

Kan skjønn læres?

**En teoretisk studie om skjønn og kunnskap
i profesjonelt sosialt arbeid.**



Universitetet i Stavanger
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Master i sosialt arbeid

Signhild Grøttjord

Vår 2012

MASTERSTUDIUM I SOSIALT ARBEID

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: Vår 2012

FORFATTER: Signhild Grøttjord

VEILEDER: Sverre Moe

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Kan skjønn læres? En teoretisk studie om kunnskap og skjønn i profesjonelt sosialt arbeid.

Engelsk tittel: Can Judgement be Learned? A Conceptual Study on Judgement and Knowledge in Social Work.

EMNEORD/STIKKORD:

Skjønn, dømmekraft (*phronesis*), refleksjon, handlingskompetanse, brukerorientering, konstruktivisme.

ANTALL SIDER: 91

ANTALL ORD: 27 665

STAVANGER

Dato/år

Kandidatens underskrift

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg et utfordrende og høys aktuelt tema i sosialt arbeid. Oppgaven omhandler skjønnets betydning for utøvelsen av sosialt arbeid, og problemstillingen er: *Kan skjønn læres?*

I oppgaven tar jeg opp hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at skjønnen eventuelt skal kunne læres. Aristoteles' begrep *phronesis* (som betyr klokskap) og evnen til refleksjon blir behandlet som aktuelle forutsetninger for å kunne lære et faglig skjønn. For at vi skal kunne snakke om et *faglig skjønn* i sosialt arbeid og ikke et vanlig, *allment skjønn*, må dessuten den teoretiske kunnskapen hos sosionomstudentene ligge til grunn.

Konstruktivismen blir brukt som pedagogisk modell for å diskutere om skjønn kan læres i sosionomutdanningen. Utdanningsinstitusjonenes ansvar for å legge til rette et godt læringsmiljø for studentene er helt avgjørende i forhold til læring av skjønn i utdanningen. Studentene må bli utfordret i studiet på viktige moralske og sosiale spørsmål for å kunne utvikle *phronesis*. Videre må de utfordres i forhold til egne konstruksjoner, slik at ny kunnskap kan tilegnes.

Studentenes ansvar i forhold til å være aktive deltakende i egen læring er likeledes helt nødvendig. Det betyr at studentene gjennom aktiv deltakelse vil kunne tilegne seg kompetanser som sosialt arbeid avhenger av for at arbeidet skal kunne bli utøvd profesjonelt. Det er også svært viktig at studentene er aktiv deltakende for å kunne utvikle klokskap og refleksjonskompetanse, som skjønnen forutsetter.

Jeg konkluderer med at skjønn kan læres i utdanningen, men at det forutsetter at studentene har utviklet både klokskap og refleksjonskompetanse. Jeg har kommet fram til at et godt faglig skjønn kan utvikles videre i utøvelsen av det sosiale arbeidet, dersom ikke skjønnen blir etablert som kompetanse under utdanningen.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har ikke bare vært en faglig utvikling for meg som sosionom, men har også vært en utvikling for meg som person. Både den faglige og personlige utviklingen jeg har gjennomgått har vært svært lærerik. Når det gjelder den faglige utviklingen har masteroppgaven gitt meg muligheten til å arbeide med et tema jeg lenge har vært opptatt av. Mange av oppfatningene mine i forhold til temaet har underveis blitt endret, og jeg opplever selv at jeg har kommet fram til en konklusjon som sier noe om utfordringene med å skulle lære et faglig godt skjønn.

Underveis i arbeidet med oppgaven har jeg hatt mange interessante samtaler og diskusjoner rundt temaet. Jeg er takknemlig for alle gode innspill som har bidratt til at jeg har kommet fram til en konklusjon i forhold til temaet. Jeg håper oppgaven min kan berike andre som er opptatt av betydningen av skjønn i profesjonelt sosialt arbeid.

Jeg vil spesielt takke min veileder Sverre Moe for veloverveide ord og god veiledning i denne prosessen.

En spesiell takk også til Nathalie. Jeg tror jeg med sikkerhet kan si at jeg aldri vil få en kollega som deg igjen. Ditt mot i arbeid med mennesker er unikt! Mamma, du er et forbilde for meg i ditt arbeid med mennesker. Takk for at du alltid tar deg tid til å diskutere tema jeg er opptatt av. Stine, takk for at du har latt meg bruke av tiden din i innspurten.

Tusen takk Stein for at du har hatt tålmodighet med meg i forhold til min trang til å fortelle om alle viktige og uviktige detaljer i oppgaven. Takk også for motiverende ord når jeg trengte det mest!

Mai, 2012.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1. Utgangspunkt og bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2. Problemstilling og avgrensninger	11
1.3. Sentrale begrep	12
1.4. Teori.....	13
1.5. Metode	14
1.6. Oppgavens struktur.....	14
2. Begrepsavklaring	16
2.1. <i>Phronesis</i>	17
2.2. Skjønn.....	21
2.3. Handlingskompetanse.....	25
2.4. Brukerperspektiv	30
2.5. Oppsummering	32
3. Profesjonelt sosialt arbeid	34
3.1. Skjønn i profesjonelt sosialt arbeid	35
3.2. Profesjonalitet og makt.....	42
3.3. Oppsummering	46
4. Konstruktivisme	48
4.1. Kunnskapsteorien konstruktivisme.....	49
4.2. Undervisning og læring	54
4.3. Oppsummering	57
5. Utdanning og kjønn	59
5.1. Sosionomutdanningen	60
5.2. Kunnskap og læring i sosionomutdanningen.....	63
5.3. Oppsummering	66
6. Teori og praksis.....	68

6.1.	Forbindelsen mellom teori og praksis	69
6.2.	Teori og praksis i sosionomutdanningen	72
6.3.	Oppsummering	74
7.	Oppsummering: Skjønn kan læres!.....	76
7.1	Phronesis.....	77
7.2	Betydningen av skjønn i sosialt arbeid	79
7.3	Konstruktivismen som kunnskapsteori.....	84
7.4	Avslutning	87
	Litteraturliste	89

1. Innledning

Det utdannes årlig flere hundre sosionomer på landsbasis fra både høyskoler og universiteter i Norge. En sosionom skal arbeide med å forebygge, løse eller redusere problemer hos mennesker. Formålet med utdanningen er i følge rammeplanen for sosionomutdanningen, å utdanne brukerorienterte og reflekterte sosionomer som skal utføre denne viktige samfunnsoppgaven (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Jeg skal i denne oppgaven gjennom en teoretisk og begrepsorientert tilnærming ta for meg spørsmålet om *skjønn kan læres* i sosionomutdanningen. Det handler nærmere bestemt om forutsetninger som ligger til grunn for at faglig fundert skjønnsutøvelse kan utvikles gjennom organisert utdanning. Betydningen av skjønn i profesjonelt sosialt arbeid vil være et sentralt premiss for å kunne diskutere problemstillingen, og jeg vil derfor bruke de første delene av oppgaven til å avklare nærmere skjønnsutøvelsens betydning for sosialarbeidet.

Jeg vil fokusere på hva som eventuelt må ligge til grunn for at skjønn kan læres, og hva vi må forutsette for at skjønn skal kunne utøves som et *faglig skjønn*. Konstruktivismen blir tillagt stor vekt i forhold til utdanningsinstitusjonenes videreformidling av kunnskap til studentene. Dette er en tenkemåte som i utpreget grad tematiserer kunnskapens personlige aspekt, noe som jeg finner å være en viktig forutsetning for utvikling av skjønn som kompetanse. Ut fra et slikt perspektiv vil derfor også utdanningsinstitusjonenes læringsmiljø bli vektlagt, likeledes studentenes ansvar for egen læring.

1.1. Utgangspunkt og bakgrunn for valg av tema

Sosialt arbeid er et praktisk fag, og det kan derfor hevdes at utdanningen av sosionomer inneholder for lite praksis i forhold til teori. Men er det egentlig en berettiget kritikk til utdanningsinstitusjonene? Med tanke på hvordan utdanningen per i dag er lagt opp, er det flere perioder med praksis i løpet av bachelorgraden sosionomene gjennomfører (selv om ikke alle utdanningsinstitusjonene opererer med like mange praksisperioder). Å utdanne både brukerorienterte og reflekterte sosionomer kan imidlertid oppleves utfordrende når studentene i løpet av en treårig utdanning skal lære å tilegne seg praktisk kompetanse.

Vi bør likevel ikke være for opptatt av antall perioder med praksis i utdanningen. Det er selvfølgelig særdeles positivt at utdanningen er lagt opp på en slik måte at studentene får muligheten til å få et innblikk i hvordan profesjonelt sosialt arbeid utøves i det virkelige liv. Men samtidig må man ta utgangspunkt i at det ikke er i praksisperiodene grunnlaget for å bli en profesjonsutøver i sosialt arbeid blir lagt. Skillet mellom teori og praksis er ikke et enten-eller, slik man kan få inntrykk av, og skjønn er slett ikke noe som entydig kan henvises til praksis.

Under utdanningsforløpet skal studentene tilegne seg mye teoretisk kunnskap. De blir undervist i emner som sosialt arbeid, yrkesetikk, samfunnsvitenskapelige emner, psykologiske emner og juridiske emner. Emnene som studentene blir undervist i vil deretter bli brukt i den mer praktisk rettede undervisningen. Her finner vi blant annet ferdighetstrening, hvor studentene skal rollespille ulike situasjoner de kan komme opp i. Dette er situasjoner som krever at studentene har tilegnet seg en god plattform av teoretisk kunnskap, og som igjen krever at studentene reflekterer for at de skal kunne bruke kunnskapen de har tilegnet seg i praksis. I en slik prosess må vi kunne anta at skjønsmessige vurderinger vil være tilstede, og at de vil kunne tematiseres.

På samme måte må studentene kunne reflektere over den kunnskapen de gjennom undervisningen har tilegnet seg når de skal gjennomføre ulike kasusoppgaver både selvstendig og i grupper. Den teoretiske kunnskapen må likeledes være tilegnet når studentene skal gjennomføre praksis i yrkesfeltet. Hvis ikke vil hensikten med at studentene skal bruke mye av tiden i studiet ved blant annet å observere andre sosionomer i yrkesutøvelsen, ikke være til stede.

Dersom studentene har tilegnet seg basiskunnskapen/forkunnskapen gjennom studiet, vil de imidlertid i løpet av praksisperiodene ha et bedre grunnlag for både å reflektere og nyansere sin kunnskap i møte med virkelige mennesker med reelle problemer.

Sosialt arbeid er på mange måter et fag som nødvendigvis må involvere skjønnsutøvelse. Sosionomer må i sitt arbeid med mennesker utøve skjønn uansett hvilke felt profesjonen utøves i. Det være seg i arbeid der sosionomene jobber som rådgivere, kuratorer, veiledere, koordinatore, miljøterapeuter med videre. Arbeidet sosionomer utfører strekker seg over mange felt, slik som blant annet rusomsorgen, barne- ungdomsarbeid og forvaltningsoppgaver. I møtet med høyst ulike mennesker, problem og utfordringer i prosesspreget arbeid vil det nødvendigvis alltid måtte kunne tas i bruk et faglig skjønn.

Sosionomer må i mange tilfeller utøve en dobbeltrolle. De skal gi omsorg, veiledning, støtte og hjelp, samtidig som de også må forholde seg til lovverk og utøve en kontrollrolle i forhold til fordeling av velferdsgodene i Norge. Den samme kontrollrollen ser vi i situasjoner i forhold til barn som må bli tatt hånd om av barnevernet. I rusbehandling finner vi også eksempler på sosionomers arbeid der hjelp og kontroll skal fungere side om side. Det være seg hjelp i forhold til rusproblemet, samtidig som for eksempel negative urinprøver er en forutsetning for å være i behandling. Slikt type arbeid vil alltid implisere skjønn på ulike måter.

Nødvendigheten av å kunne utøve skjønn i møte med menneskene sosionomene møter daglig er derfor helt sentralt for utførelsen av sosialt arbeid. Hvis dette er korrekt, blir det imidlertid rimelig å spørre etter grunnlaget for skjønnsutøvelsen. Hva slags kompetanse er dette? Lar den seg utvikle gjennom organisert utdanning?

Dersom skjønn ikke kan læres, kan det stilles spørsmål ved hvordan sosionomene konstruktivt skal kunne arbeide med mennesker som befinner seg i vanskelige livssituasjoner der arbeidet avhenger av sosionomenes beslutningsdyktighet. Om skjønn ikke kan læres blir skjønnnet redusert til noe uklart, vilkårlig og ubestemmelig.

Alle mennesker har et skjønn som de i hverdagen beslutter ut i fra. Dette hverdagslige skjønnnet er basert på hva det enkelte individ opplever som mest hensiktsmessig ut i fra den situasjonen de står i uten at skjønnnet som sådan reflekteres. I denne oppgaven skal det fokuseres på et helt annet skjønn: Det er det *faglige skjønnnet* som er det sentrale når

sosionomenes skjønn i arbeid med mennesker tematiseres. Et faglig skjønn i denne sammenhengen er basert på sosionomenes kunnskap som de har tilegnet seg gjennom utdanningen. Det være seg både teoretisk og praktisk kunnskap, samt en personlig kompetanse.

Bakgrunnen for mitt valg av tema er basert på et inntrykk jeg som nyutdannet sosionom fikk da jeg møtte praksisfeltet. Jeg ble vitne til det jeg opplevde som andre sosialarbeideres manglende handlingskompetanse i møte med brukerne. Jeg ble i denne perioden opptatt av tema som utøvelse av skjønn, refleksjonskompetanse, beslutningsdyktighet og den enkeltes yrkesutøvers trygghet som en viktig forutsetning i utførelsen av arbeidet.

Sosionomer har et stort ansvar i forhold til å skulle ta avgjørelser som er til brukerens beste, og at avgjørelser også derfor må baseres på et moralsk skjønn. Innenfor arbeidsplasser der sosionomer jobber finner vi ulike kulturer for hvordan rammer/regler og lovverk håndteres. Arbeidsplasser som opererer med rigide systemer hvor det er lite rom for skjønnsutøvelse i den enkelte sak, vil slik jeg opplever det, medføre at brukeren ikke blir behandlet individuelt ut i fra individuelle løsninger og tiltak. På samme tid vil yrkesutøverne som jobber i et rigid system muligens være trygg i utførelsen av arbeidet fordi de vet at forskjellen på rett og gal handling er tydelig formulert.

Motsatt vil arbeidsplasser som har en kultur der brukernes individuelle behov står i fokus, nødvendigvis også ha behov for at den enkelte sosionom kan ta beslutninger som er basert på et skjønn ut fra hva som er det beste for brukeren. Sosionomene må i slike systemer være handlings- og beslutningsdyktige, og vite hva som er moralsk riktig å gjøre i enhver situasjon. Forholdet mellom regelorientering og skjønn er komplisert, men min påstand er at sosialarbeidet alltid vil kreve skjønnsutøvelse, også der hvor regelverket er klart og tydelig formulert.

Jeg har diskutert dette temaet med flere kollegaer og andre i samme fagmiljø, og jeg har kommet fram til at temaet om *skjønn kan læres* er et sentralt anliggende når vi snakker om utøvelsen av sosialt arbeid. Ut i fra denne tanken vil betydningen av å lære skjønn allerede i utdanningen være betydningsfullt. Jeg mener også at spørsmålet ”om skjønn kan læres” ikke nødvendigvis bare er aktuelt for sosionomutdanningen, men at det gjelder for alle profesjoner som utøver helse- og sosialfaglig arbeid.

1.2. Problemstilling og avgrensninger

Denne oppgavens bærende og overordnede tema er kunnskap og skjønn i sosialt arbeid. Dette er et tema som kan studeres ut fra ulike perspektiv og problemstillinger. Jeg har valgt å fokusere på skjønn som kompetanse, nærmere bestemt spørsmålet om skjønn, eller i det minste forutsetninger for at skjønnsutøvelse kan læres gjennom organisert utdanning.

Spissformulert: *Kan skjønn læres?*

Da jeg fikk muligheten til å problematisere dette temaet i masteroppgaven min ble jeg særdeles engasjert. Jeg har gått en lang vei for å komme fram til problemstillingen slik den fremstår i dag. Mange viktige temaer måtte utebli på grunn av avgrensninger i forhold til problemstillingen. Særlig gjelder det spørsmål knyttet til konkrete pedagogiske tilnærminger og arbeidsformer. Betydningen av *veiledning* i studiet er eksempelvis et tema som opptar meg, men som dessverre ikke har fått plass i oppgaven.

I Norge blir både sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere omtalt som sosialarbeidere. Mitt fokus har imidlertid vært på sosionomer og sosionomutdanningen i Norge. I og med at jeg selv er utdannet sosionom har det vært en selvfølge for meg at jeg har tatt for meg en utdanning og en profesjon som jeg selv kjenner til. Når jeg refererer til sosialarbeidere i oppgaven handler det derfor, men også av avgrensningshensyn, kun om sosionomer og sosionomenes profesjon. Jeg omtaler også sosionomer som yrkesutøvere og profesjonsutøvere i oppgaven, uten at det betyr at jeg tematiserer andre yrkesgrupper enn sosionomene. Selv om det selvsagt ikke er noe i veien for at oppgaven kan tolkes som om den omhandler flere sosialfaglige profesjoner, uten at jeg har dekning for det.

Når det gjelder menneskene med ulike sosiale problemer som jeg omtaler i oppgaven, har jeg valgt å kalle disse menneskene for *brukere*. Jeg vil utdype dette senere, men innledningsvis kan det være grunn til å notere at dette er et begrep som viser til individuelle hensyn, behov og interesser. Det vil si faktorer som i seg selv impliserer krav til skjønnsmessig vurdering. Personlig liker jeg spesielt ”borgere” som den danske velferdsstaten omtaler sine brukere med. Det sier noe om at menneskene er alle borgere i samme land, og begrepet er av ikke-stigmatiserende karakter. Tenker vi i slike termer, ser vi også at spørsmål om skjønn impliserer grunnleggende spørsmål om hvordan velferdsstaten skal virke overfor sine medlemmer.

1.3. Sentrale begrep

Jeg har valgt å starte med et kapittel som tar for seg en avklaring av sentrale begrep. Begrepene som vil bli brukt gjennom hele oppgaven er *phronesis*, *skjønn*, *handlingskompetanse* og *brukermedvirkning*. Jeg kommer tilbake til detaljer, men innledningsvis kan det være nyttig og skissere kort hvorfor jeg finner disse begrepene som sentrale.

Aristoteles' begrep *phronesis* som betyr klokskap vil på mange måter være det viktigste begrepet i oppgaven. Begrepet sier noe om sosionomenes dømmekraft og blir betegnet som sosionomens praktiske moralske handlingsklokskap.

Det vil også være helt nødvendig å gi en forklaring/definisjon på begrepet *skjønn* før jeg går i gang med å stille spørsmål som omhandler betydningen av *skjønn* i utførelsen av profesjonelt sosialt arbeid.

Når det gjelder *handlingskompetanse* tar jeg for meg begrepet som en viktig inngangsport til spørsmålet om *skjønn* kan læres, fordi det gir en oversikt over hva det vil si å kunne utøve sosialt arbeid på en kompetent måte ut i fra de ulike kompetansene en sosionom må ha tilegnet seg.

Handlingskompetanse er, som vi skal se, ikke bare en kompetanse, men omfatter alle de ulike kompetansene som sosionomene har utviklet. I oppgaven vil jeg fokusere på praktisk og teoretisk kunnskap, samt personlig kompetanse.

Brukermedvirkning er det begrepet jeg bruker i oppgaven når jeg omtaler brukerens mulighet til medvirkning i eget endringsarbeid. Jeg skiller mellom *brukerens perspektiv* og *brukerperspektivet*. Brukerens perspektiv handler om brukerens eget perspektiv på utfordringene han eller hun står ovenfor. Brukerperspektivet handler om at sosionomen må ha evnen til å se situasjonen fra brukerens perspektiv. Videre er brukerorientering også et sentralt element i oppgaven. Brukerorientering handler blant annet om at arbeidet skal utøves på en slik måte som er til det beste for brukeren. *Likebehandlingsprinsippet*, er som vi skal se, et godt eksempel på det.

1.4. Teori

I og med at jeg i oppgaven fokuserer på spørsmålet om skjønn er en kompetanse som kan læres, er jeg også avhengig av å tematisere spørsmål som angår kompetanse, kunnskap og læring. Jeg har derfor valgt *konstruktivismen* som en pedagogisk modell for å besvare spørsmålet om skjønn kan læres. Det har jeg gjort fordi konstruktivismen som kunnskapsmodell evner å tematisere skjønn som kunnskap. Konstruktivismen er derfor fruktbar når spørsmålet angående læring av skjønn skal diskuteres.

Konstruktivismen er både en læringsteori og en kunnskapsteori, men primært er konstruktivismen en kunnskapsteori. Det vil si en teori som omhandler hvordan vi mennesker kommer fram til kunnskap om verden. Konstruktivismen som læringsteori omhandler at det er en teori om hvordan tenkning endres hos mennesker. Det er en tenkemåte som tematiserer tenkning og kunnskap som personlige oppfatninger og tenkemåter, og det gir derfor en fruktbar inngang til å forstå sammenhengen mellom skjønn og kunnskap.

Konstruktivismen tar opp viktige og sentrale områder i forhold til hvordan mennesker tilegner seg ny kunnskap. Et viktig poeng i konstruktivismen er at kunnskap fører til ny kunnskap. Jeg har valgt å ta for meg konstruktivismen som kunnskapsteori fordi konstruktivismen er opptatt av hvordan mennesker lærer, og fordi jeg mener at det er en tett sammenheng mellom teori og skjønn i sosialt arbeid.

I forhold til sosialt arbeid som et praktisk fag vil konstruktivismen som kunnskapsteori være en viktig bidragsyter i forhold til studentenes læring. Ved at studentene blir utfordret på egne konstruksjoner i forhold til både moralske og sosiale oppfatninger, vil studentene kunne utvikle ny kunnskap ut i fra den kunnskapen og oppfatningen de allerede har om verden. Refleksjonskompetansen hos sosisionomene er en viktig forutsetning for å utøve det sosiale arbeidet. Som vi skal se vil refleksjonskompetansen kunne utvikles i studiet gjennom en konstruktivistisk pedagogisk modell.

1.5. Metode

Som det fremgår av det som er sagt, så er dette en teoretisk og begrepsorientert studie. Den handler ikke om empiriske spørsmål knyttet til faktisk skjønnsutøvelse eller om hva studenter faktisk lærer i utdanningen. Likeledes handler den heller ikke primært om den konkrete pedagogiske utformingen av utdanningens innhold og arbeidsformer. Jeg kommer litt inn på slike spørsmål i de siste delene, men den bærende tematikken er først og fremst knyttet til spørsmålet om forholdet mellom faglig skjønn og læring.

Dette betyr at jeg har arbeidet ved hjelp av noen utvalgte begrep, nærmere bestemt kompliserte og omfattende begrep som krever utførlig bestemmelse og diskusjon. Et begrep som ”skjønn” kan umiddelbart virke enkelt, hverdagslig og tilforlatelig, men, som vi skal se, er også dette et begrep som krever presis avgrensning og bestemmelse.

1.6. Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: Kapittel 2 omhandler en begrepsavklaring. Begrepene som blir behandlet i dette kapitlet vil ligge til grunn for oppgavens videre framstilling i forhold til spørsmålet om skjønn kan læres. Som nevnt er det følgende begrep som her vil bli tematisert: *Phronesis, skjønn, handlingskompetanse og brukervedvirkning*.

I kapittel 3 tematiserer jeg skjønn i sosialt arbeid. Det sentrale i dette kapitlet vil være hvilken betydning skjønn har i profesjonelt sosialt arbeid. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg komme inn på maktaspektet i sosialt arbeid. Det sentrale temaet i denne delen vil omhandle sosionomenes ansvar i forhold til muligheten for bruk av makt i møte med brukerne.

