilket syn har hjelperen på bruker?
Sosialarbeiders beskrivelser som viser dette:
Egne refleksjoner:
Tema 2: Hvorfor prioriterer sosialarbeider å arbeide med nettopp denne bruker?
Sosialarbeiders beskrivelser som viser dette:
Egne refleksjoner:

Tema 3: På hvilken måte kommer brukerens innflytelse fram i fortellingen?
Sosialarbeiders beskrivelser som viser dette:
Egne refleksjoner:

Tema 4: Hva formidler sosialarbeideren for å skape likeverdighet i relasjonen mellom seg og bruker?
Sosialarbeiders beskrivelser som viser dette:
Egne refleksjoner:

Tema 5: Hvilke utfordringer gir denne veiledningsformen til veilederrollen og gruppeprosessen?
Sosialarbeiders beskrivelser som viser dette:
Egne refleksjoner:
Tema 6: Hvordan viser sosialarbeiderens refleksivitet seg i veiledningen? (aha – opplevelser hos sosialarbeider)
Sosialarbeiders beskrivelser som viser dette:
Egne refleksjoner:

Tema 7: Annet – evt. et tema dere vil ta med videre
Sosialarbeiders beskrivelser som viser dette:
Egne refleksjoner:



ISBN 978-82-7570-213-3

Dragvoll Allé 38 B
7491 Trondheim
Norge

Tel: 73 59 63 00
Fax: 73 59 66 24

 NTNU
Samfunnsforskning AS