I kapittel 4 vil jeg tematisere kunnskapsteorien *konstruktivisme*. Deler av kapitlet vil spesielt omhandle undervisning og læring i sosionomutdanningen. Konstruktivismen er, som vi skal se, opptatt av hvordan mennesker konstruerer kunnskap.

Deretter vil jeg i kapittel 5 ta for meg utdanning og skjønn, og kunnskap og læring i sosionomutdanningen. Jeg vil i dette kapitlet blant annet fokusere på formålet med sosionomutdanningen.

Kapittel 6 vil omhandle teori og praksis. Jeg vil ta for meg ulike bindeledd mellom teori og praksis som jeg mener kan minske avstanden mellom teori og praksis. Jeg vil i det samme kapitlet også ta for meg bindeledd som vi finner i sosionomutdanningen hva gjelder teori og praksis.

I siste kapittel tar jeg for meg en oppsummering av hva jeg i oppgaven har kommet fram til. Jeg vil i dette kapitlet vise til hva vi i oppgaven har sett, og videre vise til en konklusjon i forhold til hva jeg har kommet fram til hva gjelder problemstillingen min: *Kan skjønn læres?* Jeg vil avslutte oppgaven med noen refleksjoner i forhold til temaet som er behandlet.

2. Begrepsavklaring

Jeg ser nødvendigheten av å innlede oppgaven med en begrepsavklaring for videre å kunne fokusere på spørsmålet om skjønn kan læres. Jeg skal i dette kapittelet ta for meg begrepene *phronesis*, *skjønn*, *handlingskompetanse* og *brukermedvirkning*.

I første del blir Aristoteles' begrep *phronesis* som betyr klokskap behandlet. Som vi skal se er *phronesis* en viktig kompetanse hos sosionomene for å kunne utøve skjønn. Deretter kommer jeg inn på en avklaring angående begrepet skjønn, der jeg tar for meg faglig skjønn. *Phronesis* vil også i denne delen være i fokus. Jeg tar for meg en begrepsavklaring i forhold til skjønn for å vise at skjønn er en nødvendig kvalitet i sosialt arbeid.

I tredje del tar jeg for meg handlingskompetanse og hva det innebærer i forhold til profesjonelt sosialt arbeid. Jeg tar for meg en begrepsavklaring i forhold til begrepet handlingskompetanse i denne seksjonen fordi det skjønn jeg stiller spørsmål ved om kan læres, omhandler å kunne utøve skjønn i sosialt arbeid basert på kunnskap; altså utøvelsen av et faglig skjønn.

Til slutt kommer jeg inn på begrepet brukerperspektiv og viser til forskjellen på et brukerperspektiv og brukerens perspektiv. Utøvelsen av skjønn er sentral for brukermedvirkningen i sosialt arbeid. Jeg vil derfor trekke fram brukerens perspektiv og brukerperspektivet innledningsvis, for senere i oppgaven å kunne aktualisere og diskutere skjønnets betydning for profesjonelt sosialt arbeid.

Begrepene er viktige utgangspunkt for oppgavens videre framstilling i forhold til problemstillingen om skjønn kan læres. Begrepene vil bli forklart ut i fra et sosialfaglig perspektiv, med spesielt fokus på sosialt arbeid.

2.1. *Phronesis*

Begrepet *phronesis* er hentet fra den greske filosofen Aristoteles. *Phronesis* er gresk og betyr klokskap (Stigen, 1996). Aristoteles hevder at *phronesis* er innsikt i hvordan noe bør være, og den som har innsikt i hvordan ting bør være, kan også handle slik det bør handles til det beste for seg selv og samfunnet (ibid).

Phronesis er en livspraktisk kompetanse som er basert på kulturelle og sosiale standarder for moralsk riktig handling ut i fra det samfunnet vi alle er en del av. Denne kompetansen er knyttet til livsførsel og mål for rett og galt (Ellingjord og Moe, 1993).

Aristoteles skiller mellom moralske og intellektuelle egenskaper/dyder. Aristoteles begrep *sophia* som betyr visdom, er en teoretisk type og er av en intellektuell karakter. *Sophia* er det motsatte av *phronesis*, som er av en praktisk type, men som også er av en intellektuell karakter (Vetlesen & Nortvedt, 1994). *Sophia* er teoretisk kunnskap, som betegnes som *know how*, *phronesis* er praktisk kunnskap som blir betegnet som *know why* (Ellingjord & Moe, 1993).

Når det gjelder den moralske karakteren må vi gå ut i fra en persons holdninger og egenskaper, der personen velger å utøve handlinger som henger sammen med den praktiske fornuften. Aristoteles sier at menneskets moralske karakter omhandler handlinger, og at handlingene ikke krever noen forstandsmessige eller intellektuelle kvaliteter. For å forklare hvorfor en holdning er god, må det henvises til en intellektuell dyd. En slik intellektuell dyd er i dette tilfellet klokskap/*phronesis*.

Phronesis er den moralske vurderingen som må legges til grunn for menneskers handlinger. Det betyr at enhver som vil anvende kunnskap må vurdere dette blant annet ut fra hva som er godt og hva som tjener det gode. Aristoteles hevder at:

Den kloke er den som innser hva som i den foreliggende valgsituasjon er til det beste for ham og som derfor legger en bestemt mening, som dermed blir den rette mening, til grunn for sin beslutning om hva han skal gjøre... slik at beslutningen er bestemt ut i fra en mening, nemlig den mening som den som innser hva som er til det beste for ham, ville la sin beslutning bestemme ut i fra (referert i Stigen, 1996 s. XXIV).

Som vi ser vil den kloke ta den beslutningen som er til det beste for den kloke selv. Beslutningen skal samtidig være den beste for den eller det som den kloke tar skal ta en avgjørelse i forhold til.

Hva sier egentlig Aristoteles om hvordan klokskap læres? Han hevder at *Phronesis* ikke kan læres slik tekniske ferdigheter (*techne*) kan læres. *Phronesis* som intellektuell dyd må læres gjennom erfaringer. Aristoteles viser både til hvordan den intellektuelle og den moralske dyden læres:

Den intellektuelle dyd har for det meste sitt opphav i og utvikles ved undervisning, derfor krever den erfaring og tid. Den moralske dyd er imidlertid oppstått av vanen, derfor kalles den "ethike" (etisk), nesten det samme som "ethos" (vane) (Stigen, 1996, s. 19).

Den moralske dyden derimot er tillært gjennom vanene våre, og er en del av våre etiske handlinger (ibid).

Etikk blir ofte definert som "læren om de riktige handlinger", men ut i fra hva Aristoteles sier, er etikkens hovedoppgave "å klarlegge det høyeste gode for mennesket, der det ikke er gitt at det gode kan søkes, ennsi oppnås, i et handlingsliv" (referert i Stigen, 1996 s. XIV). Aristoteles hevder at etikken ikke har som hensikt å endre følelsene, men å påvirke handlingene som følelsene er skyld i (ibid).

Vetlesen og Nortvedt (1994) setter også fokus på at etikk (morallære) handler om praksis. De hevder at praksis kan vi bare få gjennom praksis, og at gjennom praksis danner vi oss

erfaring. Det vil si at mennesket tilegner seg *phronesis* som en intellektuell dyd gjennom praksis. På den måten vil vi kunne si at gjennom ulike typer praksis, vil sosionomene tilegne seg erfaringer som igjen vil føre til klokskap.

Praksisen som i denne sammenhengen omtales, handler om de erfaringene som er gjort i forhold til både sosiale og moralske utfordringer i yrkesutøvelsen. Det gjelder samtidig også for praksis som er gjennomført som en del av utdanningen. Jeg vil likevel poengtere at praksis i utdanningen ikke bare omhandler praksisperioder i yrkesfeltet, men også den praksisen som finner sted i selve undervisningen som for eksempel i forelesninger, i gruppeoppgaver og ved ferdighetstreningene hva gjelder sosionomutdanningen.

En praksis der disse utfordringene ikke er til stede, bidrar med lite. Studentene bør bli utfordret på moralske og sosiale spørsmål, der de gjennom egne erfaringer kan utvikle klokskap/*phronesis*. Det viser seg i forhold der studentene i en læresituasjon ikke blir møtt med moralske spørsmål, vil ikke klokskapen (*phronesis*) kunne utvikles.

Phronesis blir utviklet gjennom de erfaringer sosionomer gjør seg ut i fra både moralske og sosiale spørsmål som de møter gjennom både undervisning og i selve utførelsen av yrket. Innsikt i hva som er *det beste* for en må læres. Denne innsikten krever i særlig grad erfaring og tid, og dannes i følge Aristoteles gjennom "livets skole" (referert i Stigen, 1996).

Ellingjord og Moe (1993) viser til at ulike typer arbeid krever ulike typer kompetanse. De tar for seg Aristoteles tre dimensjoner av kompetanse. Dimensjonene som Aristoteles nevner i forhold til kompetanse er: *phronesis*, *theoria* og *techne*. *Techne* er en kompetanse som omhandler metoder og teknikker som kan brukes for å oppnå et mål i forhold til å skulle fremstille for eksempel et produkt. *Theoria* omhandler den vitenskapelige formen som tar for seg kunnskap av generell, allmenn karakter. *Phronesis* er som sagt en kompetanse som er knyttet mot livsførsel og mål for rett og galt.

Sosialt arbeid kan forstås ut i fra alle disse kompetanseformene i følge Ellingjord og Moe (ibid). Forskjellen mellom disse tre er likevel ganske fundamentale, fordi fokuset i sosialt arbeid er sosial kompetanse, rettet mot mellommenneskelig samhandling der moralsk kompetanse er en forutsetning. Sosialt arbeid krever i følge forfatterne (ibid) en type kompetanse som innbefatter at yrkesutøveren må vite hva som er viktig og riktig i en situasjon:

Å hjelpe noen kan ikke bare være tingliggjort tjenesteyting. Det er en sosial virksomhet som nødvendigvis er forbundet med verdier og normer om hva som er viktig og riktig. En slik kompetanse impliserer et moralsk forpliktende fellesskap, dvs. at den ikke kan abstraheres fra de konkrete sammenhenger, det vi kan kalle det ”situasjonelle gyldighetskrav” (Ellingjord & Moe, 1993, s 10).

Dersom vi ser på sosialt arbeid uten å innlemme *phronesis* som en viktig dyd/egenskap hos sosialarbeiderne, vil det sosiale arbeidet kun bestå av teoretiske tilnærminger, fjernt fra det praktiske arbeidet som faktisk utspiller seg. Hvis ikke moraliteten er selvsagt i den sosiale samhandlingen, vil den moralske kompetansen erstattes av teknikker for å møte utfordringene til de som har livspraktiske problem. Dersom det sosialfaglige forandres til en teknisk kompetanse, vil det føre til at sosiale og menneskelige problemer løses gjennom metoder og teknikker (Ellingjord & Moe, 1993).

I forhold til sosionomutdanningen må det jobbes med reelle moralske problemstillinger både gjennom praksisperiodene, i den teoretiske undervisningen og ved de hypotetiske problemstillingene i ferdighetstreningen for at denne klokskapen skal kunne utvikle seg.

I følge Aristoteles kan mennesker dresseres til å handle rett, men en dressert person vil bare handle i samsvar med det som er rett, og ikke ut i fra hva som faktisk er *rett handling* (referert i Stigen, 1996). Innsikt i rett handling (*phronesis*), bygger på en stabil oppfatning og mening om rett handling. Siden klokskap er det som gir oss innsikt i hvilken handling som er rett handling, er utvikling av den intellektuelle dyden *phronesis* en viktig betingelse for å kunne utøve skjønn i sosialt arbeid.

2.2. Skjønn

Et sentralt begrep hva gjelder etikk er handling, og vi kan ut i fra hva Aristoteles sier, hevde at *utøvelse av skjønn* er en etisk handling. For å kunne utøve skjønn i sosialt arbeid *bør* sosialarbeideren være i besittelse av moralsk dyd. Jeg har tidligere vært inne på hva det innebærer å være i besittelse av moralsk dyd, og vil fortsette å holde fokus på denne kompetansen i dette kapittelet. Det å ha moralsk dyd omhandler i følge Aristoteles, å være et godt menneske, det vil si å strebe mot eller ønske den samme handlingen som *den kloke* i samme situasjon ville ha gjort (referert i Stigen, 1996).

Begrepet *phronesis* omhandler som jeg har vært inne på, å kunne handle på en forstandig måte, der det samtidig vurderes hva som er moralsk fornuftig å gjøre. Det innebærer at vi for eksempel ikke bare *bør* ta valg ut i fra spesielle lover eller generelle regler, men at vurderingene og valgene vi foretar oss også må omhandle hva som er fornuftig å gjøre i en bestemt situasjon.

Yrkesutøvere som har tilegnet seg *phronesis* er i stand til å vite hva som er rett handling i en bestemt situasjon (Ellingjord & Moe, 1993). Vetlesen og Nortvedt (1994) hevder at hva som er rett handling, ikke kan læres gjennom teoretisk tilegnelse. Men hva omhandler egentlig begrepet rett handling?

Rett handling handler om menneskers handlinger overfor andre, og rett handling kan være forskjellig, forandelig og situasjonsbetinget. Det omhandler en tanke om at ingen situasjoner er like, og at alle tilfeller er unike i sitt slag. Aristoteles sier at forskjellen mellom rett og gal handling ikke kan læres gjennom en teoretisk type, men gjennom en praktisk type som henger sammen med den praktiske fornuften. Det underbygger at *phronesis* utvikles gjennom erfaringer i praksis, som en praktisk- moralsk handlingskløkskap (Vetlesen & Nortvedt, 1994).

Skjønn er en form for tenkning som krever kløkskap. Sosionomenes kunnskap basert på praksis og erfaring er helt nødvendig for å kunne utøve skjønn i sosialt arbeid, fordi utøvelse av skjønn er basert på dømmekraften til den enkelte som er utviklet gjennom erfaringer. Skjønn blir av Molander og Terum (2008) framstilt slik:

Skjønn ses som en uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller (Molander & Terum, 2008, s.179).

Det innebærer at en type praksis i dette tilfelle omhandler sosialt arbeid. Generell kunnskap omhandler profesjonen, og handlingsreglene omhandler hva sosionomene må forholde seg til av lovverk, generelle regler, yrkesetikk med videre. Enkelttilfeller handler om utøvelse av skjønn i forhold til det enkelte tilfelle. Det vil si at utøvelse av skjønn må utøves i forhold til den enkelte, da hver situasjon er unik, og ikke kan sammenfattes i et generelt skjønn.

Skjønnsmessige vurderinger er avgjørelser som ikke er regelstyrt, men som er vurderinger basert på kunnskap, erfaring og god dømmekraft (Ellingsen & Johansen 1999). Det er altså ikke nok med bare kunnskap, eller kun erfaring og dømmekraft for å kunne utøve et faglig skjønn.

Klokskapen hos sosionomene sørger for at rett handling er målet, da den kloke alltid søker mot det høyeste gode for mennesket. Dømmekraft er evnen til å ta gode etiske avgjørelser, og det innebærer å holde fokuset på å vurdere målet for den mest hensiktsmessige handling. Dømmekraften kommer foran skjønnen, fordi dømmekraft omhandler å utføre moralske riktige handlinger. Det skjer også i møtet med brukerne der kommunikasjon og samhandling mellom yrkesutøver og mottaker av tjenestene står sentralt.

Med god dømmekraft mener Nortvedt og Grimen (2004) at en avgjørelse er basert på kunnskap og refleksjon. Det betyr at informasjonsgrunnlaget som handlingen bygger på, er relevant og tilstrekkelig og at den som utøver skjønnen, evner å kunne vurdere og å tenke gjennom informasjon og erfaringer, for deretter å komme fram til kompetente beslutninger og handlingsforslag.

Skjønnsutøvelse kan videre deles inn i tre deler: *Premissvalget, avveiningene og utfallet*. Premissvalget omhandler å kunne se hvilke hensyn skjønnen skal bygge på, avveiningene består av å fastsette hvilken vekt premissene skal ha og utfallet handler om å vurdere konsekvensene og trekke konklusjoner av avveiningene (Ellingsen & Johansen, 1999).

I disse fasene forutsettes det god dømmekraft for å utføre *rett handling*. For å kunne vurdere en sak, må en kunne se sammenhenger og samspill. For å kunne beslutte, må en ha kompetanse til å kunne avveie konsekvensene av beslutningene og handlingene. I forhold til å skulle kunne vurdere situasjonen og slik trekke en beslutning, er god dømmekraft som sagt en viktig forutsetning for å skulle kunne utøve skjønn. Slik kan hvert enkelt tilfelle vurderes unikt, og beslutningene vil være ulik fra situasjon til situasjon.

Det må også være et visst spillerom som skjønnen kan utøves innenfor. Spillerommet som omtales blir også kalt *handlingsrommet* (Hanssen et al, 2010). Handlingsrommet hvor skjønnen skal utøves innenfor er aktualisert gjennom helse- og sosiallovgivningen. Norsk helse- og sosiallovgivning er en slags fullmaktslovgivning, som igjen definerer handlingsrommet til helse- og omsorgstjenestene i Norge. Dette handlingsrommet er gitt for at yrkesutøverne skal kunne bruke sin faglige kompetanse til å komme fram til de beste, rette eller de meste hensiktsmessige beslutningene i utøvelsen av sosialt arbeid. De profesjonelle yrkesutøverne skal og kan i yrkessammenheng, utøve faglig skjønn i forbindelse med det handlingsrommet de er gitt (ibid).

Rettsregler styrer utøvelsen av profesjonelt sosialt arbeid. Det vil si at lover som blant annet spesialisthelsetjenesteloven, kommunehelsetjenesteloven, sosialtjenesteloven, NAV-loven, folketrygdloven, psykisk helsevernloven og helsepersonelloven er lover som yrkesutøverne må forholde seg til i utøvelsen av yrket. Her blir et juridisk skjønn eller rettsanvendelsesskjønn aktuelt. Det vil alltid være behov for en skjønnsmessig vurdering hva gjelder lovverket i arbeidet med å skulle yte helse- og sosialhjelp. Det vil være hensiktsmessig å se den helhetlige situasjonen rundt den enkelte, og ikke bare enkeltindividet som en del av en gruppe med tilsynelatende de samme utfordringene og med de samme behovene for hjelp.

På den andre siden kan utøvelse av skjønn være en *hemsko*, da resultatene av skjønnsutøvelse på *like tilfeller* kan få et ulikt resultat. Terum (2003) viser i sin studie om skjønnsutøvelse at ved utbetaling av sosialhjelpsytelser, har brukerne i samme situasjon og med det samme behovet for hjelp, fått utbetalt forskjellige ytelser på grunn av skjønnsutøvelsen i hvert enkelt tilfelle.

Yrkesspesifikke handlingsregler finner vi blant annet i sosionomenes yrkesetiske grunnlagsdokument fra 2002. Yrkesetikk er også en del av et juridisk skjønn sammen med helse- og sosiallovgivningen som sosialt arbeid er styrt av. Handlingsreglene er ikke er opp til

den enkelte sosionom, men omhandler retningslinjer for hvordan yrkesutøveren skal framtre i feltet som sosialt arbeid utspiller seg i. I dette dokumentet finner vi skjønn og dømmekraft tematisert. Det står følgende om skjønn og dømmekraft:

”Helse- og sosialfaglig arbeid forutsetter evne til faglig og moralsk dømmekraft og utøvelse av skjønn. Dette gjelder ikke minst når utgangspunktet for å sette inn tiltak er basert på vurdering av behovene til et individ eller en gruppe. Å utøve skjønn er å kunne overveie ulike sider ved sammensatte og vanskelige situasjoner, og kunne avveie mellom ulike interesser og hensyn. Å kunne vurdere, foreta valg og fatte beslutninger som får følger for menneskers liv forutsetter evne til moralsk dømmekraft som integrerer en faglig vurdering av den konkrete situasjonen med yrkesetiske verdier og holdninger. Slike overveielser krever ydmykhet og mot”
(Fellesorganisasjonen 2002, s. 8).

Avgjørelser som treffes på grunnlag av skjønn, omhandler at beslutningstakeren skal treffe avgjørelser som har sammenheng med de vurderinger som personen foretar i den konkrete situasjonen, uten at utfallet er bestemt på forhånd hva gjelder generelle regler eller instruksjoner. Dette handler om at yrkesutøveren skal komme fram til veloverveide valg til beste for det enkelte menneskets liv. Yrkesutøverne må slik kunne være i stand til å utøve dømmekraft som innbefatter en faglig vurdering av den spesielle situasjonen som er basert på yrkesetiske verdier og holdninger.

Det hevdes i det samme dokumentet at helse- og sosialfaglig arbeid forutsetter evne til faglig og moralsk dømmekraft, og videre evne til utøvelse av skjønn i forhold til tiltak som er basert på vurderinger av behovene på både individ- og gruppenivå (Fellesorganisasjonen 2002).

Spørsmålet som her reiser seg, er om dømmekraften kan gå på tvers av yrkesetikken? Jeg opplever spørsmålet som høyst aktuelt i denne sammenhengen. Sosionomer er i utgangspunktet forpliktet av profesjonsetikken, men hva skjer når klokskapen hos yrkesutøveren kommer til uttrykk gjennom handlinger som er en vurdering til det beste for den det gjelder, men som går utenom yrkesetikkens klare henvisninger? Yrkesetikken er ikke nødvendigvis den enkeltes moral eller samfunnets moral, det er en vedtatt moral for det

aktuelle yrket. En yrkesutøver i sosialt arbeid kan oppleve at ens egen klokskap ikke er i samsvar med profesjonens yrkesetikk. Hvordan skal et slikt dilemma eventuelt håndteres?

Aristoteles hevder at å kunne tolke lover og å begrunne valg, forutsetter en moralsk dyd/egenskap (referert i Stigen, 1996). Dette blir framtrødende i forhold til helse- og sosial lovgivningen og de yrkesetiske prinsippene som sosialt arbeid tar utgangspunkt i. Når en bruker juridisk skjønn, vil en ikke komme utenom et moralsk skjønn. Kokkinn (2005) poengterer nettopp dette ved at selv om en sosialarbeider er underlagt ulike lover og regelverk og har et klart mandat, må sosialarbeideren likevel bruke skjønn i forståelsen og vurderingen av hver enkelt sak det skal tas en avgjørelse i forhold til. I skjønnsutøvelsen må yrkesutøveren være i stand til å se kompleksiteten i de ulike situasjonene og saksforholdene han eller hun står overfor i hvert enkelt tilfelle.

Generelle og spesielle regler som forekommer i sosialt arbeid, reduserer i enkelte tilfeller behovet for skjønn. Det vil likevel være behov for skjønnsmessige vurderinger i sosialt arbeid, fordi mennesker har ulike og sammensatte behov som ikke nødvendigvis "passer" inn i et bestemt lovverk. Utøvelsen av skjønn bidrar ikke bare til å sikre en høy grad av fleksibilitet, men er sentral og helt nødvendig for å kunne gi adekvat hjelp til den enkelte (Ellingsen & Johansen 1999).

Allmenne handlingsregler gir sjelden klare svar på hva som bør gjøres i konkrete situasjoner. (Molander & Terum, 2008). Det er her dømmekraften (*phronesis*) hos yrkesutøveren kommer til anvendelse; gjennom å utøve skjønn i forhold til å fatte beslutninger til det beste for den det gjelder samtidig som teoretisk kunnskap ligger til grunn. Som vi har sett er det moralske skjønnet avhengig av at yrkesutøveren har utviklet *phronesis* for at sosionomene skal kunne utøve et faglig skjønn.

2.3. Handlingskompetanse

Ordet *handlingskompetanse* kan deles i ordene handling og kompetanse. Handling betyr å *gjøre noe*, mens kompetanse betyr å *kunne noe*. Setter vi disse betydningene sammen, er en definisjon av handlingskompetanse lett tilgjengelig. Handlingskompetansebegrepet er likevel

mer komplekst enn som så, og omhandler flere dimensjoner slik som teoretisk kunnskap (know how) og praktisk kunnskap (know why).

Moe (2000) er opptatt av at handlingskompetanse krever relevant handling samt konkrete, praktiske ferdigheter. Kompetanse handler i følge ham om at vi kan utføre en gitt oppgave, men kompetanse handler først og fremst om evne til refleksjon, det vil si evnen til læring. Videre hevder Moe at kompetanse har med to forhold å gjøre, og at det ikke er på selve handlingsplanet at svarene på kompetansespørsmålene finnes, men at det kommer fram i læringen.

1 Forholdet *subjekt-kontekst* (å kunne handle fornuftig i en bestemt sammenheng),

2. Forholdet *handling-refleksjon* (å kunne betrakte ens egne handlinger) (Moe, 2000, s 43).

Subjekt-kontekst viser forholdet mellom yrkesutøveren og et bestemt yrke, hvor kompetanse kommuniseres og forventes. *Handling-refleksjon* viser forholdet mellom de umiddelbare situasjonskrav/yrkeskrav og det som er mulig å gjøre. Det vil si ikke bare det man gjør, men også det man kunne ha gjort/eventuelt burde ha gjort. Moe (2000) sier videre at kompetanse som handlingskompetanse er bare ”halve sannheten”, fordi kompetanse er knyttet til refleksjon; *refleksjonskompetanse*.

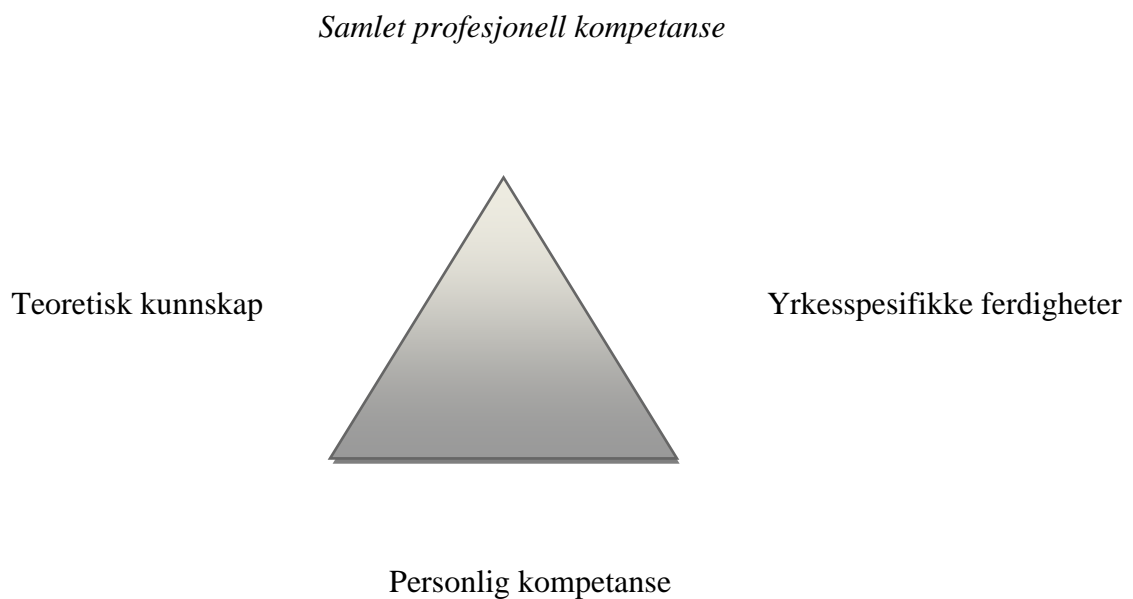
Refleksjonskompetanse omhandler å kunne reflektere over om en handling var riktig, effektiv eller fornuftig. Handlingsvalg er knyttet til et tidsperspektiv/framtidsbilde i forhold til hva som kommer til å skje. Slik følger forholdet subjekt-kontekst av forholdet handling-refleksjon. Refleksjonskompetanse har med erfaring å gjøre, og på den måten vil klokskap/phronesis kunne knyttes til dette temaet som en praktisk-moralsk handlingsklokskap.

Skau (2005) deler kompetanse inn i tre deler; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. *Teoretisk kunnskap* er den faglige kunnskapen, og omfatter ulike typer modeller, teorier og forskning. Dette vil med andre ord si: kunnskaper. *Yrkesspesifikke*

ferdigheter er den praktiske kunnskapen, der de samlede ferdighetene, teknikkene og metodene man bruker i de bestemte yrkene står sentralt. Det omhandler i utgangspunktet kort sagt ferdigheter. *Personlig kompetanse* er en unik blanding av ulike menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter. Det handler om hvem vi er og hvem vi lar andre være i møte med oss. Det er en kombinasjon av menneskelige verdier, egenskaper og verdier som tilpasses den profesjonelle yrkesutøvelsen.

Vi kan trekke en slutning mellom vitenskaplig kunnskap og anvendelse av praktisk kunnskap som den personlige kompetansen. Det er kunnskaper som integreres gjennom en prosess hvor erfaring, intuisjon og refleksjon inngår.

Skau framstiller *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse* i det hun har valgt å kalle *kompetansetrekanten* på denne måten:



(Skau, 2005, s. 56).

Personlig kompetanse er viktig i yrker der samspill mellom mennesker står sentralt. Det kan da lett trekkes en konklusjon mot sosialt arbeid, der samspillet mellom mennesker er av en viktig karakter (Levin, 2004). En kompetent person må ha et minimum av personlig kompetanse for å være faglig forsvarlig, og kompetanse viser til en læringsprosess der

relevante ferdigheter, kunnskaper og holdninger er tilegnet, som kan vedlikeholdes og videreføres (Ekspertutvalget, 1999).

Handling innebærer i sosialt arbeid mer en "bare å gjøre noe", og danner grunnlaget for Nygrens (2004) framstilling av handlingskompetanse, der begreper fra Skaus (2005) kompetansetrekant kjennes igjen. Handlingskompetanse består av yrkesrelevante kunnskaper, yrkesrelevante ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og yrkesrelevant handlingsberedskap (Nygren, 2004). Disse elementene danner grunnlaget for strukturen i alle handlingskompetanser som en yrkesutøver på et gitt tidspunkt har utviklet. Vi snakker om *en* kompetanse; handlingskompetansen, selv om handlingskompetansen altså omfatter flere kompetanseområder. Nygren er opptatt av de enkelte handlingskompetansene er integrerte enheter i yrkesutøverens handlingsgrunnlag.

Sosialt arbeid er et komplekst fagområde, fordi det består av flere spenningsfelt, herunder forholdet mellom teori og praksis, forholdet mellom hjelp og kontroll og forholdet mellom individ og samfunn (Levin, 2004). Ferdigheter, kunnskap og holdninger vil alle være viktige elementer i møte med disse spenningsfeltene. Samtidig utvikles den handlingsspesifikke handlingskompetansen i disse spenningsfeltene. De settene av handlingskompetanser som en yrkesutøver utvikler, omtales som den enkeltes yrkesutøvers totale *kompetanseprofil* (Nygren, 2004). Her kan vi se en sammenheng mellom de erfaringer som er gjort hva gjelder forholdet mellom teori og praksis, forholdet mellom hjelp og kontroll og det generelle/spesielle forholdet mellom individ og samfunn.

Moe (1996) hevder at kvalifikasjoner og kompetanse ikke betyr det samme. Det omhandler et syn på at personer kan ha gode kvalifikasjoner, men likevel kan oppfattes som personer med lav kompetanse. Med kompetansebegrepet refereres det til personegenskaper eller systemegenskaper i forhold til å skulle mestre ulike krav og utfordringer. Et eksempel er kompetanse i forhold til å kunne utvikle ens kvalifikasjoner (ibid).

Røkenes og Hansen tar for seg relasjonskompetanse og handlingskompetanse for å forklare hva profesjonell fagkompetanse omhandler. De definerer handlingskompetanse som: "kunnskaper og ferdigheter som gjør deg i stand til å gjøre noe med den andre eller for den andre". Relasjonskompetanse "dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte" (referert i Damsgaard, 2010, s. 51).

Damsgaard (ibid) hevder at yrkesutøveren må ha fagkunnskap og ferdigheter for at relasjoner skal bli konstruktive. Yrkesutøveren kan ikke nøye seg med kun å ha sosiale og relasjonelle ferdigheter. Det er heller ikke nok å ha sunn fornuft og være et godt menneske for å utøve sosialt arbeid på en profesjonell måte.

Moe (1996) setter søkelyset på at handlingskompetanse i sosialt arbeid ikke er det samme som profesjonelle kvalifikasjoner. Han er opptatt av at kompetansen ikke bare kan leses ut i fra studieplaner og eksamenskarakterer. I sosialt arbeid der fokuset er interaksjonen mellom tjenesteyter og tjenestemottaker forutsettes det en viss kompetanse fra begge parter i følge Moe (ibid). Her er vi inne på interaksjon og samhandling, der en rekke ferdigheter fra yrkesutøveren står sentralt, herunder også allmenne krav til samhandling og kommunikasjon.

Ethvert menneske må være i besittelse av en allmenn kompetanse for sosial samhandling. På grunnlag av at sosial samhandling samtidig krever en allmenn kompetanse, er det på dette nivået at profesjonelle kvalifikasjoner kan komme til anvendelse. Slik vil den profesjonelle aldri komme unna hverdagslivets allmenne krav til samhandling og kommunikasjon (Moe 1996). Det sammenfaller med begrepet relasjonskompetanse. Allmenn kompetanse eller relasjonskompetanse vil i dette tilfelle være avgjørende for å utøve skjønn i forhold til et saksforhold som gjelder en person som søker hjelp. Allmennkunnskap handler i følge Moe (ibid) kort sagt om å handle og å reflektere.

Moe (1996) sier videre til at handlingskompetanse ikke er en spontan praksis i umiddelbare situasjoner, men at det er snakk om refleksjon omkring handling i fortid, nåtid og framtid. Det kan settes i sammenheng med Aristoteles tanker om at *phronesis* ikke er en regelanvendelse, men at yrkesutøveren skal ha innsikt på at skjønn som ble utøvet i går, ikke nødvendigvis er det skjønn som skal utspilles i dag. Det handler om at hver enkel situasjon og saksforhold er unik.

Nygren (2004) hevder at forståelsen av utviklingen av profesjonelle handlingskompetanser må sees på som en prosess over tid. Det handler om de prosessene yrkestakeren deltar i og lærer av i den tiden yrkestakeren er yrkesaktiv. Sosionomenes utvikling av handlingskompetanse kan derfor sees på som en individuell prosess over tid, både gjennom utdanningen og senere i utøvelsen av sosialt arbeid.

2.4. Brukerperspektiv

I sosialt arbeid står *brukermedvirkning* sentralt i arbeidet med mennesker. Jeg skal i denne delen ta for meg hva brukermedvirkning innebærer, og samtidig se nærmere på de ulike termene som knyttes til brukermedvirkning.

I faglitteraturen brukes termene *brukerperspektiv* og *brukermedvirkning* om hverandre Humerfelt (2005). Dette gjør det vanskelig å skille disse begrepene selv om det i utgangspunktet er et tydelig skille mellom disse begrepene. Brukermedvirkning på individnivå er definert i Store Norske Leksikon som:

Begrep som omhandler den innflytelse bruker har på beslutningsprosesser og utforming av tjenestetilbud der han selv er berørt. Brukermedvirkning forutsetter at man ikke betraktes som den hjelpetrengende, som ensidig er mottaker av tjenester. Brukeren skal med sin ekspertise på egen situasjon innta en rolle som aktiv deltaker i sin egen behandlingsprosess (Store Norske Leksikon).

Brukerperspektiv blir definert av Seim og Slettebø (2007, s. 28) som ”at profesjonelle eller ansatte skal ha brukerens interesser eller behov i fokus”. Dette perspektivet omhandler verken aktiv deltakelse eller innflytelse fra brukerne.

Humerfelt (2005) hevder at *brukermedvirkning* handler om at brukeren deltar aktivt i relasjonen med sosialarbeideren, og at brukeren skal ha mulighet til å formidle forståelse av egen situasjon i denne relasjonen, og at *brukermedvirkning* slik også innbefatter *brukernes perspektiv*. Dette innebærer at begrepene *brukerperspektiv* og *brukermedvirkning* kan forstås ut i fra to forskjellige definisjoner, og samtidig knyttes sammen. Det Humerfelt (2005) viser til er at *brukermedvirkning* og *brukerperspektiv* er begreper som har ulikt innhold, men er gjensidig avhengig av hverandre i praksis.

Hansen et al (2010) er inne på det samme som Humerfelt (2005) og definerer termen *brukerperspektiv* todimensjonalt. På den ene siden må yrkesutøverne se brukerne og ha

brukernes interesser og behov i sentrum. Det vil si en ovenfra og nedsvinkel, som blir kalt et *faglig brukerperspektiv*. På den andre siden må brukernes egen forståelse komme til uttrykk hva gjelder forståelsen av seg selv og sin situasjon i fortid, nåtid og fremtid. Dette er en nedenfra og opp synsvinkel. Det kaller (Hanssen et al, 2010) for *brukerens perspektiv*.

Brukerperspektiv og *brukerens perspektiv* forenes i interaksjonen mellom sosionomen og brukeren. Der yrkesutøveren setter seg inn i *brukerens perspektiv* gjennom et *brukerperspektiv* for å sørge for at *brukermedvirkning* kan finne sted. Oltedal (2005) hevder at *brukermedvirkning* sett med systemets blick ikke nødvendigvis er sammenfallende med *brukermedvirkning* sett ut i fra en livsverden kontekst.

Hanssen et al (2010, s.33) setter fokus på at: ”ideelt sett bør utøvelse av faglig skjønn innbefatte både et brukerperspektiv og brukerens perspektiv”. Dette omhandler at sosionomen må kunne få fram brukernes egne synspunkter som er *brukerens perspektiv*, for slik å få en forståelse av situasjonen og kunne innta et *brukerperspektiv*. Resultatet av skjønnutøvelsen sikres ut i fra den *teoretiske kunnskapen*, de *yrkesspesifikke ferdighetene* og den *personlige kompetansen* der yrkesutøverens dømmekraft kommer til uttrykk. Slik vil sosialarbeideren kunne innta et brukerperspektiv gjennom den tilegnede kunnskapen og ved brukerens formidling av sitt perspektiv. Sosionomen må være i stand til å ha brukeren i fokus ved å ha et brukerperspektiv, og må tilrettelegge for at brukeren kan dele sin opplevelse av situasjonen for å kunne innta brukerens perspektiv (Humerfelt 2005).

Humerfelt (ibid) tar opp at det må være en felles forståelse for situasjonen mellom bruker og sosialarbeider. Hensikten er at dette er grunnlaget for å kunne fatte brukerorienterte og moralsk forsvarlige beslutninger i forhold til brukeren og dennes situasjon. I denne prosessen må sosionomen ha gode ferdigheter i forhold til kommunikasjon, og ha kunnskap om brukerens situasjon. Her kommer det moralske skjønnnet også fram, og det kan trekkes paralleller med (Hanssen et al, 2010) sin framstilling av utøvelsen av det faglige skjønnnet i sosialt arbeid.

Møte med brukeren krever skjønn, og ikke bare juridiske termer som: ”Hva har brukeren krav på, og hva har brukeren rett på”? Sosialarbeideren må ha ferdigheter som å være lydhør overfor hvordan brukeren definerer situasjonen sin, og hva behovene er. Videre må sosialarbeideren skape trygghet for brukeren i denne relasjonen. Uten disse ferdighetene vil ikke sosionomen kunne utøve skjønn til det beste for brukeren, da det ikke er skapt rom for at

brukeren skal kunne definere egne utfordringer og samtidig få formidlet sin opplevelse av situasjonen. Dette omhandler den moralske og sosiale kompetansen sosialarbeideren må ha i møte med brukeren. Resultatet av en slik situasjon er at sosionomen ikke har god nok informasjon eller snarere ikke realistisk informasjon i forhold til å skulle foreta en vurdering av situasjonen. Det vil føre til at brukeren ikke får god nok eller tilstrekkelig hjelp i forhold til den situasjonen brukeren befinner seg i. Klokskap vil være nødvendig for å kunne utøve brukerorientert sosialt arbeid. Et *brukerperspektiv* omhandler også det moralske i møte med den enkelte, og uten en praktisk moralsk handlingsklokskap vil arbeidet med mennesker være lite tjenelig.

2.5. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg Aristoteles begrep *phronesis* som betyr klokskap. Jeg har vist til at *phronesis* består av dømmekraften og klokskapen yrkesutøverne må ha som egenskap for å skulle kunne utøve skjønn i sosialt arbeid. Vi har sett at må jobbes med moralske og sosiale problemstillinger i sosionomstudiet, så vel som i yrkesutøvelsen, der den enkelte blir utfordret på disse temaene.

Jeg har vist til handlingsrommet som skjønn i sosialt arbeid utøves i, der rettsregler og de yrkesspesifikke handlingsregler styrer utøvelsen av profesjonelt sosialt arbeid. Her har jeg vist til at det å kunne tolke lover og begrunne valg forutsetter *phronesis* hos yrkesutøveren. Jeg har også vist til ulike typer kompetanser, både praktiske og teoretiske.

Brukermedvirkning har også blitt tematisert, der fokuset har vært på å forklare termene brukerperspektiv og brukerens perspektiv som perspektiver for at brukermidvirkning kan aktualiseres. Vi har sett at brukermidvirkning må være tilstede for at sosionomene skal kunne ta beslutninger til det beste for brukerne.

Jeg har kommet fram til at jeg kan fastslå at skjønn er en nødvendig kvalitet ved profesjonelt sosialt arbeid. Skjønn er en type kompetanse som på ingen måte handler om den tekniske og formelle kunnskapen til sosionomene. Ut i fra hva vi har sett i dette kapitlet handler

utøvelsen av et faglig skjønn om sosionomenes dømmekraft, moral, refleksjon og evne til å tilpasse arbeidet til brukerens behov.

Begrepene som er gjennomgått i dette kapitlet danner grunnlaget for mitt spørsmål om skjønn kan læres, som er det overordnede temaet for oppgaven. I neste kapittel skal jeg ta for meg sosialarbeiderprofesjonen og betydningen av skjønn i profesjonelt sosialt arbeid.

3. Profesjonelt sosialt arbeid

I dette kapittelet skal jeg ta for meg skjønn i profesjonell sosialt arbeid. Jeg vil i den forbindelse se nærmere på sosialt arbeid som profesjon. Det vil jeg gjøre for at jeg videre skal kunne diskutere behovet for skjønn i utførelsen av sosialt arbeid.

Først vil jeg vise til en generell definisjon av hva en profesjon er. Det vil jeg gjøre for videre å kunne vise hva det vil si for et fag å være en profesjon. Ut i fra hva en profesjon er vil jeg kunne komme inn på hva det vil si å være en profesjonsutøver. Deretter rettes fokuset mot sosialarbeiderprofesjonen, da det er sosionomenes profesjon som er den sentrale profesjonen i denne sammenhengen. Jeg vil i den forbindelse ta for meg den internasjonale definisjonen av sosialarbeiderprofesjonen.

Jeg vil deretter diskutere hvilken betydning skjønn har for det sosiale arbeidet. Det vil jeg gjøre for å aktualisere skjønnets betydning i arbeid med mennesker. Jeg vil i den sammenheng diskutere om skjønn er en del av sosionomenes profesjonalitet.

Slik vil jeg komme inn på og videre diskutere personlig kompetanse som en viktig del av sosionomers profesjonalitet. Ut fra denne framstillingen vil jeg vise til hvilken betydning skjønn har i sosialt arbeid, ved å bruke eksempler som kan belyse sammenhengen.

Eksemplene jeg kommer til å bruke er *hjelp til selvhjelp* og *likebehandlingsprinsippet*, samt eksempler hentet fra *brukerperspektivet*.

Tilslutt tar jeg for meg makt i sosialt arbeid. Det velger jeg å gjøre fordi sosialarbeidere har mulighet til å utøve makt i kraft av sin profesjon i utførelsen av sosialt arbeid. Brukere vil være helt avhengig av sosialarbeidere for å kunne få hjelp i forhold til sine rettigheter og behov, og sosionomenes avgjørelser kan få store konsekvenser for brukernes liv.

Innledningsvis vil jeg vise til Max Webers definisjon av makt. Jeg vil deretter ta for meg hvordan makt kommer til uttrykk i sosionomprofesjonen. Jeg vil fokusere på sosionomers ansvar i forhold til egen makt i profesjonsutøvelsen, og hva det kan føre til dersom ikke sosionomene er bevisst dette ansvaret.

3.1. Skjønn i profesjonelt sosialt arbeid

Hva kjennetegner egentlig en profesjon, og hvordan defineres sosialarbeiderprofesjonen? Sosialt arbeid er en profesjon som er relativt ny i akademisk sammenheng. Det er sterke meninger blant fagmiljøene om sosialt arbeid kan kalles en profesjon. Mange av argumentene som taler for at sosialt arbeid ikke er berettiget å kunne kalles en profesjon, er at sosialt arbeid er mer et praktisk snarere enn et teoretisk yrke. Jeg vil i denne sammenhengen ikke gå videre inn på diskusjonen om sosialt arbeid er berettiget å kunne kalles en profesjon, da det ikke er relevant i forhold til temaet for oppgaven. Men jeg synes likevel at det er viktig å poengtere at det finnes røster som har bestemte meninger om temaet.

Hva er egentlig en profesjon, og hvordan kan vi definere en profesjon? Molander og Terum skriver i sin bok *Profesjonsstudier* (2008) følgende om begrepet profesjon:

Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets- personer med en viss utdanning- gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjonen ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgaver i samfunnsmessig betydning og av deres karakter i det vi har kalt ”praksis”. Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen- i kraft av sin kompetanse- vil kunne i vareta oppgaver av allmenn interesse. Videre har det tillit til at profesjonen som en sammenslutning vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon er knyttet bestemte normative føringer (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Som vi kan se ut i fra sitatet har politikerne tillit til at oppgavene en profesjonell yrkesutøver utfører, holder standarden i forhold til god yrkesutøvelse. Men hva innebærer egentlig ”i kraft at sin kompetanse”? Kan vi garantere at oppgaver som profesjonsutøverne utøver blir utført på en slik måte at det kan kalles ”god yrkesutøvelse”?

Jeg stiller også spørsmål ved om utdanning i seg selv er nok for å kunne bli en profesjonell yrkesutøver i sosialt arbeid? Det handler, slik jeg ser det, om sosionomene har lyktes eller ikke med å tilegne seg både teoretisk og praktisk kunnskap, samt har utviklet en personlig kompetanse under utdanningen. Jeg skal komme tilbake til denne utfordringen senere i kapitlet. Først vil jeg ta for meg definisjonen til sosionomprofesjonen.

Det finnes flere mulige definisjoner av sosialarbeiderprofesjonen, men jeg velger å bruke den internasjonale definisjonen. Definisjonen forklarer hva profesjonen omhandler, og videre hvordan sosialt arbeid bør utføres. Den internasjonale sosialarbeiderorganisasjonen (IFSW) har formulert følgende definisjon av profesjonen:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilizing theories of human behavior and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work (International Federation of Social workers (IFSW), 2003).

Definisjonen omhandler formålet med profesjonen og viser til et omfattende arbeidsområde hva gjelder sosialt arbeid. Definisjonen viser også til menneskerettighetsprinsipper som vi finner igjen i det norske yrkesetiske grunnlagsdokumentet for sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere, og i lovhjemler som omfatter helse- og sosialfaglig arbeid (Fellesorganisasjonen, 2002).

Erling Dale skiller mellom begrepene *profesjon*, *profesjonalisering* og *profesjonalitet* (referert i Damsgaard, 2010). Profesjon omhandler yrkets status, yrkets privilegier, lønns- og arbeidsbetingelser og den sosiale prestisjen for yrket. Profesjonalisering omfatter den

prosessen et yrke historisk og sosialt gjennomgår mot etableringen av en profesjon. Profesjonalitet omhandler den praktiske yrkesutøvelsen, der kyndighet og dyktighet står sentralt når teori skal realiseres i praksis (ibid).

En profesjon har både et *organisatorisk* og et *performativt* aspekt ved seg. Det organisatoriske aspektet handler om hvordan yrket er organisert for å ivareta oppgavene som tilhører yrket. Det performative aspektet handler om hvordan profesjonsutøveren handler eller utfører yrkesoppgavene på (Damsgaard, 2010). Jeg mener at det performative aspektet i sterk grad også innbefatter hvordan sosionomer bruker sin personlige kompetanse i møte med brukere i sin yrkesutøvelse.

Det er profesjonaliteten hos den enkelte yrkesutøver som er interessant i denne sammenhengen, hvor skjønnsutøvelse i sosialt arbeid står i fokus. Hva er egentlig god profesjonsutøvelse? Omhandler det for eksempel evnen til å utøve faglig skjønn? Her kommer jeg også tilbake til spørsmålet jeg stilte innledningsvis om utdanning er nok alene for å bli en profesjonell yrkesutøver? Utdannelsen av sosionomer handler ikke bare om tilegnelse av teoretisk kunnskap, men også om tilegnelse av praktisk kunnskap og personlig kompetanse. Både teoretisk og praktisk kunnskap, samt den personlige kompetansen bør være deler av den samlede profesjonelle kompetansen til en sosionom.

God profesjonsutøvelse omhandler, slik jeg ser det, en utviklet klokskap hos sosionomene. En slik klokskap/*phronesis* vil, som jeg har poengtert flere ganger, være avgjørende for å kunne utøve et faglig skjønn. Jeg tenker da spesielt på utøvelsen av et faglig skjønn hvor sosionomen evner å ta avgjørelser som er til det beste for brukeren, der brukermedvirkning har en sentral plass i arbeidet. Klokskap hos sosionomene er en forutsetning for å være forstandig i yrkesutøvelsen, og slik kunne utføre arbeidet på en god og forstandig måte. I siste instans er det profesjonalitet hos den enkelte sosialarbeider det handler om. Ut i fra denne tankerekken, er jeg tilbake til spørsmålet om skjønn kan læres, og om skjønn er en del av sosialarbeiderens profesjonalitet? Hvilken betydning har skjønn egentlig for det sosiale arbeidet?

For å se nærmere på hvilken betydning skjønn har for det sosiale arbeidet, vil jeg starte med Levins (2004) definisjon av sosialt arbeid:

Sosialt arbeid er et praktisk og samfunnsomfattende prosjekt hvis formål er å fremme likeverd og respekt, og bidra til at mennesker blir møtt på sine behov og får brukt sine ressurser. Yrkesgruppens identitet er knyttet til en solidaritet med utsatte grupper, kamp mot fattigdom og for sosial rettferdighet. Ethiske problemstillinger som kommer fram i den etiske dømmekraften, moralen og standardene, bør gjennomsyre alt arbeid som utførers innen sosialt arbeid. (Levin, 2004 s. 10).

Det kommer fram i teksten at etisk dømmekraft bør prege alt sosialt arbeid. Sosialt arbeid er et komplekst arbeidsområde der relasjonen mellom sosialarbeider og bruker står sentralt (Levin, 2004). For å fremme likeverd og respekt, og ivareta personene som søker hjelp, vil *phronesis* som kompetanse hos yrkesutøveren være nødvendig for å kunne yte best mulig hjelp til den det gjelder. Denne egenskapen er med andre ord helt sentral i møtet mellom den som skal motta hjelp og den som skal praktisere sosialfaglig arbeid, nettopp fordi et godt faglig skjønn er avhengig av en utviklet klokskap hos sosionomen. Jeg vil sammenligne det med hva Levin (2004) beskriver som ”integrert” kunnskap. Det vil si erfaring gjennom praksis, som kan forklares som *erfaringsbasert kunnskap*. Praktisk moralsk handlingsklokskap blir til ved erfaring; det vil med andre ord si at *phronesis* forstås ut i fra en skjønnsmessig evne som utvikler seg over tid gjennom erfaringer.

Skau (2005) er opptatt av den *personlige* kompetansen som en viktig del av profesjonaliteten. En slik kompetanse omhandler måten vi tenker og handler på, vår intuisjon, vår følsomhet for samspill, vår ansvarsfølelse, vårt sosiale mot og vår skaperkraft i møte med brukerne. Damsgaard (2010) tar også for seg yrkesutøverens måte å møte andre mennesker på som en sentral del av yrket. Evnen til å gå inn i møter med mennesker som gir andre vekstmuligheter, og som ikke krenker, men som gir verdighet er eksempler på det. Her står som vi ser det performative aspektet sentralt. Det Skau (2005) og Damsgaard (2010) tar opp som den personlige kompetansen handler, slik jeg oppfatter det, også om den personlige egnetheten i sosialarbeidernes sammensatte kompetanse. Slik jeg ser det rommer den personlige kompetansen og den personlige egnetheten mange av de samme elementene.

Evnen til å gi andre vekstmuligheter handler blant annet om respekt og evnen til å se ressursene hos den enkelte. Brukermedvirkning er en del av denne interaksjonen som krever skjønnsutøvelse. I utførelsen av sosialt arbeid må sosionomen ha som mål å sette seg inn i

situasjonen til den som søker hjelp (brukerperspektivet), slik at yrkesutøveren kan komme fram til hvordan vedkommende kan bli i stand til å hjelpe seg selv, der *hjelp til selvhjelp* er målsetningen. Hjelp til selvhjelp handler om å yte hjelp slik at den som mottar hjelpen, får evnen til å klare seg selv etter at hjelpen opphører. Et av mange eksempler på hjelp til selvhjelp i sosialt arbeid er å gjøre den som søker økonomisk bistand selvhjulpen ved å gjøre han/hun økonomisk uavhengig av statlige stønader.

Sosionomene må møte brukerne som har et hjelpebehov med verdighet. Interaksjonen mellom sosionomen og brukeren må bestå av både verdighet og respekt, samt at brukeren får mulighet til å definere sine egne utfordringer og behov. En samhandling basert på elementer som ikke krenker vil kunne føre til vekstmuligheter for brukeren, og hjelp til selvhjelp vil i slike tilfeller være resultatet av interaksjonen.

Vi kan se *phronesis* i sammenheng med denne framstillingen. Vi kan på den måten aktualisere *phronesis*' betydning hos sosialarbeideren i forhold til utøvelse av skjønn i sosialt arbeid. Det med utgangspunkt i at etikk er morallære, og at *phronesis* er en egenskap som fremmer læren om rett og galt. For å fremme likeverd og respekt og ivareta personene som søker hjelp, vil *phronesis* som kompetanse hos yrkesutøveren være helt nødvendig for å yte best mulig hjelp til den det gjelder.

I forhold til at det synes å virke som om det er vanskelig å oppnå kompetanse angående anvendelse av skjønn, ville det muligens ha vært enklere med tydeligere lovhjemler, der det juridiske skjønnet ikke var så framtrødende. Det ville ha sikret at personene som søker hjelp, får den hjelpen de har krav på ut i fra et tydelig lovverk og videre ha sørget for likebehandling.

På den andre siden vil mindre regler og mer skjønn, kanskje ha sørget for at enkeltindividene som søker hjelp, mottar de nødvendige helse- og sosiale tjenestene han eller hun har behov for. Dette ut i fra at sosialarbeideren ikke er bundet opp mot et bestemt lovverk, men har flere muligheter til å fremme likeverd og respekt og bidra til at mennesker som søker hjelp får definert sine egne behov og samtidig får brukt de ressurser han eller hun har. Det handler rett og slett om muligheten til å tenke helhetlig og slik komme fram til en helhetsvurdering, som fremmer den individuelle behandlingen av den enkelte i stor grad.

Det er ingen uenigheter om at *krav* og *behov* ikke er en og samme sak. Et eksempel på krav er at alle i Norge som er medlem av folketrygden har en *rettighet* til å motta *barnetrygd*. Videre kan brukerne stille et krav i forhold til å få utarbeidet en *individuell plan* når de mottar langvarige og koordinerte tjenester. Det er rettigheter som er hjemlet i norsk helse- og sosiallovgivning. Når det gjelder eksempler i forhold til behov er *sosialhjelp* kanskje det beste eksemplet. Sosialhjelp er en ytelse som er *behovsprøvd*, og brukerne vil få innvilget sosialhjelp etter behov.

I helse- og sosiallovgivningen finnes det eksempler på behovsprøving, og behovsprøving forutsetter som vi vet skjønnsvurderinger. Tildeling og utmåling av for eksempel sosialhjelp avgjøres ut i fra en individuell vurdering. Samtidig gjelder rettsikkerhetsnormen om likebehandling. Når det gjelder behovsprøving er den som sagt individuell. Det er ulike tilfeller som skal behovsprøves og de skal behandles ulikt (Terum, 2003). Sosionomene som jobber i NAV opplever daglig å måtte utøve skjønn i forhold til saker som er behovsprøvede og der *likebehandlingsprinsippet* står sterkt.

Ut i fra IFSW's (2003) definisjon som jeg viste til innledningsvis, kan det trekkes paralleller mot at utøvelse av skjønn er særdeles viktig for å kunne møte det enkelte individ og dets utfordringer. Spesielt når det gjelder likebehandlingsprinsippet om at like tilfeller skal behandles likt og ulike tilfeller skal behandles ulikt. I forhold til likebehandlingsprinsippet, kan vi tydelig se behovet for utøvelse av et faglig skjønn.

I følge Pettersen og Simonsen (2010) omhandler likebehandling at alle, uansett kjønn, etnisitet eller sosial bakgrunn, skal behandles likt og ha de samme mulighetene. I etableringen og fremveksten av velferdsstaten har ideen om lik behandling stått sterkt. Forfatterne (ibid) viser videre til at ideen om likebehandling har blitt utfordret av prinsippet om likeverd. Likeverd omhandler at alle mennesker skal behandles ulikt for å oppnå like muligheter (Pettersen & Simonsen, 2010). Ideen om likebehandling og prinsippet om likeverd er et utfordrende dilemma som også Hanssen et al (2010) tar opp i sin bok om *Faglig skjønn og brukervedvirkning*.

Hanssen, et al (2010) viser til det faktum at profesjonene ofte befinner seg mellom fag og administrasjon. Krav om individualisert behandling av enkelttilfeller skal oppfylles på den ene siden, samtidig som kravet om likebehandling også skal gjelde. Sosialarbeiderprofesjonen

står derfor ovenfor et ufordrende dilemma. Dilemmaet sett i sammenheng med skjønnsutøvelse, hevder Molander og Terum (2008) følgende:

Når det gjelder prinsippet om likebehandling, vil mer bruk av skjønn kunne gi mindre likhet, samtidig som lik behandling fordrer mindre bruk av skjønn.

Likebehandlingsprinsippet betyr at like tilfeller skal behandles likt, og at bare relevante forskjeller mellom tilfeller kan rettfærdiggjøre ulik behandling (Molander og Terum, 2008, s.188).

Fokus på brukermedvirkning vil resultere i at brukeren får formidlet hva han eller hun har behov for. Avgjørelsene som skal tas i møte med brukerne bør baseres på sosionomens faglige skjønn. Sosialarbeideren kan på den måten sørge for at mottakeren også får det han eller hun har krav på etter lovverket. Sosionomen vil ut i fra sin utdanning og yrkeserfaring være i stand til å vite hvilke rettigheter brukeren har og kunne videreformidle dette til brukeren. Det krever samtidig en utviklet klokskap hos yrkesutøveren; en klokskap som er utviklet gjennom gode refleksjoner allerede på utdanningsnivå og videre ut i fra refleksjoner gjort i yrkesutøvelsen.

I Fellesorganisasjonens grunnlagsdokument (2002) poengteres det at ivaretagelse av rettsikkerheten er en særlig utfordring på grunn av den enkelte yrkesutøvers skjønn, men at til tross for denne utfordringen skal brukernes rettigheter ivaretas i yrkesutøvelsen. Det er ikke et spørsmål om sosialt arbeid kun skal basere seg på regler eller kun skal basere seg på skjønn. Det skal ikke være nødvendig at noen som søker hjelp skal måtte stå ”med hatten i hånden” eller at hjelpen skal gis på grunnlag om man er ”verdige trengende”. Dette kommer til uttrykk i lovverket gjennom lovhjelmer som sikrer alle like rettigheter. Det er ikke et ”enten- eller spørsmål” i forhold til flere regler og mindre skjønn, eller færre regler og mer skjønn. Det handler om en balanse som krever klokskap (*phronesis*) hos den som skal utføre sosialt arbeid.

Et godt faglig skjønn og brukernes medvirkning er grunnleggende i Helse- og sosialtjenesten. Beslutninger som tas skal møte brukernes behov for individuelt tilpassede og faglig forsvarlige tjenester. I den sammenheng skal avgjørelsen som tas oppleves riktig både for

yrkesutøveren og den som mottar tjenesten. I siste instans handler det om å sikre brukernes rettssikkerhet.

Jeg ser behovet for at utøvelsen av skjønn i sosialt arbeid står sterkt i møte med brukerne i forhold til likebehandling, der like saker skal behandles likt og ulike saker ulikt. Utøvelsen av skjønn er som vi har sett avhengig av *phronesis* hos yrkesutøverne som utfører det sosiale arbeidet. Skjønnets sentrale betydning i det sosiale arbeidet kommer vi derfor ikke utenom når vi skal snakke om profesjonelt sosialt arbeid. I forhold til det komplekse utdanningssystemet hvor sosionomer skal tilegne seg kompetanse av ulik karakter, vil det kunne stilles spørsmål ved om det er behov for mer skjønn i sosialt arbeid og mindre regler, eller om det er behov for mer regler og mindre skjønn?

Som sosionom, om det handler om arbeid i det offentlige eller det private, følger det automatisk med en del forventinger i forhold til den kunnskapen en person bør ha etter å ha gjennomført en sosionomutdannelse på bachelorgradnivå. Det omhandler i første omgang teoretisk kunnskap, men det stilles også forventinger til en sosialarbeider om å kunne behandle mennesker med respekt, utvise godt skjønn og være opptatt av brukervedvirkning. Det handler om å kunne utføre profesjonelt sosialt arbeid ut fra å være en profesjonell yrkesutøver med alt hva det innebærer av kompetanse både på et praktisk og et teoretisk plan, samt en velutviklet personlig kompetanse.

3.2. Profesjonalitet og makt

Når det gjelder utøvelse av skjønn i arbeidet med mennesker, kan skjønnsutøvelsen i det enkelte tilfelle bli betegnet som utøvelse av makt. Sosialarbeideren har som vi har sett innledningsvis i oppgaven mulighet til å utøve skjønn ut i fra for eksempel *likebehandlingsprinsippet*. Det kan oppfattes som makt, fordi det er sosionomen som skal ta avgjørelser i tilfeller der beslutninger ikke er gitt ut i fra bestemte lovverk eller regler. Hva er makt, og hvordan er forholdet mellom profesjonalitet og makt? Dette er spørsmål som jeg skal ta opp i denne seksjonen.

Det finnes flere definisjoner på makt, men jeg velger å ta for meg definisjonen til den tyske sosiologen Max Weber. Han definerer makt på denne måten:

Sjansen til å få gjennomført sin vilje i en sosial relasjon, også ved motstand, uavhengig av hva denne sjansen er basert på (referert i kursiv i Skau, 2005, s.44).

Profesjonalitet er noe som forutsetter både kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. Makt i forhold til profesjonalitet er et tema som er særdeles viktig, nettopp fordi yrkesutøvere har makt i kraft av sin profesjon. Vi kommer ikke utenom maktaspektet når vi skal prøve å forstå og beskrive profesjonalitet. Undervisning om makt i møte med brukerne bør være et sentralt anliggende hva gjelder sosionomutdanningen. Dette fordi maktaspektet er et viktig element i sosialarbeiderprofesjonen. I Fellesorganisasjonens (FO's) (2002) yrkesetiske grunnlagsdokument står det innledningsvis følgende om myndighet og makt:

Helse- og sosialfaglig arbeid innebærer utøvelse av makt, myndighet og sosial kontroll. Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere har ansvar for å tydeliggjøre og vedkjenne seg maktforholdet i relasjonen med brukeren/klienten (Fellesorganisasjonen, 2002, s.6).

Det innebærer at den enkelte yrkesutøver har et ansvar i forhold til å forstå, og samtidig være seg bevisst i forhold til hvordan makten henger sammen med profesjonen. Damsgaard (2010) er opptatt av hvilken bevissthet profesjonelle sosialarbeidere har i forhold til egen mulighet for bruk av makt i møte med mennesker. Profesjoners makt er basert på at de kontrollerer kunnskap, og det hevdes i mange sammenhenger at kunnskap er makt. Jeg mener at vi trygt kan hevde at kunnskap er makt. Brukerne er i mange tilfeller prisgitt den hjelpen og veiledningen de får av sosialarbeideren. Det er sosialarbeideren som sitter med kunnskapen om de ulike hjelpetiltakene som finnes, og som ut i fra lovverket kan håndheve vedtak som får konsekvenser for brukerens liv.

I FO's yrkesetiske grunnlagsdokument (2002) er maktaspektet til blant annet sosionomene beskrevet. Muligheten til å avgjøre viktige spørsmål som angår brukerens liv, er sentrert rundt yrkesutøverens faglige skjønn, og er basert på den enkeltes yrkesutøveres klokskap.

Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere har ofte mulighet til å avgjøre spørsmål med store konsekvenser for brukeren/klientens liv. De har også faglige kunnskaper som kan skape skjevhet i relasjonen, og autoritet, myndighet og makt som gjør at den hjelpetrequende står i et avhengighetsforhold til yrkesutøveren (Fellesorganisasjonen, 2002, s. 7).

Avhengighetsforholdet som oppstår mellom yrkesutøveren og den som søker hjelp, må sosialarbeiderne være seg bevisst. Yrkesutøvere må i tillegg til å ha et avklart forhold til maktaspektet hva gjelder deres profesjon. Sosionomene må også ha en gjennomtenkt holdning i forhold til de ulike funksjonene de skal fylle i det sosiale arbeidet, slik som spenningsfeltet mellom kontroll og hjelp. I rammeplanen til den treårige sosionomutdanningen er dette tematisert:

I helse- og sosialfaglig sammenheng er brukeren ofte avhengig av den som yter tjenesten. I dette arbeidet er omsorg for brukeren og dennes nærmeste sentral. Omsorg er blant annet å vise innlevelse og forståelse og være solidarisk med den andre og handle ut i fra det. Et krav til yrkesutøvere i helse- og sosialsektoren er derfor at de skal ha en gjennomtenkt holdning til sitt forhold til brukerne og utøvelsen av makt, kontroll og hjelp (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s.7).

Sosionomer må forholde seg til både *hjelperollen* og *kontrollrollen*. Hjelperollen er knyttet til en klient-, omsorgs-, og behandlingsorientering og er en positiv tolkning av yrkesrollen. Kontrollrollen er derimot en negativ fortolkning av yrkesrollen og er knyttet til forvalterregler eller systemorientering (Terum, 2003). Dette er et utfordrende område fordi det gjør utøvelsen

av yrket særdeles vanskelig i enkelte situasjoner. Sosialt arbeid er en av få profesjoner der den profesjonelle må utøve samfunnsmessig styring og kontroll, samtidig som det forutsettes medmenneskelig solidaritet. Eksempler på det finner vi i både i barneverntjenesten og i sosialtjenesten (Levin, 2004).

Makten øker i profesjoner der yrkesutøverne er satt til å kontrollere velferdsgoder. Omfordeling av velferdsgoder er profesjonenes tillitsbaserte ansvar, og som samtidig stiller krav om rettfærdiggjøring (Molander og Terum, 2008). Sosionomer kan oppleve at de bærer et tungt ansvar i forhold til å skulle være velferdsstatens "forlengende arm" (Rugkåsa, 2001).

Terum tar også dette temaet opp i sin bok *Portvakt i velferdsstaten* (2003), der sosionomer er satt til å være *portvakter* over velferdsgodene i samfunnet. Hans bok baserer seg på skjønnsutøvelsen hos sosionomer, og hvordan utøvelse av skjønn kan innebære store forskjeller fra yrkesutøver til yrkesutøver.

Sosialarbeidere har makt i form av sin formelle utdanning, posisjon og rolle (Damsgaard, 2010). Damsgaard (ibid) viser til at sosialarbeidere i kraft av sin utdanning og kompetanse kan begrunne de valgene som tas. Men at dette likevel ikke fritar sosialarbeideren fra ansvaret for å se ting fra ulike ståsteder, slippe andre synspunkter til og åpne for at det kan finnes andre løsninger enn den man selv som sosialarbeider opprinnelig hadde tenkt.

Damsgaard (ibid) hevder videre at en profesjonell sosialarbeider er opptatt av å spørre seg selv om hvordan verden kan se ut i fra andres ståsted. Videre at den profesjonelle er opptatt av hvordan brukere skal involveres og få reel innflytelse, samt hva brukerne skal ha innflytelse og medvirkning i forhold til. Hun er videre opptatt av at makt kan ikke nødvendigvis er negativt, men at makt kan handle om å bruke de positive mulighetene profesjonen gir. Det være seg hjelp og støtte, lete etter ressurser, finne dem og bruke dem.

Det er nødvendig å lytte til brukerens/klientens beskrivelse av egne problemer og spørre etter forslag til løsninger. En må velge å se den andre og la seg engasjere. Yrkesutøveren skal gi informasjon slik at brukeren/klienten i størst mulig grad selv kan velge tiltak (Fellesorganisasjonen, 2002, s.7).

Dette sitatet omhandler brukermedvirkning, og sosionomer kan gjennom brukermedvirkning bruke det som kalles positiv makt. Dette handler som vi har sett om hjelp til selvhjelp, som er det grunnleggende prinsippet for sosialt arbeid.

Dersom ikke sosionomene er bevisst sin egen mulighet for makt og hva det innebærer i møtet med brukerne, vil sosionomene i ytterste konsekvens overkjøre brukerne i mange tilfeller. Dersom brukeren ikke får medvirket i egen situasjon og får formidlet egne behov, vil ikke sosionomen være i stand til å vite hva som er den beste løsningen for at brukeren skal kunne bli selvhjulpen. Sosionomene må ha forståelse for hvordan deres mulighet for maktutøvelse kan føre til at personene som søker ikke får den hjelpen de har behov for/krav på. Eller i verste fall hvordan avgjørelsene sosionomene tar kan føre til at situasjonen til brukeren kan gå fra utfordrende til verre. Det handler om at sosionomene i slike tilfeller ikke evner å se helheten i situasjonen, men i kraft av sin stilling i stedet tar avgjørelser som nødvendigvis ikke er det mest hensiktsmessige for den de skal hjelpe.

3.3. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg profesjonelt sosialt arbeid, og beskrevet hva en profesjon er. Jeg har fokusert på hva det vil si å være en profesjonell sosialarbeider. Jeg har kommet fram til at den personlige kompetansen hos den enkelte sosionom er svært sentral for det sosiale arbeidet.

I forhold til den personlige kompetansen har jeg fokusert på at en utviklet *phronesis* hos yrkesutøveren bør være en del av den personlige kompetansen. Vi har sett hvordan sosionomene ut i fra den personlige kompetansen møter brukerne med respekt og verdighet når en beslutning skal tas. Vi har også sett at beslutningene som skal tas, bør tas ut i fra sosionomenes faglige skjønn. Jeg har kommet fram til at profesjonelt sosialt arbeid ikke blir hensiktsmessig utført uten at yrkesutøvere har tilegnet seg både teoretisk og praktisk kunnskap, samtidig som de også har en velutviklet personlig kompetanse.

Jeg har diskutert skjønnets betydning i det sosiale arbeidet og vist til eksempler som aktualiserer betydningen av skjønn i sosialt arbeid. Vi har sett at behovet for skjønn i det

sosiale arbeidet står sentralt, og at likebehandlingsprinsippet kan være et eksempel på det. Jeg har kommet fram til at det handler om en velutviklet klokskap hos sosionomene i forhold til spørsmålet om det bør være mindre skjønn og flere lover, eller om det bør være flere lover og mindre skjønn i forhold til å sikre at brukerne får den hjelpen de trenger. I forhold til brukerens rettigheter og behov i det sosiale arbeidet har jeg kommet fram til at det i siste omgang altså handler om sosionomenes evne til å formidle brukernes rettigheter, og gjennom et faglig skjønn kunne beslutte hva brukerne trenger for å kunne bli selvhjulpne. Det handler ikke om et spørsmål om det bør være mer eller mindre regler/lover i arbeidet med mennesker, heller ikke om det skal være mer eller mindre skjønn i sosialt arbeid.

Jeg har videre tatt for meg dilemmaet sosionomene står i når de skal utføre både hjelperollen og klientrollen i sosialt arbeid. Det handler om utfordringen om å skulle hjelpe på den ene siden, men på den andre siden måtte ta avgjørelser som brukeren ikke vil se på som hensiktsmessig for sin situasjon, og videre være totalt uenig i. Et eksempel på det kan være situasjoner der en sosionom skal veilede en familie i forhold til hjelpetiltak i forhold til barna. Det kan i sånne situasjoner skje at sosionomen står i en situasjon der hjelpetiltaket går over til å bli et spørsmål om omsorgsovertakelse. I slike situasjoner vil foreldre som har opplevd å bli møtt med hjelpetiltak etter å ha søkt om hjelp, føle seg sviktet av sosionomen.

Til slutt tok jeg opp et viktig tema som omhandler maktaspektet i sosialt arbeid. Jeg har vist til hvilken bevissthet sosionomer må ha i forhold til egen mulighet for makt i yrkesutøvelsen. Jeg har kommet fram til at sosionomene må tilegne seg kunnskap allerede på utdanningsnivå hva gjelder egen mulighet for makt som profesjonsutøvere i sosialt arbeid. Jeg har vist til hvor avhengig brukerne er av sosionomene får å få den hjelpen de har behov for.

Brukermedvirkning, der brukerens perspektiv står i fokus er et hensiktsmessig verktøy for at sosionomene skal kunne ta riktig avgjørelse i en situasjon. Uten at brukerens perspektiv er uttalt, vil ikke sosionomen kunne ha forutsetninger for å ta en avgjørelse som vil være hensiktsmessig for brukeren. Det vil føre til at brukeren blir overkjørt, og at situasjonen til brukeren kan gå fra utfordrende til verre.

I neste kapittel skal jeg ta for meg kunnskapsteorien konstruktivisme. Jeg skal se nærmere på konstruktivismen som en fruktbar pedagogikk i forhold til spørsmålet om skjønn kan læres.

4. Konstruktivisme

Finnes det pedagogiske tilnærminger som tar utgangspunkt i kunnskapens personlige aspekt og som evner å tematisere skjønn som kunnskap? Jeg har valgt å ta for meg konstruktivismen som en pedagogisk tilnærming for å søke å finne svar på om skjønn kan læres i sosionomutdanningen.

Jeg vil innledningsvis i kapittelet tematisere sammenhengen mellom konstruktivismen og skjønn. Det vil jeg gjøre fordi jeg opplever at konstruktivismen, som tidligere nevnt, er relevant i forhold til spørsmålet om skjønn kan læres. Det omhandler en tanke om at konstruktivismen evner å tematisere subjektive oppfatninger og bruk av skjønn i sosialt arbeid. Jeg vil i dette kapittelet ta for meg konstruktivismen som en tenkemåte som direkte kobler kunnskapen til mennesket. Samtidig som jeg tar for meg hvordan skjønnnet også peker tilbake på subjektet når en beslutning skal tas.

Jeg vil kapittelets første del redegjøre for hvordan konstruktivismen oppstod, og hvilke teoretikere som kan knyttes til denne kunnskapsteorien. Jeg vil vise til flere retninger innenfor det konstruktivistiske paradigmet, men jeg vil forholde meg til konstruktivismen som en samlet teori i den videre framstillingen.

I kapittelets siste del tar jeg for meg forskjellen på undervisning og læring. Jeg vil ta for meg tanken om at undervisning og læring er to atskilte deler. Det vil jeg gjøre for å se nærmere på om utdannelsen er nok alene for at studentene skal bli utdannet som profesjonelle sosialarbeidere. Jeg vil vise til at det kreves en god del av studentene for å kunne tilegne seg kunnskap. Jeg tar også for meg hva som er viktig i undervisningen for at sosionomstudentene skal kunne konstruere ny kunnskap. Jeg vil i den forbindelse ta for meg viktigheten av at det lages rom for diskusjon og refleksjon i undervisningen.

4.1. Kunnskapsteorien konstruktivisme

Hva er sammenhengen mellom læringsteorien konstruktivisme og utviklingen av et faglig skjønn? Hvilken type kunnskap er egentlig skjønn? Vi kan forutsette at skjønn er praktisk kunnskap som læres ut i fra handlinger. Videre kan vi forutsette at skjønn er en type kunnskap som viser tilbake på subjektet.

Jeg mener at konstruktivismen er høyst aktuell som læringsmodell i forhold til spørsmålet om skjønn kan læres. Dette fordi konstruktivismen er en tenkemåte som direkte kobler kunnskapen til mennesket, og er på den måten aktuell i forhold til utviklingen av et faglig skjønn. Skjønnheten peker også tilbake på subjektets kunnskap når skjønnheten skal utøves. Kunnskapen er den enkeltes egen kunnskap, og skjønn er i den forstand ikke annet enn uttrykk for en slik personlig kunnskap. Konstruktivistisk kunnskapsteori handler om at ny kunnskap konstrueres i forhold til kunnskap vi allerede har. Det vil si at den kunnskapen som mennesket til enhver tid har må ligge til grunn for at mennesket skal kunne tilegne seg ny kunnskap.

Det *konstruktivistiske* synet på kunnskap og læring bygger blant annet på den sveitsiske psykologen og filosofen Jean Piagets teori rundt barns tenkning og evne til læring. Jean Piagets læringsteori blir ofte omtalt som *kognitiv konstruktivisme*. Det med utgangspunkt i at han baserte seg på psykologiens teori om kognisjon, og at han var opptatt av de mentale strukturene under læringen (Imsen, 2005).

Imsen tar for seg i sin bok *Elevenes verden* (2005) hva Piaget hevder skjer i interaksjonen mellom mennesket og omverdenen:

Det er interaksjonen mellom enkeltindividet og omverdenen, vanligvis forstått som ting, som er sentrum for interessen, og hvordan individet skaffer seg mening i tilværelsen. Læring blir en sak mellom ”det ensomme individet” og verden rundt. Selve læringen, eller konstruksjonen, skjer ”i hodet” til den som lærer, og læring blir primært et individuelt anliggende (Imsen, 2005, s.39).

Piagets teori omhandler at interaksjon mellom mennesket og omverdenen fører til læring, eller det som omtales som *konstruksjon av kunnskap*, på det mentale planet hos mennesket. Det er en tenkemåte som forankrer kunnskapen i mennesket, og skjønn må forstås ut i fra et slikt perspektiv. Det omhandler en tanke om at skjønn utøves ut i fra den kunnskapen studentene allerede har. Utøvelse av skjønn fører til at studentene vil kunne konstruere ny kunnskap om skjønn gjennom erfaringene de gjør seg. I en slik tankerekke, må det poengteres at et viktig element for å kunne konstruere ny kunnskap omhandler en tanke om at studentene må reflektere over erfaringene for at ny kunnskap skal kunne erverves.

Den russiske psykologen Lev Vygotsky var også en sentral bidragsyter forhold til utviklingen av konstruktivismen. Vygotsky var opptatt av hvordan samfunnet og kulturen påvirker individet, og hvordan mennesket tilegner seg kunnskap. I motsetning til Piagets *kognitive konstruktivisme* som er basert på en tanke om at læring er individuell, baserer Vygotskys teori seg på at kunnskap er sosialt konstruert fordi læring ofte skjer i et fellesskap. Hans teorier er blant annet kjernen for det som blir omtalt som *sosial konstruktivisme* (Imsen, 2011).

Den sosiale konstruktivismen tar utgangspunkt i at både læring og kunnskap må ses i lys av kulturen, språket og i det hele tatt det fellesskapet som individet hører til i. Læring starter verken ”der ute” eller ”inne i holdet”, men med språk som et kulturelt fenomen. Språket bidrar til å forme våre måter å forstå verden på, og tjener som innramming av kunnskap. Ikke minst i skolesammenheng ser vi at språklige uttrykksformer står sentralt. Språk fins overalt i klasserommet, i bøker, i elevenes kladdebøker og ikke minst i den verbale kommunikasjonen. Sosial konstruktivisme har derfor blitt en populær teori i pedagogisk sammenheng, ikke minst fordi den er lett å koble til praktiske hendelser i klasserommet (Imsen, 2005, s. 39).

Sosial konstruktivisme tar utgangspunkt i at både læring og kunnskap er relatert til språk og kultur, samt det samfunnet/fellesskapet et individ tilhører. Et godt faglig skjønn er som vi har sett avhengig av klokskap hos mennesket. Klokskap eller *phronesis* er utviklet av den enkelte i det samfunnet individet tilhører for å søke å finne det høyeste gode for mennesket. Skjønn

til den enkelte er slik basert på kunnskapen et menneske til enhver tid har konstruert som sin egen.

Vygotskys omtales ofte som *sosial konstruktivist*, men i følge Imsen (2005) er det mer korrekt å kalle hans teori for *sosiokulturell teori*. Sosiokulturell teori bygger på konstruktivistisk teori (Herberg & Jóhannesdóttir, 2007). Sosiokulturell teori omhandler både individets kognitive utvikling og hvordan kultur påvirker individet. Vygotsky har fått en sentral plass i nyere pedagogisk psykologi på grunn av at teorien hans legger stor vekt på betydningen av sosial samhandling og bruk av språket i selve lærings- og utviklingsprosessen. Betydningen av den sosiale samhandlingen og språket som kommunikasjon i lærings- og utviklingsprosessen, står også sentralt for læringen av et faglig skjønn på veien mot å bli en profesjonell yrkesutøver i sosialt arbeid.

Kjernen i et sosiokulturelt perspektiv hva læring angår, omhandler at læring skjer gjennom deltakelse og i samspill mellom mennesker. Læringen er avhengig av tid, sted og sammenheng (ibid). Læring av skjønn blir ut i fra denne påstanden avhengig av sosiale sammenhenger, bakgrunn og miljø. Sosionomstudentene har alle ulike forutsetninger for hvordan de har konstruert verden, og dette påvirker i den forstand også læringen til den enkelte student.

Det er likevel den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey som blir betegnet som ”konstruktivismens far”. Han var blant de første til å vektlegge individets aktive medvirkning i en læreprosess. Hans filosofiske teori om læring gjennom aktivitet og erfaring (*learning by doing*) er kanskje den mest kjente av læringsteoriene (Imsen, 2005).

Dewey hevdet at en ikke bare lærer gjennom ytre stimuli, men at mennesket lærer gjennom egne erfaringer fra egen aktivitet. Kunnskap konstrueres og rekonstrueres gjennom praksis, erfaring og refleksjon(ibid).

Læringsteorien konstruktivisme tar utgangspunkt i teori om kunnskap og hva det innebærer å skulle tilegne seg kunnskap (Imsen, 2011). Denne læringsteorien legger vekt på at læring er et aktivt og subjektivt anliggende hvor menneskets egen konstruksjon av kunnskap er viktig. Kunnskap må i følge Moe (2000) forstås som selvreferensiell, som en lukket og autonom prosess, hvor hjernen erfarer på basis av kunnskap. Hjernen erfarer på grunnlag av det erfarte, og hjernen lærer gjennom det lærte. Selvreferanse betyr kort sagt at en aktivitet viser tilbake

på seg selv, og mennesket lærer ut i fra det en kan, ikke ut i fra sanseintrykk. Skjønn er en type kunnskap som viser tilbake på seg selv, og spørsmålet om utvikling av et godt faglig skjønn handler om å bruke kunnskap som viser tilbake på en selv.

Mennesket konstruerer med andre ord sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser som igjen resulterer i læring. Vi konstruerer kunnskap ut i fra egne erfaringer, og denne kunnskapen er i stadig utvikling og er ny hver gang den brukes. Kunnskap er på den måten knyttet til en kontinuerlig konstruksjons- og rekonstruksjonsprosess hos mennesket (Imsen, 2005).

Individet handler ut fra hvordan det tenker, og oppfatter det *det* oppfatter, fordi *det* oppfatter verden på den måten *det* gjør (Moe, 2000). Det får blant annet konsekvenser for læring i en studiesammenheng, fordi studentene oppfatter verden ulikt, og konstruerer kunnskapen deretter. Samtidig har alle studentene tilegnet seg ulike typer kunnskap som de kan reflektere ut i fra når ny kunnskap skal konstrueres.

Det finnes i følge Imsen (2005) flere teorier som ser læring som et resultat av individuell utforskning. Læring i konstruktivismen betraktes som en aktiv prosess hvor den enkelte konstruerer sin egen kunnskap ut i fra egne erfaringer. Etter hvert som individet gjør nye erfaringer, utvikler og forandrer individet kunnskapene sine, slik at læring blir en kontinuerlig prosess hvor individet konstruerer og rekonstruerer de personlige oppfatningene det er i besittelse av. Det er slik skjønnnet kan utvikle seg hos sosionomene til et faglig skjønn i en yrkessammenheng. Dette handler som sagt om erfaringer som blir til kunnskap gjennom studentenes konstruksjoner.

Moe (2008) påpeker at man likevel skal være forsiktig med å sette likhetstegn mellom erfaring og kunnskap. Kunnskap blir først aktuelt når individet reflekterer og kommuniserer over sine egne handlinger. I følge Deweys teori uttrykker ikke kunnskap og læring noe endelig, men er en dynamikk hvor kunnskap utvikler kunnskap. Den kunnskapen studentene har er basert på de erfaringene de har gjort seg, og som igjen har ført til ny kunnskap gjennom en refleksjonsprosess.

Radikal konstruktivisme hevder at kunnskapen er skapt av mennesker, og det er det som gjør denne læringsteorien radikal i motsetning til andre teorier som hevder at kunnskapen finnes i

verden, og ikke kun hos mennesket. Ernst von Glasersfeld sier følgende om radikal konstruktivisme:

Radikal konstruktivisme hevder at kunnskap ikke er noe som finnes ”der ute”. Uansett hvordan man ser på det, er kunnskap noe som bare finnes i menneskers hoder. Som tenkende vesener har vi ikke andre alternativ enn å konstruere vår egen kunnskap ut i fra våre egne erfaringer (referert i Imsen, 2005, s.38).

Studentene ved en utdanningsinstitusjon tilhører alle samme verden. En verden som erfares av det enkelte individ, og det betyr at alle har ulik oppfatning av verden og denne verden må oppleves meningsfull, slik at meningsfulle handlinger slik for eksempel et godt faglig skjønn kan utvikles. Dette kommer til uttrykk hos Moe (2000) slik:

For at vi skal kunne orientere oss og virke i verden, må verdens kompleksitet eller flertydighet mestres. Det må ordnes, tolkes, defineres etc. Det må konstrueres en forenkende *modell* av verden som er meningsfull på en slik måte at den gir mulighet for meningsfull handling. Den verden vi erfarer, er den verden vi erfarer ut i fra vår modell av verden. Det er konstruktivismens kjerne (Moe, 2000, s.18).

Mennesker har ulik oppfatning av verden på grunnlag av hvordan verdens kompleksitet er ”ordnet” hos den enkelte. Et tilbakevendende spørsmål i følge Imsen (2005, s.227) er hvordan våre konstruksjoner av kunnskap foregår. Hun hevder at dette er det egentlige temaet for de fleste læringsteoriene, der noen vektlegger den individuelle utforskningen som individet gjør i forhold til de fysiske omgivelsene, mens andre vektlegger læring gjennom sosial samhandling.

Mennesker må konstruere en meningsfull oppfatning av verdens mangfold. Lærerens virkelighet er lærenes tenkemåte og logikk. På samme måte er studentens virkelighet studentens tenkemåte og logikk. Ut i fra en slik tanke finnes det ikke en eneste, entydig og

sann beskrivelse av en gjenstand, med andre ord det finnes ingen objektiv kunnskap. All kunnskap kan sees i sammenheng med handling; slik vi ser verden, handler vi. Det er i handling konstruksjonene til den enkelte settes på prøve (Moe, 2000). Mennesket handler i den forstand derfor alltid ut i fra skjønn, forstått som dets egen kunnskap, slik jeg tidligere har vært inne på. Kan vi ut i fra en slik modell se for oss at skjønn hos den enkelte utvikles til et godt faglig skjønn? Vi må forutsette at alle til enhver tid har et skjønn, spørsmålet er om det er et faglig skjønn i denne sammenhengen?

Konstruktivismen er ikke bare en teori om kunnskap og erkjennelse, men også en teori om læring. Man lærer på grunnlag av kunnskap, ikke på grunnlag av uvitenhet (Moe, 2000). Vi bygger ny kunnskap på tidligere kunnskap, gjennom deltakelse og refleksjoner rundt temaet. Konstruktivismens syn på læring er som vi har sett at mennesker konstruerer sine egne logiske tanker og modeller ut i fra sine egne opplevde erfaringer. Slik vil også skjønn være av en ulik karakter hos mennesker, fordi den er basert på menneskers ulike konstruksjoner av logiske tanker og modeller fra det mennesket har erfart.

4.2. Undervisning og læring

Hva er viktig i undervisningen for at sosionomstudentene skal kunne konstruere ny kunnskap? Hvordan kan en konstruktivistisk læringsmodell være et hensiktsmessig utgangspunkt for å lære skjønn?

Sosionomstudentene har alle ulike konstruksjoner av verden og ulike forventninger til studiet, og de har ulik livserfaring og ulik bakgrunn. Og i dette komplekse ”mylderet” av ulike bakgrunner, erfaringer og forventninger skal studentene (forhåpentligvis) tilegne seg den samme kunnskapen som blir formidlet på høyskole/universitetsnivå på veien mot å bli profesjonelle sosialarbeidere. Vi kan imidlertid ikke forutsette at studentene tilegner seg den samme kunnskapen, fordi de konstruerer denne ulikt basert på tidligere kunnskap og erfaringer og konstruksjoner av verden.

Et viktig poeng i konstruktivismen er at det ikke er noen automatikk i læring; man kan ikke ”lære for andre”. Læring er dessuten noe annet enn undervisning, hevder Moe i sin bok *Læredikt* (2000).

Undervisning kan ikke være ytrestyrt instruksjon fra ”vitende” lærere til ”uvitende” elever. Undervisning kan ikke være en lærer som ”gir” kunnskap til elever som derved ”får” kunnskap (Moe, 2000, s.28).

Konstruktivisme omhandler, som vi har sett, at studentene selv må konstruere sin egen kunnskap ut i fra den kunnskapen de allerede har tilegnet seg. En undervisning som er basert på en konstruktivistisk læringsmodell er avhengig av et sosialt miljø der studentene kan prøve ut nytteverdien av egen kunnskap gjennom produksjon og reproduksjon av egne konstruksjoner (Moe, 2000). Lærerne kan undervise, men læringen eller konstruksjonen av kunnskap må skje i den enkeltes students hode.

Det er bare det enkelte mennesket selv som kan bygge opp sin egen kunnskap gjennom ulike former for tenkning og strukturering av kunnskap. Slik blir individualitet og selvstendighet noe som utvikler seg gradvis som følge av læring (Imsen, 2005). Denne individualiteten og selvstendigheten kan knyttes til Aristoteles’ begrep *phronesis*. *Phroneis* er en type klokskap, som vi har sett, blir utviklet gjennom erfaring. Erfaringene studentene gjør seg er basert på hvordan de reflekterer og konstruerer kunnskapen. På den måten blir erfaringene er del av klokskapen til studentene.

Moe (2000) hevder at all læring omhandler kompetanse, og at kompetanse ikke nødvendigvis bare omhandler hva vi kan og vet, føler og tenker, men at det handler om evnen. Han viser til at kompetanse først og fremst krever evne til refleksjon som igjen handler om læring.

Læringen foregår i en prosess der studenten tilpasser sine egne tanker for å tilegne seg ny kunnskap. Konstruktivismen bygger på at læring er søken etter kunnskap, og for å tilegne seg ny kunnskap må studentene selv være deltakende og bruke tidligere ervervet kunnskap for å erverve ny kunnskap gjennom egne refleksjoner. Målet er at studentene skal tilegne seg ny kunnskap gjennom egen forståelse, framfor å kopiere kunnskapen. Undervisningen *bør* ut i fra

en slik tanke, legges opp slik at den hele tiden bygger videre på studentenes tidligere erfaringer hva gjelder kunnskap.

Imsen (2005) viser til det *sosiokulturelle dialogbegrepet* som en motsats til det *monologiske klasserommet*. Det monologiske klasserommet tar utgangspunkt i en type gitt kunnskap slik som for eksempel i en lærebok, og er ikke knyttet til studentenes erfaringer. Det *dialogiske klasserommet* derimot er opptatt av relasjonen mellom studentene og lærestoffet, mellom studentene og mellom lærer og student. Dialogen i klasserommet bør være åpen og stimulere til ettertanke og refleksjon. Det er viktig for en læresituasjon, videre er spørsmålsstillingene viktige. Det bør i følge Imsen (ibid) ikke være lukkede spørsmål som krever ”riktige” svar, men autentiske spørsmål som kan ha mange svar og som får i gang tankeprosessen.

Man lærer ikke ved å bli påvirket av ytre stimulering, men ved å *gjøre* ting og høste erfaringer av det en gjorde. Erfaring er et samspill mellom det å gjøre noe og å se hva handlingen førte til. Det er når individet forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet av den, at det lærer noe (Imsen, 2005, s.38).

Forståelsen av sammenhengen mellom handlingen og resultatet av handlingen handler om evnen til å reflektere og slik konstruere ny kunnskap. Skjønnsutøvelse er en slik handling som krever refleksjon.

I sammenheng med læresituasjonen i et *dialogisk klasserom* vil studentenes forutsetning for å tilegne seg ny kunnskap økes ved å være deltakende i undervisningen. Det ligger et stort ansvar for egen læring i å være aktiv deltakende slik at ny kunnskap kan konstrueres hos den enkelte. Ut i fra at refleksjon krever handling og at det er refleksjon som fører til ny kunnskap bør refleksjon, slik jeg ser det, ha en sentral plass i sosionomutdanningen. Dette gjelder også i forhold til når spørsmålet om skjønn kan læres blir diskutert.

I forhold til spørsmålet om skjønn kan læres, kan det dialogiske klasserommet være en bidragsyter for å søke å finne svar på akkurat dette spørsmålet. Skjønnsutøvelse omhandler ikke ”riktige svar”, men er knyttet til forståelsen rundt den enkelte sak/situasjon basert på kunnskap. Tankeprosesser og refleksjoner for å kunne sette seg inn i saken/situasjonen er av

en helt sentral karakter. Aktiv deltakelse i læringssituasjonen der refleksjoner står sentralt, øker forståelsen rundt den nye kunnskapen, og gjør studentene i stand til å gjøre kunnskapen til sin egen. Dette kan gjøres i undervisningen ved at studentene må reflektere over spørsmål som krever aktivisering av egen kunnskap/konstruksjoner, med andre ord skjønnsutøvelse både i skriftlige oppgaver, gruppeoppgaver og i tavleundervisning.

Som vi har sett er utøving av skjønn avhengig av refleksjoner rundt det aktuelle temaet. Vi bruker våre konstruksjoner hele tiden, og skjønn er på den måten alltid involvert. Dette må likevel tematiseres i undervisningen, slik at det skal kunne reflekteres. Men refleksjoner hos studentene forutsetter kunnskap om begreper og teori for at refleksjonene skal kunne finne sted. Skjønnets kunnskapsgrunnlag må tematiseres for at man skal få en forståelse for hvordan man tenker, hvordan man forstår sammenhenger og årsaker. Det er et hovedkriterium, for uten kunnskap vil ikke refleksjonene rundt ulike tema kunne skje.

Hvis ikke kunnskapen rundt et spesielt tema er ervervet, vil refleksjonene være på ”hverdagsplanet”, altså det vi kan kalle ”hverdagstekning”. Teori hever seg over ”hverdagstenkningen”, og er en profesjonell måte å tenke på. Slik kan skjønnsutøvelse være faglig forankret og ikke basert på å for eksempel ”å synes synd på” når en avgjørelse skal tas. Studentene må heve seg over følelsenes plass i det profesjonelle sosiale arbeidet, og denne kompetansen utvikles gjennom studentenes egne konstruksjoner.

4.3. Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at konstruktivismen som pedagogisk modell evner å tematisere skjønn som kunnskap. Konstruktivismen står derfor i særstilling i forhold til undervisning og læring i sosisonomutdanningen, når temaet om skjønn kan læres skal diskuteres.

Jeg har tatt for meg viktige bidragsyttere for utviklingen av konstruktivismen, og vist til at konstruktivismen er en teori om læring, ikke bare en teori om kunnskap og erkjennelse. Jeg har videre tatt for meg hva konstruktivismen sier om læring: Vi lærer ikke bare gjennom ytre stimuli, men vi lærer gjennom egne erfaringer fra egen aktivitet. Vi har lært at kunnskap er en

kontinuerlig konstruksjon og rekonstruksjonsprosess hos mennesket, og at erfaring blir til kunnskap gjennom refleksjoner den enkelte gjør seg.

Vi har sett at kunnskap er den enkeltes egen kunnskap, og at skjønn derfor ikke er noe annet enn uttrykk for en slik personlig kunnskap. Spørsmålet som har blitt behandlet i kapitlet er om skjønn som den enkelte sosialarbeider utøver er et faglig skjønn basert på kunnskapen en profesjonell yrkesutøver i sosialt arbeid bør være i besittelse av. Dersom ikke skjønn som utøves er et faglig skjønn, utøves skjønn ut i fra en "hverdagstenkning" som i verste fall er basert på "å synes synd på" når en beslutning skal tas.

Vi har sett at undervisning og læring er to atskilte deler, og at utdanningsinstitusjonene har et ansvar i forhold til å skape et læringsmiljø hvor studentene kan teste ut egen kunnskap gjennom å bli konfrontert på egne konstruksjoner.

I neste kapittel skal jeg ta for meg utdanning og skjønn, og videreføre spørsmålene som omhandler skjønn fra dette kapitlet. Jeg skal videre fokusere nærmere på læringsmiljøet i utdanningen og studentenes ansvar for egen læring.

5. Utdanning og skjønn

Hvordan ivaretas utviklingen av skjønn i dagens sosionomutdanning? Jeg har tidligere vist til betydningen av skjønn i sosialt arbeid. Vi har sett at utøvelse av skjønn er helt avgjørende for å kunne gi hjelpetrengende den hjelpen de både har behov for og krav på. Vi har også sett at konstruktivismen evner å tematisere skjønn som kunnskap.

Formålet med sosionomutdanningen vil være en hensiktsmessig plass å starte for å se nærmere på hvordan utviklingen av skjønn ivaretas i utdanningen. Jeg skal i den forbindelse ta for meg sosionomenes rammeplan fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). Formålet med utdanningen er, som vi skal se, å utdanne reflekterte og brukerorienterte sosionomer.

Jeg vil videre ta for meg hvordan utdanningsinstitusjonene ivaretar formålet med utdanningen, og hvordan de legger til rette for at studentene skal kunne bli reflekterte og brukerorienterte sosionomer. Utdanningens læringsmiljø i undervisningen vil bli vektlagt. Deretter vektlegges studentenes ansvar for læring gjennom deltakelse og refleksjon. Jeg poengterer studentenes ansvar for læring, for videre å kunne diskutere spørsmålet om skjønn kan læres i utdanningen.

Jeg vil deretter vise til at kunnskap i sosialt arbeid deles inn i teoretisk og praktisk kunnskap. Personlig kompetanse er, som vi også skal se, et sentralt element i forhold til utøvelsen av sosialt arbeid. Det vil være hensiktsmessig å ta for seg praktisk og teoretisk kunnskap, samt den personlige kompetansen i forhold til å aktualisere hvordan de ulike kunnskapene påvirker utførelsen av sosialarbeidet.

Til slutt vil jeg se nærmere på hvordan læringen foregår i utdanningen ut fra konstruktivistisk kunnskapsteori. Vi har tidligere sett hvordan konstruktivismen som pedagogisk modell evner

å tematisere skjønn som kunnskap. Det vil derfor i denne sammenhengen være hensiktsmessig å ta for seg konstruktivismen som læringsteori i forhold til utdanningen hvor formålet er å utdanne brukerorienterte og reflekterte sosionomer.

5.1. Sosionomutdanningen

Hva er målet med sosionomutdanningen og hva skal den egentlig kvalifisere til? Jeg tar utgangspunkt i rammeplanen for sosionomutdanningen for å besvare disse spørsmålene. Rammeplanen for den treårige sosionomutdanningen i Norge ble fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005. Rammeplanen er nasjonal, og gjelder for alle sosionomutdanninger i Norge på høyskole- og universitetsnivå. Rammeplanen setter standarden for sosionomutdanningen og inneholder målet for hva utdanningen skal kvalifisere til, samt utdanningens omfang og innhold. Formålet med sosionomutdanningen blir beskrevet slik:

Formålet med sosionomutdanningen er å utdanne brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere som er kvalifiserte til å arbeide med å forebygge, løse eller redusere sosiale problemer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s 16).

Formålet med utdanningen er, som vi ser i sitatet, å utdanne brukerorienterte og reflekterte sosionomer, men hva innebærer egentlig det? Hvordan kan utdanningsinstitusjonene sørge for at sosionomer blir både brukerorienterte og reflekterte? Kan vi forutsette at studentene har nådd målet om å bli både brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere etter endt utdanning?

Dersom målet er å utdanne brukerorienterte og reflekterte sosionomer, mener jeg at det også bør fokuseres på å utdanne yrkesutøvere som kan utøve *faglig skjønn*. I forhold til å utdanne sosionomer som kan utøve et faglig skjønn, må vi ta for oss forutsetningene for at et slikt

skjønn kan læres. For det første må studentene ha tilegnet seg klokskap, og for det andre må studentene ha evnen til å reflektere.

Brukerorientering forutsetter slik jeg ser det, evnen til å utøve skjønn. Et eksempel som kan belyse det er rettsikkerhetsnormen om likebehandling. Hvis det er slik at brukerorientert sosialt arbeid forutsetter utøvelse av skjønn, og utøvelse av skjønn forutsetter refleksjon, mener jeg at formålet med utdanningen mangler et viktig element. Målet med utdanningen burde ha vært å utdanne brukerorienterte, reflekterte og *skjønnsutøvende* sosionomer.

Hva kreves det egentlig av utdanningsinstitusjonene for at målet om brukerorienterte og reflekterte yrkesutøvere skal nås? Hva kreves det i forhold til studentene i utdanningen? I følge rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) viser den til at det må legges til rette for et læringsmiljø som fremmer studentenes faglige engasjement, deltaking og personlige utvikling.

Undervisningen må legges opp på en slik måte at studentene får muligheten til å utvikle en god dømmekraft/klokskap i løpet av utdanningen. Læringsmiljøet bør samtidig være av en slik karakter at det er med på å fremme evnen til kritisk refleksjon og etikk. Moe (2000) tar til orde for at en skole som ikke utfordrer elevenes konstruksjoner er ingen god skole. Han hevder også at dersom ikke studentene konfronteres, kan de heller ikke lære noe.

Det må også fokuseres på at studentene må kunne tilegne seg en sterk teoretisk plattform. Uten en slik teoretisk plattform, kan vi i utgangspunktet ikke snakke om et faglig skjønn i profesjonelt sosialt arbeid. Det vil heller ikke lykkes med å kunne få studentene til å utvikle en god refleksjonskompetanse dersom de ikke har tilegnet seg en sterk teoretisk plattform.

Jeg mener at studentene selv har et ansvar når kunnskap skal læres, og at det ikke er nok med et godt læringsmiljø (selv om jeg mener at det må kunne forutsettes). Det gjelder å være tilstede i undervisningen, og la seg utfordre i forhold til det som formidles. Med å være tilstede mener jeg ikke bare fysisk tilstede, men aktivt og mentalt tilstede i forhold til hva som foregår i undervisningen. Det gjelder i forhold til hva som formidles i undervisningen, men også i forhold til gruppearbeid, rollespill, kasusoppgaver og så videre.

Vi kjenner vel alle til utsagnet: ”ansvar for egen læring”! Jeg vil plassere dette utsagnet i den konstruktivistiske læringsmodellen. Jeg mener at ut fra konstruktivismens syn på læring har

studentene selv et ansvar for å konstruere ny kunnskap. Studentene må være aktiv deltakende og kritisk reflekterende i utdanningen slik at ny kunnskap kan erverves.

Når studentene blir utfordret på egne konstruksjoner og reflekterer over faglige tema, vil også klokskapen hos studentene kunne utvikles. Det betyr at studentene ikke behøver å ha kontakt med praksisfeltet for at denne dyden/egenskapen skal kunne etableres som kunnskap.

Klokskapen kan, slik jeg ser det, kunne utvikles gjennom den type praksis jeg innledningsvis refererte til. Det vil si en praksis som omhandler alt studentene foretar seg i utdanningen.

Klokskap blir som vi vet utviklet gjennom erfaring, og i studiet får studentene muligheten til å danne erfaringer på ulike områder gjennom å være aktiv deltakende. Dersom studentene ikke utvikler *phronesis* i utdanningen, vil studentene, som vi vet, heller ikke kunne lære faglig skjønn.

Dersom studentene bruker mulighetene de er gitt i utdanningen, vil erfaringen de får med å skulle anvende teori i praksis altså føre til at de utvikler *phronesis*. Det være seg praksis som eksempelvis å løse oppgaver i grupper, skrive semesteroppgaver, delta i rollespill og gjennomføring av yrkespraksis. Samtidig vil det som formidles i forhold til yrkesetikken i utdanningen være viktig. Den moralske og etiske kunnskapen vil da kunne konstrueres og læres av studentene.

Ut fra det konstruktivistiske synet på læring bør studentenes konstruksjoner bli utfordret. De kan da bli bevisst hvordan de selv tenker og hvordan de oppfatter verden. Blir studentene derimot ikke konfrontert og utfordret kan de ikke, slik jeg ser det, bli gode reflekterte og brukerorienterte sosionomer. Sosionomstudentene kan mangle både klokskap og evnen til kritisk refleksjon når de er ferdigutdannet. Formålet med sosionomutdanningen om å utdanne reflekterte og brukerorienterte sosionomer har ut i fra en slik tanke ikke lyktes.

Med utgangspunkt i hvordan jeg opplever utdanningen, og hvordan læringsmiljøet legger til rette for at studentene skal bli brukerorienterte og reflekterte, mener jeg at studentene har muligheten til å bli både handlekraftige, brukerorienterte og reflekterte sosionomer. Det innebærer likevel en tanke om at studentene selv tar i mot denne muligheten, og er villige og i stand til å konstruere ny kunnskap.

5.2. Kunnskap og læring i sosionomutdanningen

Forskjellige typer kunnskap er, som vi tidligere har sett, nødvendig for å kunne utøve profesjonelt sosialt arbeid. Jeg ser utfordringen med at sosionomstudentene skal kunne lære alt det som kreves for å utøve profesjonelt sosialt arbeid gjennom en treårig utdanning. Jeg mener at sosionomstudentene bør bevisstgjøres i forhold til at utdanningen danner grunnlaget for yrkesutøvelsen, men at utviklingen som profesjonsutøver fortsetter hele livet gjennom utøvelsen av yrket.

Jeg vil gå så langt som å påstå at de ulike kunnskapene som forutsettes i profesjonelt sosialt arbeid vanskelig kan læres fullt og helt i utdannelsen. Når det er sagt, vil det ikke dermed si at det nødvendigvis er tilfelle. Jeg er opptatt av at de ulike kompetansene en sosionom bør ha for å kunne kalle seg en brukerorientert og reflektert sosionom er svært komplekse, og at mange av disse kompetansene krever lang erfaring og gode refleksjonsprosesser. Sosionomenes handlingskompetanse er, som vi har sett, svært omfattende.

Kunnskap kan deles inn i ulike deler, og blir på den måten bevisstgjørende når en skal prøve å forstå den samlede profesjonelle kompetansen hos en sosionom. Jeg har tidligere tatt for meg Aristoteles måte å dele inn kunnskap på. Aristoteles deler kunnskap inn i *techne*, *theoria* og *phronesis* (Ellingjord & Moe, 1993). Skau (2005) deler kunnskapsbegrepet inn i tre deler: *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*. Begrepene kjenner vi igjen fra kompetansetrekanten jeg tidligere har vist til.

Kjell Johannesen deler også kunnskap inn i tre deler: *Påstandskunnskap*, *fortrolighetskunnskap* og *ferdighetskunnskap* (referert i Damsgaard, 2010). Påstandskunnskap omhandler den teoretiske kunnskapen som er tilegnet gjennom studiet, fortrolighetskunnskap dreier seg om forståelsen og egne erfaringer ut i fra kunnskapen, og ferdighetskunnskap er kunnskapen som tilegnes gjennom utøvelsen av kunnskapen.

Gilbert Ryle deler kunnskap opp i begrepene: *knowing that*, *knowing how* og *knowing why* (referert i Damsgaard, 2010). *Knowing that* handler om kunnskap forstått som fakta og viten, *knowing how* er et begrep som omhandler hvordan man gjør ting, mens *knowing why* handler om å være i besittelse av begrunnelser, refleksjoner og kritisk tenkning.

Fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap, *techne*, *phronesis*, yrkesspesifikke ferdigheter, personlig kompetanse *knowing how* og *knowing why* er alle praktiske kunnskaper.

Påstandskunnskap, *theoria*, teoretisk kunnskap og *knowing what* er teoretiske kunnskaper. Det finnes selvfølgelig flere måter å dele kunnskap inn på, men det er ikke nødvendig å gjennomgå disse i denne sammenhengen.

De ulike praktiske kunnskapene krever kontakt med yrkesfeltet, erfaring og tid for å kunne utvikles. Sosionomutdanningen gjør likevel ærlige forsøk på å formidle denne kunnskapen. Det kan vi se ut i fra hypotetiske kasusoppgaver, rollespill, praksisperioder og så videre som vi finner i utdanningen. De fungerer på sett og vis som overordnede forbindelsesledd mellom teori og praksis i utdanningen.

Ut i fra hvordan kunnskap kan deles opp bør studentene se forskjellen på det å ha kunnskap om noe og det å kunne anvende denne kunnskapen. Vi kan ha kunnskap om hvordan vi skal gjøre en bestemt ting, men det betyr ikke nødvendigvis at vi kan det. Et eksempel på det er at vi kan ha den teoretiske kunnskapen om hvordan vi skal kjøre bil, men det betyr ikke at vi nødvendigvis kan kjøre bil i praksis. Videre kan Damsgaards (2010) eksempel om at vi kan ha god kunnskap om kommunikasjon uten å være en god samtalepartner, være beskrivende i dette tilfelle. Det samme gjelder for eksempelet om at vi kan ha teoretisk kunnskap om konfliktløsning, uten at det nødvendigvis er ensbetydende med at vi kan forholde oss konstruktivt til konflikter og videre forholde oss konstruktiv i konflikter. Jeg mener at slik type kunnskap krever erfaring fra praksis, der teorien må ligge til grunn for utøvelsen av kunnskapen.

Når det gjelder skjønn, kan studentene ha teoretisk kunnskap om hva skjønnsetøvelse innebærer, men det er ikke ensbetydende med at de vet hvordan vi skal utøve et faglig skjønn. Et faglig skjønn må læres, og spørsmålet jeg stadig kommer tilbake til er om skjønn kan læres?

Et faglig skjønn må være basert på et teoretisk grunnlag, hvis ikke foregår skjønnset på ”hverdagsplanet ”ut i fra en ”hverdagstenkning”. Vi utøver alle skjønn ut i fra vår egne konstruksjoner av verden i forhold til hva vi opplever er riktig avgjørelse. Men det er ikke dette skjønnset jeg snakker om i denne sammenhengen. Jeg snakker om det faglige skjønnset som profesjonelt sosialt arbeid forutsetter for kunne være brukerorientert. Det samme gjelder

for det faglige skjønnet sosionomene må være i besittelse av for å kunne ta avgjørelser som for eksempel omhandler *likebehandlingsprinsippet* i sosialt arbeid.

Jeg kan ut i fra hva jeg tidligere har formidlet påstå at skjønn er en av de viktigste kunnskapene sosionomstudentene kan tilegne seg under studiet. Påstanden er basert på min opplevelse av at behovet for skjønnsutøvelse er høyst aktuelt i det sosiale arbeidet. Samtidig vil jeg rette et fokus mot viktigheten av refleksjon. Det omhandler en tanke om at skjønn baserer seg på den enkeltes refleksjoner når en beslutning skal tas. Slik vil både skjønn og refleksjon være helt essensielt for en sosionom som skal utføre profesjonelt sosialt arbeid.

Som vi har sett vil klokskap også være et sentralt element når vi snakker om skjønn. Jeg ser derfor også viktigheten av en utviklet klokskap og evnen til kritisk refleksjon for å kunne utøve et faglig skjønn. Spørsmålet er om sosionomutdanningen lykkes med å formidle den praktiske kunnskapen på en slik måte at studentene kan lære den?

Kunnskap er ikke noe som "gis" til noen som "får" i følge Moe (2000). Han hevder at kunnskap er noe man tilegner seg og alltid har i mer eller mindre tjenlig form. Læring hos studentene forutsetter, som vi har sett, at de allerede har kunnskap. Når det gjelder læring av skjønn, forutsettes det at studentene har kunnskap som skjønn kan erfares og besluttes ut i fra. La oss anvende brukerperspektivet som eksempel. Studentene som har tilegnet seg kunnskap om brukerperspektivet, vil kunne reflektere ut i fra denne kunnskapen og sørge for god brukermedvirkning i arbeidet med mennesker. Et faglig skjønn vil da basere seg på den teoretiske kunnskapen studentene har om brukerorientert sosialt arbeid.

Det som formidles om brukermedvirkning, brukerorientering og brukerperspektiv i utdanningen er undervisning, mens læringen foregår i hodene til studentene. Studentene tilpasser det som formidles i undervisningen om for eksempel brukermedvirkning til kunnskapen de allerede er i besittelse av. Det vil si allerede etablerte konstruksjoner av hvordan verden virker. Slik vil kunnskap om brukerorientert sosialt arbeid hos den enkelte student etableres i følge et konstruktivistisk kunnskapssyn.

Kunnskap har alltid et skjønnsmessig preg. Resultatet av det som blir formidlet i undervisningen fører til at studentene kan danne et eget skjønn når de bli utfordret på sine egne moralske og sosiale oppfatninger om verden. Når det er sagt, ser det ut til at skjønn kan

læres i utdanningen, men vi kan ikke vite for sikkert om studentene tar i mot denne muligheten eller har utviklet egenskapene som skjønnnet forutsetter.

5.3. Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at sosionomutdanningens formål er å utdanne brukerorienterte og reflekterte sosionomer. Jeg har aktualisert temaet ved å stille spørsmål om studentene er brukerorienterte og reflekterte etter endt utdanning. Samtidig har jeg kommentert at sosionomer som evner å utøve skjønn også muligens burde ha vært innlemmet i formålet med sosionomutdanningen, sammen med formålet om å utdanne brukerorienterte og reflekterte sosionomer.

Jeg har tatt for meg spørsmålet om det er mulig å utdanne reflekterte og brukerorienterte sosionomer (samt skjønnutøvende sosionomer). Basert på et godt læringsmiljø og studentenes evne og vilje til å konstruere den kunnskapen som blir formidlet, har jeg kommet fram til at det er mulig. Jeg har tatt for meg studentenes eget ansvar i forhold til å oppnå kompetanse som profesjonelle yrkesutøvere.

Vi har videre sett hvordan kunnskap deles inn i teoretisk og praktisk kunnskap, og samtidig personlig kompetanse. Vi har også sett at studentene bør bevisstgjøres i forhold til en livslang læring basert på utdanningen. Det er ingen selvfølge at de ulike kunnskapene og kompetansene er utviklet gjennom den treårige utdanningen. Vi har sett at studentene må være sitt eget ansvar bevisst i forhold til å sørge for at de gjennom den muligheten de er gitt, kan utvikle seg til å bli brukerorienterte og reflekterte sosionomer.

Jeg har tatt for meg utfordringen studentene står overfor i forhold til å skulle kunne tilegne seg de ulike kompetansene som kreves for å bli en profesjonell yrkesutøver i sosialt arbeid. Vi kan ut fra hva jeg har kommet fram til se at utfordringen absolutt er tilstede. Det er vanskelig og krevende å lære de ulike kompetansene i en treårig utdanning. Likevel kan jeg ikke hevde at det ikke er mulig. Mitt utgangspunkt er, som sagt, at det er utfordrende for utdanningsinstitusjonene å formidle de ulike kompetansene og det er utfordrende for studentene å lære de ulike kompetansene.

Vi har sett at konstruktivismen som kunnskapsteori kan være en fruktbar pedagogisk tilnærming når spørsmålet om ”skjønn kan læres” skal diskuteres. Konstruktivismen evner å gi studentene ansvar i forhold til egen læring, og det vil i utdanningen av sosionomer være et hensiktsmessig utgangspunkt. Det omhandler en tanke om at sosionomer må være handlingsdyktige og reflekterte i yrkesutøvelsen. Gjennom en konstruktivistisk læringsteori vil studentene allerede på utdanningsnivå bli utfordret i forhold til aktiv deltakelse, som igjen vil være hensiktsmessig i forhold til utviklingen av en handlingskompetanse.

I neste kapittel skal jeg ta for meg forholdet mellom teori og praksis i sosialt arbeid. Samtidig vil jeg se på forholdet mellom teori og praksis i sosionomutdanningen. Temaet vil dreie seg om viktige bindeledd for å minske avstanden mellom teori og praksis i det sosiale arbeidet.

6. Teori og praksis

Forholdet mellom teori og praksis blir ofte omtalt som et av *spenningsfeltene* i sosialt arbeid. I forhold til sosialt arbeid som et praktisk rettet fag, er temaet særdeles viktig. Forholdet mellom teori og praksis er et utfordrende tema, og jeg ønsker å belyse dette nærmere i denne delen av oppgaven. Jeg vil se på hvordan teori og praksis forutsetter hverandre, og hvordan de er gjensidig avhengig av hverandre. Det vil jeg gjøre fordi sosialt arbeid, som jeg innledningsvis i oppgaven har vist til, ofte blir oppfattet som et praktisk fag snarere enn et teoretisk fag. Jeg vil belyse den teoretiske kunnskapen som en faktor for den praktiske utførelsen av arbeidet.

Jeg vil deretter ta for meg ulike bindeledd som jeg mener kan knytte teori og praksis sammen. Bindeleddene jeg skal ta for meg er *skjønn*, *taus kunnskap* og *refleksjon*. Skjønn kan knytte teori og praksis sammen på den måten at det faglige skjønnnet utøves i praksis basert på den teoretiske kunnskapen. Taus kunnskap er den kunnskapen som oppstår gjennom erfaringer knyttet til utførelsen av det sosiale arbeidet, og som ikke kan læres på en bestemt måte. Refleksjon kan knytte teori og praksis sammen ved at refleksjonene sosionomene gjør seg i utførelsen av arbeidet baseres på den teoretiske kunnskapen.

Videre vil jeg ta for meg forholdet mellom teori og praksis i sosionomutdanningen. Jeg vil stille spørsmål ved hvordan teori og praksis kobles i utdanningen? Her vil jeg se på *refleksjon* som en forbindelse for å binde teori og praksis sammen.

Jeg vil tilslutt kort vise til det som omtales som et *praksisgap*, som består av avstanden mellom teori og praksis i yrkesutøvelsen. Dette er for mange nyutdannende sosionomer ikke et fremmed tema. Det handler om at den kunnskapen studentene har tilegnet seg i studiet, ikke nødvendigvis sammenfaller med det som møter dem i praksisfeltet. Muligens mangler det

viktige deler i både den teoretiske og praktiske kunnskapen, men også i den personlige kompetansen til sosionomene.

6.1. Forbindelsen mellom teori og praksis

Hva er det som er det sentrale når teori og praksis skal diskuteres, og hvorfor er forholdet mellom teori og praksis et viktig tema? Det er et viktig tema fordi sosialt arbeid omhandler både teori og praksis, og i utførelsen av yrket kommer vi ikke utenom denne kompleksiteten. Hva som er det sentrale når vi skal diskutere teori og praksis er bindeleddene mellom disse termene, og hvordan disse forbindelsene kommer til uttrykk i både yrkesutøvelsen av sosialt arbeid og i sosionomutdanningen. Jeg skal komme nærmere tilbake til disse forbindelsesleddene.

Det er flere forfattere som har tatt for seg forholdet mellom teori og praksis. Både Brodtkorb (2001) og Levin (2004) og Damsgaard (2010) viser til at sosialt arbeid består av teori og praksis. De viser også til at teori og praksis er gjensidig avhengig av hverandre og forutsetter hverandre i det sosiale arbeidet. Hvordan det skjer, er basert på en tanke om at erfaringer fra praksisfeltet har dannet grunnlaget for utviklingen av teorien som er sentral for profesjonen. Teorien som er ervervet hos yrkesutøveren er på den andre siden helt sentral i møte med praksisfeltet.

Brodtkorb (2001) og Levin (2004) og Damsgaard (2010) refererer også til teori og praksis som et av *spenningsfeltene* i sosialt arbeid. Dette spenningsfeltet omhandler at teori og praksis blir oppfattet som to adskilte enheter, og ut i fra en slik tanke blir forholdet mellom teori og praksis vanskelig å diskutere. Dersom vi ser for oss at teori og praksis forutsetter hverandre i forhold til utførelsen av sosialt arbeid, men er to adskilte enheter, blir vi helt avhengig av ulike bindeledd for å minske denne kompleksiteten.

Bader har i sin bok *Hjelpeløse hjelpere* (1993) følgende beskrivende definisjon av forholdet mellom teori og praksis, som i tillegg sier noe om viktigheten av å knytte en forbindelse mellom disse:

Teori og praksis oppfattes som et begrepspar som riktignok står i forbindelse med hverandre, men der teori er den ene siden og praksis den andre. På denne måten skilles teori og praksis fra hverandre og ses som to selvstendigjorte elementer som det gjelder å knytte en forbindelse mellom, men som samtidig må behandles relativt uavhengig av hverandre (Bader, 1993, s. 25).

Teori og praksis oppfattes som to ulike elementer i denne definisjonen, og Bader (ibid) viser til at teori og praksis bør behandles uavhengig av hverandre. Han viser samtidig til viktigheten med å knytte en forbindelse mellom teori og praksis.

Når det gjelder å skape en forbindelse mellom teori og praksis kan *refleksjon*, *skjønn* og *taus kunnskap*, slik jeg ser det, være aktuelle bindeledd. Refleksjon, skjønn og taus kunnskap er en del av hva Skau (2005) betegner som fortrolighetskunnskapen og ferdighetskunnskapen hos den profesjonelle yrkesutøveren.

Molander påpeker i sin bok *Kunnskap i handling* (1996) at påstandskunnskapen, altså den teoretiske kunnskapen, blir omtalt som kunnskap, mens fortrolighetskunnskapen og ferdighetskunnskapen blir omtalt som *taus kunnskap*.

Taus kunnskap (*tacit knowledge*), er en term utviklet av den ungarske vitenskapsfilosofen Michael Polanyi (Herberg & Jóhannesdóttir, 2007). Den tause kunnskapen hos sosialarbeideren forbinder teorien med den praktiske utførelsen i yrkesutøvelsen. Taus kunnskap er en beskrivelse av vurderinger, oppfatninger, sanseintrykk og sosiale regler som ikke er beskrevet, men som det menneskelige handlingslivet forutsetter (Store norske leksikon).

Som vi tidligere i oppgaven har sett, avhenger sosialt arbeid av en konstruktiv relasjon mellom sosialarbeideren og brukeren der den mellommenneskelige samhandlingen står sentralt. Utførelsen av profesjonelt sosialt arbeid avhenger av sosionomenes sosiale kompetanse, og den tause kunnskapen kan forklares som deler av en slik type kompetanse.

Taus kunnskap er vanskelig å lære bort, og må i utgangspunktet erfares og læres av den enkelte yrkesutøver gjennom praksis. Polanyis bok *The Tacit Dimension* (1966) beskriver at vi vet mer enn hva vi kan uttrykke i ord (we know more than we can tell) (Molander, 1996).

Et annet eksempel på bindeledd, som jeg vil trekke fram, hva gjelder teori og praksis er *refleksjon*. Den amerikanske filosofen Donald Schöns (1991) refleksjonsprosess blir ofte framstilt som et bindeledd mellom praksis og teori. Herberg og Jóhannesdóttir viser i sin bok *Kunnskap og læring i praksis* (2007) til en oversettelse av Schöns (1987) tanker rundt refleksjon:

Refleksjon setter oss i stand til å vurdere, tenke over og kritisk analysere de handlinger vi gjorde. Den er ikke bare knyttet til ettertanke, men kan også knyttes til de tanker en har mens en handler, og som får umiddelbar konsekvens for handlingen mens den pågår (Herberg & Jóhannesdóttir, 2007, s.106).

Schön (1991) har utviklet flere termer samlet i en refleksjonsmodell. Termen *refleksjon i handling* (reflection-in-action) er en av dem. Denne termen omhandler at vi reflekterer mens vi handler. Videre har han utviklet termen *refleksjon over handling* (reflection-on-action) som omhandler at vi reflekterer over handlingen i etterkant av en handling. Hans viten i handling (knowing-in- action) kan sidestilles med Polyanis term taus kunnskap (Herberg & Jóhannesdóttir, 2007).

Schöns (1991) bok *The Reflective Practitioner* tar blant annet utgangspunkt i yrkesutøverens og dennes muligheter for refleksjon i møte med klientene.

The practitioner agrees to deliver competent performance to the limits of his capacity; to help the client understand the meaning of the professional's advice and the rationale for his actions, while at the same time he tries to learn the meanings his actions have for his client; to make himself readily confrontable by his client; and to reflect on his own tacit understandings when he needs to do so in order to play his part in fulfilling the contract (Schön, 1991 s.297).

Refleksjon i handling og refleksjon over handling omhandler at hver situasjon er unik og at opplevelsen er individuell, og at alle lærer gjennom egne prosesser. Ut i fra disse påstandene er refleksjon en aktuell forbindelse mellom teori og praksis, nettopp fordi den sørger for at den enkelte yrkesutøver lærer gjennom sine egne prosesser i møte med praksisfeltet.

Et siste bindeledd jeg vil trekke fram er skjønn. Skjønn er som vi har sett en praktisk kunnskap som kan læres ut i fra erfaringer fra ulike typer praksis. For å minske kompleksiteten mellom teori og praksis kan skjønn være et bindeledd gjennom å bidra til at praksisen baserer seg på teoretiske kunnskapen og den personlige kompetansen ut i fra en skjønnsmessig forståelse av situasjonen. Skjønn må, som vi har sett, være basert på sosionomens teoretiske kunnskap for at vi skal kunne snakke om et faglig skjønn i praksis.

6.2. Teori og praksis i sosionomutdanningen

Hvordan kobles teori og praksis i sosionomutdanningen? Hva er det sentrale når dette temaet skal diskuteres? For det første må det tas utgangspunkt i hva jeg legger i teori og praksis i forhold til sosionomutdanningen. For det andre må det tas utgangspunkt i hvordan utdanningen formidler forbindelsen mellom teori og praksis.

Med utgangspunkt i at sosialt arbeid er et praktisk og samfunnsomfattende prosjekt, kan vi se på sosionomprofesjonen som et praktisk yrke. Hvordan kan et praktisk yrke læres gjennom teoretisk undervisning? Sosionomutdanningen har en stor utfordring med å skulle formidle forholdet mellom teori og praksis til studentene. Spørsmålet er om denne formidlingen lykkes?

Jeg vil først avklare hva jeg mener med teori og praksis i sosionomutdanningen. Med teori mener jeg den teoretiske dimensjonen av utdanningen. Jeg ser på teorien som fundamentet en sosionom må ha for å utøve profesjonelt sosialt arbeid. Det teoretiske fundamentet finner vi i formidlingen av yrkesetikk, samfunnsvitenskapelige emner, juridiske emner og psykologiske emner, samt sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag.

Den praksisen som forekommer i utdanningen er slik jeg ser det alt studentene foretar seg i undervisningen. Det være seg når studentene tenker, leser, blir undervist, skriver oppgaver, svarer på spørsmål/stiller spørsmål, deltar i ferdighetstrening, gjennomføring av praksisperioder og så videre. Praksis i sosionomutdanningen omhandler altså, slik jeg ser det, mer enn hva studentene foretar seg i praksisperiodene de gjennomfører i studiet, som muligens er den vanligste måten å definere praksis i sosionomutdanningen på.

Hvordan formidler sosionomutdanningen forbindelsen mellom teori og praksis? Det vektlegges i sosionomenes rammeplan (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) at sosionomstudentene skal kunne knytte teoretisk og praktisk kunnskap sammen. Studentene skal kunne bruke den teoretiske plattformen de har tilegnet seg, ved å overføre kunnskapen til de praktiske oppgavene vi finner i utdanningen. Det omhandler altså en tanke om at studentene skal kunne overføre teoretisk kunnskap til praksis; når de skriver oppgaver, svarer på spørsmål, deltar i grupper, gjennomfører praksisperioder og så videre. Studentene skal ut i fra en slik tilnærming lære det som kreves av en sosionom i yrkesutøvelsen, men er det tilfredsstillende nok?

Ellingjord og Moe (1993) hevder at det ikke er noen logisk forbindelse mellom teorifag og metodefag i sosionomutdannelsen. Jeg mener at det gjennom refleksjon kan skapes en logisk forbindelse mellom teori og praksis i utdanningen. Som vi har sett kan det være flere bindeledd mellom teori og praksis, men jeg velger å ta utgangspunkt i refleksjon som et forbindelsesledd for å forstå forholdet mellom teori og praksis i sosionomutdanningen.

I sosionomenes rammeplan (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) finner vi føringer som viser til at studentene under utdannelsen skal trenes i kritisk refleksjon. Ved at studentene blir utfordret på egne oppfatninger, kreves det at studentene reflekterer over egne konstruksjoner. Vi har tidligere sett hvordan studentene gjennom refleksjon erverver ny kunnskap ut i fra konstruktivistisk kunnskapsteori.

Når studentene blir utfordret på egne konstruksjoner, tvinger det fram kompetanser hos studentene som innebærer å være løsningsorienterte, brukerorienterte, reflekterte og beslutningsdyktige i møte med brukerne. Som vi har sett vil trening i refleksjon på sikt gjøre studentene i stand til å utvikle et faglig skjønn, nettopp fordi de blir utfordret på å utvikle kompetansene som det faglige skjønnet avhenger av for å kunne utøves.

Dersom det ikke er en forbindelse mellom teori og praksis i yrkesutøvelsen, vil det oppstå et *praksisgap* (Molander & Terum, 2008). Dette praksisgapet består av avstanden mellom teori og praksis i yrkesutøvelsen. Jeg ser for meg at et slikt praksisgap kan oppstå dersom studentene ikke har blitt utfordret i utdanningen ved nettopp å reflektere, eller at studentene ikke har et godt nok teoretisk fundament å reflektere ut i fra. Det kan muligens føre til at sosionomene kommer i en situasjon der usikkerhet og dårlig handlingskompetanse er resultatet i møte med brukerne.

6.3. Oppsummering

I dette kapittel har vi sett kompleksiteten mellom teori og praksis i sosialt arbeid. Vi har sett hvordan teori og praksis står i forbindelse til hverandre, men likevel oppfattes som to atskilte enheter. Bindeleddene jeg har tatt for meg for å koble teori og praksis sammen har vært *tause kunnskap, refleksjon og skjønn*. Vi har sett at uten disse forbindelsesleddene er det vanskelig å knytte teori og praksis sammen i sosialt arbeid.

I forhold til skjønn omhandler det en tanke om at dersom ikke sosionomene lykkes i å utøve skjønn som er basert på et teoretisk grunnlag, vil vi heller ikke kunne snakke om et faglig skjønn i det praktiske arbeidet. Den tause kunnskapen som forbinder teori og praksis sammen, omhandler at sosionomene i utførelsen av arbeidet utvikler en kompetanse som ikke kan læres i utdanningen. Når det gjelder refleksjon vil sosionomene ikke uten å reflektere kunne bruke de ulike kompetansene sine i utførelsen av det sosiale arbeidet.

Jeg har også tatt for meg forholdet mellom teori og praksis i sosionomutdanningen. Jeg har valgt å bruke refleksjon som bindeledd, og har vist til hva som kan skje dersom studentene ikke reflekterer. Vi har sett at studentene ikke vil lykkes med å forstå sammenhengen mellom det de lærer i utdanningen, og det som foregår i utførelsen av sosialt arbeid, dersom de ikke reflekterer. Det vil føre til at teori og praksis ikke har noen forbindelsesledd, og det vi kan kalle et *praksisgap* oppstår. Vi har sett at et praksisgap omhandler avstanden mellom teori og praksis, og at mange nyutdannende sosionomer opplever at det er lite eller ingen sammenheng med teorien de har lært, og hva som faktisk foregår i profesjonelt sosialt arbeid. Det kan bety

at studentene ikke har brukt refleksjon som et aktuelt forbindelsesledd for å forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Vi har sett at det kan føre til et uheldig utfall der utførelsen av det sosiale arbeidet er lite hensiktsmessig.

Neste kapittel er et oppsummerings og avslutningskapittel. Jeg vil da besvare spørsmålet om skjønn kan læres, og framlegge en konklusjon ut i fra hva vi i oppgaven har sett i forhold til skjønn og læring.

7. Oppsummering: Skjønn kan læres!

Spørsmålet om skjønn kan læres, har vært det sentrale temaet for denne oppgaven. Jeg vil avslutningsvis forsøke å besvare spørsmålet. Det er flere elementer som må trekkes fram i forhold til skjønn i sosialt arbeid. For det første handler det om hvilket skjønn jeg snakker om, for det andre handler det om hva som ligger til grunn for skjønn og for det tredje handler det om betydningen av skjønn i sosialt arbeid. Når det gjelder spørsmålet om skjønn kan læres, har jeg tatt utgangspunkt i konstruktivismen som kunnskapsteori for å se hvordan et faglig skjønn eventuelt kan læres.

Det skjønn som har vært aktuelt i denne oppgaven er det *faglige* skjønn. Et faglig skjønn er et skjønn basert på teoretisk og praktisk kunnskap, samt personlig kompetanse. I kapittel 5.2 så vi at hvis det ikke ligger et teoretisk fundament til grunn for beslutningen som skal tas er det ikke et faglig skjønn. Vi snakker da om et vanlig, allment ”hverdagslig skjønn” som vi alle utøver hele tiden når vi tar beslutninger. Refleksjonene vi gjør oss i forhold til skjønn vil på den måten foregå på ”hverdagsplanet”, og være en slags ”hverdagstenkning”. Det kan være for eksempel tanker som ”å synes synd” på personer med sosiale problemer når en avgjørelse skal tas. I sosialt arbeid forutsettes det imidlertid tanker som er reflekterte og konstruktive ut i fra den jobben som skal utføres i forhold til de ulike brukergruppene vi finner i det sosiale arbeidet.

Jeg har med andre ord tatt for meg det profesjonelle faglige skjønn som vi finner i utøvelsen av sosialt arbeid i denne oppgaven. Mitt spørsmål har derfor også omfattet om det er mulig å lære en slik type skjønn.

Ut i fra hva jeg har kommet fram til, konkluderer jeg med at *skjønn kan læres*, eller i det minste at forutsetningene for god faglig skjønnutøvelse skal kunne læres. En forutsetning vil imidlertid være at sosionomene har utviklet både klokskap og refleksjonskompetanse. Jeg har

kommet fram til at det ikke nødvendigvis er gitt at skjønn kan læres i utdanningen, men at et godt faglig skjønn kan utvikles gjennom erfaringer fra utøvelsen av det sosiale arbeidet. Skjønnnet må da være basert på den teoretiske kunnskapen som sosionomene har tilegnet seg i utdanningen for at vi skal kunne kalle det for et faglig skjønn.

Jeg vil i denne avsluttende og oppsummerende delen av oppgaven oppsummere hvordan jeg har kommet fram til svaret på spørsmålet om skjønn kan læres. Først vil jeg ta for meg *phronesis* som en viktig egenskap hos sosionomene for å kunne utøve skjønn. Som vi har sett i kapittel 2.1 er dette et begrep som gir oss en fruktbar inngang til forståelsen av hva begrepet ”skjønn” innebærer.

Deretter vil jeg ta for meg en oppsummering av betydningen av skjønn i profesjonelt sosialt arbeid. Jeg vil her vise tilbake til kapittel 2.2 hvor jeg redegjorde for det skjønnsmessige momentet i denne type arbeid. Videre vil jeg oppsummere hva jeg i kapittel 4 viste til i forhold til konstruktivisme som kunnskapsteori. Jeg vil her ta for meg det mer pedagogiske spørsmålet som er knyttet til spørsmålet om skjønn kan læres, og poengtere at konstruktivismen kan være fruktbar som pedagogisk modell i en slik sammenheng.

7.1 Phronesis

For å oppsummere betydningen av *phronesis* i forhold til utøvelse av skjønn, vil jeg først gi en kort oppsummering av hva begrepet innebærer. Deretter vil jeg oppsummere hva vi har sett i forhold til hvordan *phronesis* utvikles. Videre vil jeg oppsummere *phronesis*' betydning for utøvelsen av skjønn i sosialt arbeid.

Hva innebærer begrepet *phronesis*?

Jeg har tatt utgangspunkt i Aristoteles' begrep *phronesis* som betyr klokskap, for å se nærmere på spørsmålet om skjønn kan læres. *Phronesis* er, som vi har sett en livspraktisk kompetanse (Stigen, 1996). En livspraktisk kompetanse omhandler at mennesket ut i fra en slik kompetanse vil kunne vite hva som er rett og galt i en handling.

Hva som er rett handling har vi sett blitt omtalt som moralsk riktig handling. *Phronesis* er på den måten den moralske vurderingen hos mennesket som må ligge til grunn for dets handlinger. Den som skal anvende kunnskap må hele tiden vurdere sine egne handlinger i forhold til hva som er tjenlig for situasjonen.

Når det gjelder sosionomers handlinger i møte med brukerne, må handlingene være basert på en moralsk vurdering for hva som er rett og galt, og hva som er tjenelig for situasjonen; altså rett handling. I oppgaven har denne type handlinger blitt omtalt som *praktisk moralsk handlingsklokskap* (Vetlesen & Nortvedt, 1994). Sosionomene vil etter å ha utviklet *phronesis* kunne handle på en forstandig måte og samtidig være i stand til å vurdere hva som er moralsk riktig å gjøre i en situasjon. Jeg har også kommet fram til at *phronesis* generelt bør være en viktig kompetanse hos sosionomene i yrkesutøvelsen hva gjelder sosialt arbeid.

Hvordan utvikles *phronesis*?

Hva har vi sett i forhold til hvordan klokskap utvikles? Aristoteles sier at den intellektuelle dyd har sitt opphav og utvikles ved undervisning, men at den forutsetter erfaring og tid for å kunne utvikles. *Phronesis* er en slik dyd eller kompetanse hos mennesket. Det innebærer en tanke om at klokskapen hos sosionomene kan læres i utdanningen, men at klokskapen hele tiden videreutvikles ut i fra den kunnskapen som en sosionom til enhver tid har. Det sammenfaller med hva jeg har vist til i kapittel 4 i forhold til det konstruktivistiske synet på læring.

Vi har sett viktigheten av at sosionomstudentene bør utfordres med både moralske og sosiale spørsmål under utdanningen. Studentene vil gjennom egne refleksjoner kunne tilegne seg ny erfaring, som igjen kan føre til klokskap hos den enkelte. Et viktig poeng er at *phronesis* videreutvikles som en praktisk moralsk handlingsklokskap gjennom hele livet. I konstruktivismen er poenget at kunnskap utvikles på basis av kunnskap, og at kunnskap som utfordres og bearbeides gjennom refleksjon kan føre til ny kunnskap som er mer nyansert. Det vil si at refleksjon over den kunnskapen studentene allerede har tilegnet seg når de starter på studiet vil kunne føre til ny kunnskap.

Betydningen av *phronesis* i forhold til utøvelsen av skjønn i sosialt arbeid

Phronesis' betydning for å kunne utøve skjønn omhandler at skjønn er avhengig av en utviklet klokskap hos sosionomene. Sosionomen må, som vi har sett i kapittel 2, ha utviklet *phronesis* som egenskap, for at sosionomen skal kunne ta en beslutning som er basert på en moralsk riktig handling. Uten *phronesis* hos yrkesutøverne vil det i sosialt arbeid ikke være mulig å utøve et faglig skjønn til det beste for brukerne.

Vi har videre sett i kapittel 2.2 at skjønn må besluttes ut i fra noe. Den teoretiske kunnskapen må ligge til grunn for skjønnsutøvelsen. Dersom sosionomene har tilegnet seg teoretisk kunnskap, men ikke den praktisk moralske handlingsklokskapen *phronesis*, vil det ikke kunne utøves et godt skjønn. Dersom sosionomene har tilegnet seg *phronesis*, men ikke teoretisk kunnskap, vil utøvelsen av skjønn ikke være et *faglig* skjønn. Målet må være at skjønn skal baseres på både sosionomenes klokskap, og det teoretiske grunnlaget for profesjonelt sosialt arbeid.

7.2 Betydningen av skjønn i sosialt arbeid

Hva har jeg kommet fram til når det gjelder begrepet ”skjønn”? Hva har vi sett i forhold til skjønnets betydning i sosialt arbeid? Jeg skal fortsette oppsummeringskapitlet med å ta for meg hva vi har sett i forhold til skjønn, og hvilken betydning utøvelse av skjønn har for sosialt arbeid.

Jeg vil først gi en kort oppsummering av begrepet ”skjønn”. Deretter vil jeg oppsummere hva jeg har kommet fram til i forhold til betydningen av skjønn i profesjonelt sosialt arbeid.

Hva er skjønn?

Mennesker utøver skjønn ut i fra sine egne referanserammer til enhver tid, men i denne oppgaven har ikke fokuset vært på dette skjønn. Mitt hovedfokus har vært på hva det innebærer å ha et *faglig skjønn* i utøvelsen av sosialt arbeid. Et faglig skjønn baserer seg, som

vi har sett i kapittel 5.2, på den teoretiske og praktiske kunnskapen som tilegnes i utdanningen, samt den personlige kompetansen som hver enkelt har utviklet.

Som vi har sett oppsummert i forrige seksjon, må sosionomene ha utviklet *phronesis* som kompetanse for å kunne anvende skjønn. Skjønnnet er med andre ord avhengig av at sosionomen har utviklet en moralsk handlingsklokskap som handler om å kunne handle på en moralsk fornuftig måte.

Utøvelse av skjønn innebærer med andre ord å kunne ta avgjørelser i forhold til hva som er fornuftig å gjøre *i en bestemt situasjon*. Skjønnsmessige vurderinger skal baseres på sosionomenes kunnskap, erfaringer og dømmekraft. Det er viktig å se skjønnnet som en egen kompetanse, der sosionomen selv vet hva som er moralsk riktig å gjøre basert på sosionomens egen dømmekraft, som igjen er utviklet fra sosionomens egne erfaringer.

Hva som er moralsk riktig å gjøre har vi sett avhenger av situasjonen, og som vi vet, er ingen situasjoner på noen måte lik når vi snakker om profesjonelt sosialt arbeid. En avgjørelse basert på skjønn kan være riktig for en bestemt bruker, men er nødvendigvis ikke en riktig avgjørelse for en annen bruker med tilsynelatende samme utfordringer. Faglig skjønn handler følgelig om å handle riktig i helt bestemte situasjoner.

Vi har sett at sosionomene skal ta beslutninger på grunnlag av kunnskapen de har tilegnet seg gjennom sosionomstudiet. Vi har også sett i kapittel 5 at kunnskapen som sosionomene har tilegnet seg gjennom erfaring og refleksjon ikke bare omhandler teoretisk kunnskap, men også praktisk kunnskap. Vi må også kunne forutsette at de har utviklet *personlig kompetanse*.

Skjønnnet må utøves innenfor det handlingsrommet sosionomene er gitt. Som vi har sett i kapittel 2.2, er handlingsrommet definert gjennom helse- og sosiallovgivningen i Norge (Hanssen et al, 2010). Sosionomenes handlingsrom er gitt for at den samlede profesjonelle kompetansen hos sosionomene, skal være nok for at sosionomene skal komme fram til den mest hensiktsmessige beslutningen for den det gjelder. Sosionomer skal og kan utøve faglig skjønn ut i fra det handlingsrommet de er gitt. Dersom ikke sosionomene benytter seg av dette handlingsrommet vil det, slik jeg ser det, kunne føre til at brukerne ikke nødvendigvis blir behandlet individuelt ut i fra et faglig skjønn. Individuell behandling av hver bruker skal være en forutsetning for det sosiale arbeidet. Dette slår lovgivningen uttrykkelig fast.

Betydningen av skjønn i profesjonelt sosial arbeid

Jeg har i oppgaven tatt for meg flere ulike grunnprinsipp for å vise til betydningen av skjønn i sosialt arbeid. Vi har sett likebehandlingsprinsippet, hjelp til selvhjelp og brukermedvirkning blitt behandlet som aktuelle tema i kapittel 3.1.

Når det gjelder *likebehandlingsprinsippet*, er dette et prinsipp som omhandler at alle like tilfeller skal behandles likt, og ulike tilfeller skal behandles ulikt. Et slikt prinsipp er avhengig av at sosionomen kan utøve et faglig skjønn når spørsmålet om like/ulike tilfeller skal avgjøres. Prinsippet om *likeverd* utfordrer prinsippet om likebehandling, fordi likeverd vil si at brukerne skal behandles ulikt for å oppnå like muligheter (Pettersen & Simonsen, 2010). I forhold til prinsippet om likebehandling vil mer bruk av skjønn kunne føre til mindre likhet. Lik behandling på den andre siden fordrer mindre bruk av skjønn. Eksemplene om lik behandling versus likeverd gjelder spesielt i forhold til tjenester som er behovsprøvde, der brukerne får tjenester etter behov.

Et av sosialt arbeids viktigste prinsipp i arbeidet med mennesker, som har behov for hjelp i forhold til sine utfordringer, er *hjelp til selvhjelp*. Målet er at brukerne som mottar hjelp skal bli selvhjulpne. Det krever at sosionomen er i stand til å se den enkeltes ressurser og muligheter, samt er i stand til å veilede vedkommende slik at han eller hun blir selvhjulpne. I mange tilfeller vil behovet for skjønn være helt avgjørende for at personen skal lykkes med å bli selvhjulpne. Det samme gjelder for prinsippet om *brukermedvirkning*. Vi har sett i kapittel 5.2 at den personlige kompetansen hos sosionomene er viktig i møte med brukerne, og at den personlige kompetansen lar brukerne være delaktig i arbeidet med å løse utfordringene brukeren har. Det vil i mange tilfeller kreve at sosionomen utøver skjønn for at brukeren selv skal få definere eget liv og egne behov.

Jeg tok i kapittel 3.1 for meg om det er slik at mindre regler og mer skjønn muligens sørger for at brukerne får den hjelpen de har behov for. Samtidig tok jeg for meg at det på den andre siden muligens skulle vært tydeligere lovhjemler slik at det juridiske skjønnnet ikke fikk så stor plass (Molander & Terum, 2008). Man kan da tenke seg at det ville ha sikret at brukerne får den hjelpen de har krav på ut i fra et tydelig lovverk. Et slikt argument synes å bygge på at skjønn er en problematisk faktor, samt at det synes som om det er utfordrende og vanskelig å skulle tilegne seg kompetanse i forhold til skjønnsutøvelse. En slik oppfatning vil imidlertid føre til en praksis der det sosiale arbeidet til slutt baseres på standardiserte metoder, regler og

teknikker. Slik vil sosionomene antakeligvis miste muligheten til å samhandle med brukerne på et sosialt plan, der behovet for skjønnsutøvelse i forhold til den enkelte står sentralt.

En slik praksis kan jeg ikke på noen måte se for meg at bør være hensiktsmessig for det sosiale arbeidet. Jeg ser det heller som hensiktsmessig at det sosiale arbeidet utføres med færre regler og *mer skjønn*. Det er sikkert en provoserende påstand, men jeg mener at dette er en slutning som det er rimelig å trekke ut i fra det som er sagt i denne oppgaven. Jeg har tatt for meg at en slik type praksis vil føre til en større mulighet til å fremme likeverd og respekt. Samtidig vil det føre til at brukerne får mulighet til å definere egne behov og samtidig får brukt de ressursene de har for å ta del i endringsarbeidet i eget liv.

På mange arbeidsplasser hvor sosialt arbeid utøves ønsker sosionomene tydeligere rammer og regler for hvordan de skal utføre arbeidet sitt i møte med brukerne. Det handler, slik jeg ser det, ofte om en uttrygghet, og manglende klokskap hos yrkesutøverne. En slik regelbasert praksis vil føre til at sosionomens klokskap, ikke videreutvikles. Ved å få tydelige rammer og regler i forhold til arbeidsoppgavene som skal utføres vil det ikke være behov for at sosionomene trenger å utøve skjønn. Hvordan skal det da kunne tas moralsk riktige avgjørelser til det beste for brukerne? Vi har kommet i en uheldig situasjon dersom tydelige rammer og regler er det eneste utgangspunktet for å utøve sosialt arbeid.

Begrepet ”regelrytteri” stammer fra en type praksis der sosionomene ikke evner å ta avgjørelser som ikke er basert på rammer og regler for det arbeidet de skal utføre. Det å være en ”regelrytter”, handler om ikke å ha evnen til å utøve skjønn i møte med brukerne.

”Regelrytteren” forholder seg mekanisk til regler og rammer som er gitt for det arbeidet de skal utføre, og vil på den måten føle seg ”trygg” i utførelsen av arbeidet. Arbeidet er utført i henhold til alle lover, regler og rammer, og sosionomen opplever å gjøre alt riktig.

Opplevelsen til brukerne er nødvendigvis ikke positiv i møte med en slik type praksis. De vil oppleve relasjonen med sosionomen som lite fruktbar fordi de ikke får muligheten til å bli behandlet og vurdert ut i fra brukerens individuelle behov. Brukerens perspektiv på egen situasjon er ikke framtrepende når en avgjørelse skal tas. Brukeren kan også føle at han eller hun ikke blir hørt, og vil generelt oppleve et dårlig samarbeid med sosionomen.

Det oppstår, slik jeg ser det, en distanse mellom sosionomen og den som skal motta hjelp/veiledning. Vi må i det sosiale arbeidet forutsette at menneskene som søker hjelp, blir individuelt vurdert ut i fra behovene til den enkelte og at klokskapen til sosionomen fører til

utøvelse av skjønn i hvert enkelt tilfelle. Dersom ikke sosionomen evner å se hva som er det beste for situasjonen eller personen, men kun følger rammene og reglene sosionomen er gitt, har utførelsen av sosialt arbeid kommet i en uheldig situasjon.

Vi har sett i kapittel 3.1 og 5.2 at sosialarbeiderne ikke kan samhandle med brukere ut fra kun teoretisk kunnskap. Samhandlingen med brukerne må også bestå av praktisk kunnskap og personlige egenskaper, altså det vi betegner som *phronesis*. *Phronesis* har jeg omtalt som en kompetanse som kan tilegnelses gjennom erfaringer fra utdanningen. Det handler da om dømmekraft og en praktisk, moralsk vurdering i helt konkrete situasjoner. Uten at sosionomen har utviklet *phronesis*, vil utøvelsen av det sosiale arbeidet, som vi så i kapittel 2.1, primært være av en teknisk autoritær karakter, fjernt fra det praktiske arbeidet som sosialt arbeid faktisk består av og som det bør bestå av.

Sosionomen vil ikke lykkes med å samhandle bare ut fra teoretisk kunnskap (*know how*). Det sosiale arbeidet forutsetter også som vi har sett i kapittel 2.3, praktisk kunnskap (*know why*), og ikke minst *personlig kompetanse* (Ellingjord & Moe, 1993). Mellommenneskelig kunnskap og sosial kompetanse er en forutsetning for sosionomer som skal utøve sosialt arbeid. Dersom menneskelige problemer kun skal løses gjennom teknikker og metoder, vil det sosiale arbeidet ikke være fruktbart.

I kapittel 2.3 tok jeg for meg at vi aldri må la mennesker med sosiale problemer bli gjenstand for en praksis som ikke består av en sosial interaksjon. Vi må heller aldri glemme at hjelp og omsorg forutsetter en interaksjon med spesielle kvaliteter. Dersom arbeidet ikke består av mellommenneskelig samhandling der brukerperspektiv og brukerens perspektiv står sentralt, kan vi ikke lenger snakke om sosialt arbeid der interaksjonen mellom sosialarbeider og bruker er det sentrale. Dersom brukerne må tilpasse seg systemet for å passe inn i sosionomenes metoder og teknikker, vil vi ikke lenger heller kunne snakke om skjønnsutøvelse i sosialt arbeid.

Det mest hensiktsmessige vil være å strebe mot å tilpasse *systemet* til den enkelte bruker. Med å tilpasse systemet mener jeg at ved utøvelse av skjønn vil brukerne få en type hjelp og veiledning som er tilpasset den enkelte. Ut i fra tanken om at sosialt arbeid bør bestå av skjønnsutøvelse oppstår det et dilemma. Dilemmaet jeg referer til er dilemmaet som oppstår dersom ikke det lykkes for sosionomene å tilegne seg *phronesis* som praktisk kunnskap. Hvordan kan sosionomer uten klokskap kunne utøve profesjonelt sosialt arbeid når

skjønnsutøvelsen har en så sterk betydning for arbeidet? Hvordan kan sosionomer som ikke er brukerorienterte eller reflekterte kunne samhandle på et konstruktivt plan med brukerne?

Jeg har inntrykk av at det ikke alltid lykkes å utdanne brukerorienterte og reflekterte sosionomer. Min påstand er at det ikke fokuseres tilstrekkelig på den personlige kompetansen til studentene, og at denne muligens heller ikke får mulighet til å utvikles i dagens sosionomutdanning. Med konstruktivisme som utgangspunkt, har jeg i oppgaven sett på hvordan denne pedagogiske retningen kan være hensiktsmessig for at studentene skal kunne lære skjønn. Jeg skal oppsummere hva jeg har kommet fram til i forhold til konstruktivisme som kunnskapsteori i neste seksjon.

7.3 Konstruktivismen som kunnskapsteori

Jeg har i oppgaven hatt fokus på konstruktivismen som kunnskapsteori. Jeg tok i kapittel 4 for meg konstruktivismen nettopp for å kunne se nærmere på *hvordan* sosionomstudentene lærer i utdanningen. Jeg har fremholdt konstruktivismen som sentral i forhold til spørsmålet om skjønn kan læres. Vi har sett at konstruktivismen er en tenkemåte som direkte kobler kunnskapen til mennesket. Vi har også sett at konstruktivismen er en tenkemåte som tematiserer forholdet mellom kunnskap, tenking og læring på en fruktbar måte. Jeg vil først kort oppsummere hva konstruktivisme er. Deretter vil jeg oppsummere sammenhengen mellom konstruktivismen og faglig skjønn. Jeg vil til slutt oppsummere hva som er viktig i utdanningen for at studentene skal kunne lære det som er nødvendig for å kunne håndtere forholdet mellom kunnskap og skjønn.

Konstruktivismen

Konstruktivismen har, som vi har sett, i kapittel 4.1 hatt flere bidragsytere på veien mot hvordan teorien framstår i dag. Jeg har vist til bidrag fra teoretikere som Piaget, Vygotsky og Dewey (Imsen, 2005). Det konstruktivistiske synet på læring, er at læring er et aktivt og subjektivt anliggende hvor menneskets egen konstruksjon av kunnskap er viktig.

Konstruktivismen vektlegger individets aktive medvirkning i en læreprosess. Et annet sentralt

element er at mennesket lærer gjennom egne erfaringer fra egen aktivitet. Likevel er det ikke slik at vi kan sette likehetstegn mellom erfaring og kunnskap. Kunnskap blir først aktuelt når individet reflekterer og kommuniserer over sine egne handlinger (Moe, 2008). Det er altså tale om en tenkemåte som fokuserer på forholdet mellom kunnskap og handling.

Jeg tok i kapittel 5.1 for meg Undervisnings- og kunnskapsdepartementets (2005) mål om å utdanne *brukerorienterte og reflekterte sosionomer*, og jeg har poengtert at dette er et utfordrende mål. Konstruktivismen kan, slik jeg ser det, være en viktig bidragsyter som pedagogisk tilnærming for å nå dette målet. Vi har sett at konstruktivismen er en pedagogisk tilnærming som tar utgangspunkt i kunnskapens personlige aspekt, og som evner å tematisere skjønn som kunnskap. Kunnskapen er den enkeltes egen kunnskap, og skjønn er i den forstand ikke annet enn uttrykk for en slik personlig kunnskap. Det er det som gjør konstruktivismen sentral som kunnskapsteori i forhold til å besvare spørsmålet om skjønn kan læres.

Jeg stilte i kapittel 6.2 spørsmål ved hvordan teori og praksis kobles i sosionomutdanningen, og kom fram til at *refleksjon* er et bindeledd som kan være konstruktivt. Kunnskap kommer til uttrykk i handling, og refleksjon viser i den forstand til en vurdering av forholdet mellom kunnskap og handling. I sosionomens rammeplan (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) har vi sett at det henvises til at studentene skal trenes i kritisk refleksjon. Ved å bli utfordret på egne konstruksjoner, vil studentene gjennom kritisk tenkning og refleksjon kunne utvikle ny kunnskap, en personlig kunnskap som direkte angår ens egne holdninger, oppfatninger og meninger. Jeg har kommet fram til at studentene gjennom en slik type pedagogikk, kan bli løsningsorienterte, brukerorienterte, reflekterte og beslutningsdyktige. Det fører til at studentene kan utvikle et faglig skjønn, parallelt med disse egenskapene fordi vi kan forutsette at det kreves klokskap for å oppnå slike typer kompetanser.

Sammenhengen mellom konstruktivismen og faglig skjønn

Vi så i kapittel 4 at konstruktivisme er en tenkemåte som direkte kobler kunnskapen til menneskets egen tenkning. Lærer man å omgås egen kunnskap lærer man også skjønn. Skjønn er også en slik type kunnskap som peker tilbake på mennesket. Konstruktivismen kan være en sentral teori i forhold til utviklingen av skjønn, fordi konstruktivismen evner å tematisere subjektive oppfatninger og læring av skjønn hos studentene. Skjønn har jeg tematisert som en

praktisk kunnskap, og skjønn er en type kunnskap som viser tilbake på studentene. Slik vil konstruktivismen være aktuell i forhold til å finne svar på om skjønn kan læres.

Konstruktivismens syn på læring er at kunnskap fører til ny kunnskap der kunnskapen møter utfordringer, grenser og lignende. Skjønn er en type kunnskap som viser tilbake på seg selv. Skjønnsutøvelse handler oppsummert derfor om refleksjon over kunnskap man allerede har.

Læringsmiljøet

Jeg har tatt for meg læringsmiljøet i sosionomutdanningen, og har i den forbindelse brukt konstruktivismen som eksempel på en pedagogisk tilnærming som på en fruktbar måte kan bidra til å utvikle forutsetninger for en god skjønnsutøvelse. Jeg viste i kapittel 5.1 til viktigheten av at *læringsmiljøet* legger til rette for at studentene kan reflektere gjennom å bli utfordret på sosiale og moralske spørsmål. Kunnskapen utvikles alltid i et miljø, og et godt læringsmiljø er derfor viktig. Gjennom et godt læringsmiljø vil de kunne utvikle kompetanse for faglig skjønn. Videre har jeg poengtert hvordan konstruktivismen som kunnskapsteori gir studentene ansvar i forhold til egen læring. Et godt læringsmiljø er derfor av største betydning. I dette ligger det ikke bare at studentene utfordres faglig, men også at det utfordres til at studentene må ta ansvar.

Jeg har i kapittel 5.1 også fokusert på studentenes eget ansvar i forhold til å være delaktig i egen læring. Det omhandler en tanke om at studentene må benytte seg av mulighetene på alle plan i undervisningen i forhold til å tilegne seg ny kunnskap. Det være seg forelesninger, praksis, kasusoppgaver, ferdighetstrening og så videre. Studentene må i disse situasjonene være aktiv deltakende. Med aktiv deltakende har vi sett at jeg mener aktivt tilstede på det mentale planet, ikke bare fysisk tilstede i forhold til hva som foregår i utdanningen. Studentene må reflektere over kunnskapen de allerede har tilegnet seg, for at ny kunnskap skal kunne konstrueres i følge konstruktivismen. Jeg ser konstruktivismen som et særdeles godt utgangspunkt for at studentene skal kunne utvikle *phronesis*, lære skjønn og bli brukerorienterte og reflekterte sosionomer.

7.4 Avslutning

Min sentrale problemstilling for denne oppgaven har vært om faglig skjønn i profesjonelt sosialt arbeid kan læres? Jeg har konkludert med at skjønn er en type kompetanse som kan læres i sosionomutdanningen.

Forutsetningene for konklusjonen min, er at studentene har utviklet både klokskap og refleksjonskompetanse. Jeg har kommet fram til at det ikke er gitt at skjønn kan læres i utdanningen, men at dette er en type kompetanse som bør kunne utvikles i utdanningen.

Jeg har også kommet fram til at et godt faglig skjønn kan utvikles i utøvelsen av det sosiale arbeidet, dersom ikke skjønnet har blitt utviklet i utdanningen. Skjønnet må da være basert på den teoretiske kunnskapen ervervet i utdanningen, for at vi skal kunne kalle det et faglig skjønn.

Avsluttende refleksjoner

Jeg ser behovet for at sosionomer må ønske å utvikle seg faglig og personlig gjennom hele livet som yrkesutøver, og selv være klar over sitt eget ansvar for å skulle utvikle ny kunnskap både på det teoretiske, praktiske og personlige plan. Sosionomer må ikke tillate seg å tenke at de har all den kompetansen som trengs etter ha fullført en bachelorgrad. Jeg mener at alle sosionomer bør tenke: ”Jeg er en bedre sosionom i år, enn hva jeg var i fjor. Jeg vil bli en enda bedre sosionom neste år enn hva jeg er i år”.

Sosionomer må heller aldri tillate seg å tenke på erfaringen sin i antall år. Det handler om hvordan de har brukt erfaringene sine til å utvikle ny kunnskap gjennom å reflektere over erfaringene de har gjort seg. Det kan tilsynelatende være stor forskjell på en nyutdannet, og en som har utført sosialt arbeid i ti år, men, det er slik jeg ser det, ikke nødvendigvis en sannhet.

Når det gjelder skjønnsutøvelse, mener jeg at sosionomer som skal utøve sosialt arbeid, må kunne se hensikten bak å kunne utøve et faglig godt skjønn. Det handler om å kunne stole på egen beslutningsdyktighet ut i fra egen praktisk moralsk handlingsklokskap.

Litteraturliste

Bader, K. (1993): *Hjelpeløse hjelpere*.
Oslo: Universitetsforlaget.

Brodtkorb, E. (2001), R. Norvoll, M. Rugkåsa (red.): *Mellom mennesker og samfunn*.
Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Damsgaard, Larsen, H. (2010): *Den profesjonelle sosialarbeider*.
Oslo: Cappelens Akademiske forlag.

Ekspertutvalget.(2009) *Kompetanseutvikling i barnevernet*. (Norges offentlige utredninger [NOU]1999:8.

Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-08/11.html?id=558103>

Ellingjord, J & S. Moe. (1993): *Strukturproblemer i de sosiale tjenester*.
Rådet for Høgskoleutdanning i helse-og sosialfag.

Ellingsen, K, E. & K.J. Johansen. (1999): *Hvordan kan vi utvikle vårt faglige skjønn?*
Embla nr.8, s 44.

Fellesorganisasjonen. (2002): *Yrkesetisk grunnlagsdokument*.

Lokalisert på: <http://www.fo.no/yrkesetikk/yrkesetisk-grunnlagsdokument-article227-150.html>

Hanssen, H., K. Humerfelt, A. Kjellevold, A. Norheim og R. Sommerseth.(2010): *Faglig skjønn og brukermedvirkning*.
Bergen: Fagbokforlaget.

Herberg Berthling, E og H. Jóhannesdóttir. (2007): *Kunnskap og læring i praksis: fra student til profesjonell sosialarbeider*
Oslo: Universitetsforlaget.

Humerfelt, K. (2005). *Begrepene brukermedvirkning og brukerperspektiv: honnørord med lavt presisjonsnivå*. Willumsen, E. (Red.) *Brukerens medvirkning: kvalitet og legitimitet i velferdstjenestene*.
Oslo: Universitetsforlaget.

- International Federation of Social Workers (IFSW) (2003):
Lokalisert på: <http://ifsw.org/resources/definition-of-social-work/>
- Imsen, G. (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011): *Hva er pedagogikk?*
Oslo: Universitetsforlaget.
- Kokkinn, J.(2005): *Profesjonelt sosialt arbeid*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin,I. (2004): *Hva er sosialt arbeid*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, S. (1996): *Systemteori, sosialarbeid og handlingskompetanse*.
Stavanger: Tidvise skrifter, nr.20, 1996.
- Moe, S. (2000): *Læredikt: Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, S. (2008): C. Madsen & P. Munch (red.): *Deweys konstruktivisme, Luhmanns konstruktivisme*.
Århus: Klim
- Molander, B. (1996): *Kunnskap i handling*.
Gøteborg: Daidalos.
- Molander, A. & L. I. Terum. (2008): *Profesjonsstudier*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Nortvedt, P & H. Grimen. (2004): *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskapsteori for helsefag*.
Gøteborg: Daidalos.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse*.
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Oltedal, S. (2005): *Kritisk sosialt arbeid*.
Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Pettersen, K-S og E. Simonsen. (2010): *Anerkjennelse og profesjon*.
Oslo: Cappelen Damm.
- Rugkåsa, M. (red), E. Brodtkorb og R. Norvoll. (2001): *Mellom mennesker og samfunn*.
Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Seim, S. og T. Slettebø. (2007): *Brukermedvirkning i barnevernet*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1991, 5. utgave): *The reflective practitioner. How professionals think in action*.
Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Skau, G, M. (2005): *Gode fagfolk vokser*.
Oslo: Cappelen Forlag.
- Stigen, A. (1996): *Aristoteles etikk*.
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Store norske leksikon: *Taus kunnskap*.
Lokalisert på: http://snl.no/taus_kunnskap
- Store norske leksikon: *Brukermedvirkning*.
Lokalisert på: http://www.snl.no/.sml_artikkel/brukermedvirkning.
- Terum, L I. (2003): *Portvakt i velferdsstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*.
Oslo: Kommuneforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005): *Rammeplan for 3-årig sosionomutdanning*.
Lokalisert på: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269389-rammeplan_for_sosionomutdanning_05.pdf
- Vetlesen, A.J og P. Nortvedt. (1994): *Følelser og moral*.
Oslo: Ad Notam Gyldendal.