



Veiledning og kompetanse i sosialfaglig arbeid

Hva kan vi lære av ulike tilnærminger til veiledning i sosialfaglig arbeid med vekt på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter?

Masteroppgave i sosialfag

Våren 2014

Malin Winum

Universitetet i Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Institutt for sosialfag

Kandidatnummer: 6224

UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG**MASTEROPPGAVE**

SEMESTER: Våren 2014

FORFATTER: Malin Winum**VEILEDER:** Kari Søndena

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Veiledning og kompetanse i sosialfaglig arbeid
Hva kan vi lære av ulike tilnærminger til veiledning i sosialfaglig arbeid med vekt på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter?

Engelsk tittel: Counselling and competence in social work
What can we learn from different approaches to counselling in social work with a focus on professional judgment and conversational skills?

EMNEORD/STIKKORD:

Veiledning, profesjonelt skjønn, samtaleferdigheter, løsningsfokuset tilnærming, mesterlære, håndverker, handlings- og refleksjonsmodellen, etisk kompetanse, kommunikativ kompetanse, forvaltningskompetanse, hermeneutikk.

ANTALL SIDER:**ANTALL ORD:****STAVANGER**.....**Dato/år****Kandidatens underskrift**

Sammendrag

Studenter av sosialfag forberedes til arbeidslivet gjennom utdanning. Befring-utvalget (NOU 2009: 8) påpeker mangler ved barnevernspedagog- og sosionomutdanninger og påpeker behov for bedre kompetanse i begge utdanningene. Noen emner som blir fremhevet av Befring-utvalget er profesjonelt skjønn, kommunikasjon og samtale. Et av tiltakene som blir tilrådet er kvalifisert veiledning (NOU 2009: 8).

Masteroppgaven er et teoretisk studium av hva vi kan lære av ulike tilnærminger til veiledning i sosialfaglig arbeid med vekt på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Veiledningsmodellene som blir undersøkt er løsningsfokuset tilnærming (LØFT), mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen.

Veiledning etter LØFT innebærer at veisøkeren blir oppfordret til «selvstendig» refleksjon rundt profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter ved at veilederen bruker av ulike metoder i samtalen. Endring av tankemønstre er også sentralt i LØFT. Veiledning etter LØFT legger vekt på kompetanseområdene Befring-utvalget har definert som *etisk kompetanse* og *kommunikativ kompetanse*, og *forvaltningskompetanse*.

I mesterlære jobber veisøkeren mot å imitere veilederens ferdigheter. Veilederen har fagkompetanse i feltet det veiledes innenfor. Veiledning er preget av praksisnærhet. Veilederen forklarer veisøkeren bakgrunnen for sine refleksjoner. I forbindelse med Befring-utvalgets kompetanseområder, vil det ligge til rette for at veisøkeren kan utvikle *kommunikativ kompetanse* og *forvaltningskompetanse*. Veisøkeren kan utvikle *etisk kompetanse*, men de refleksjoner som er grunnlaget for kompetansen er kopiert av veilederen.

Veiledning etter handlings- og refleksjonsmodellen legger vekt på refleksjon rundt veisøkerens praktiske yrkest teori, og gjennomføring av planlagte praktiske oppgaver. Forholdet mellom veileder og veisøker er prioritert, og ivaretatt ved bruk av meta-kommunikasjon. Veiledning etter handlings- og refleksjonsmodellen belyser kompetanseområdene *kommunikativ kompetanse*, *etisk kompetanse* og *forvaltningskompetanse*.

Veiledning etter LØFT, mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen med vekt på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter kan bidra til læring i kompetanseområder som *kommunikativ kompetanse*, *etisk kompetanse* og *forvaltningskompetanse*.

Forord

Arbeidet med min teoretiske oppgave om veiledning, profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter, har vært en lang og vanskelig reise. I det jeg befinner meg ved reisens slutt, er jeg stolt over å ha begitt meg ut på en ferd jeg visste ville bli utfordrende.

Oppgaven ville aldri kommet i havn om det ikke var for fantastisk oppfølging fra veileder Kari Søndena. Jeg er svært takknemlig for at du har møtt meg med forståelse, og sørget for at jeg ble utsatt for akkurat den graden av strenghet jeg behøvde.

Til slutt vil jeg takke min kjære for tålmodighet og motivasjon når dagene ble ekstra lange. Ditt pågangsmot og din viljestyrke er inspirerende.

Stavanger, april 2014.

Malin Winum

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 – 1.0 Introduksjon	8
Sammendrag	9
1.1 Innledning	9
1.2 Valg av tema	10
1.2.1 Arbeidserfaring	10
1.2.2 Utdanning	12
1.3 Problemstilling	13
1.4 Temaets relevans	14
1.5 Begrepsavklaring	15
1.5.1 Veiledning	16
1.5.2 Profesjonelt skjønn	19
1.5.3 Samtaleferdigheter	22
1.6 Oppgavens struktur og oppbygging	24
Kapittel 2 – 2.0 Teori	26
Sammendrag	27
2.1 LØFT	27
2.1.1 Hva er LØFT?	27
2.1.2 Historisk bakgrunn - LØFT	28
2.1.3 Sentrale ideer, begreper, modeller og teorier	29
2.1.4 Metoder	34
2.1.5 Veilederrollen	37
2.1.6 Veisøkerrollen	37
2.1.7 Kritikk	38
2.1.8 Oppsummering av LØFT	39

2.2 Mesterlære	39
2.2.1 Hva er mesterlære?	39
2.2.2 Historisk bakgrunn - mesterlære	41
2.2.3 Sentrale ideer, begreper, modeller og teorier	41
2.2.4 Metoder	46
2.2.5 Veilederrollen	48
2.2.6 Veisøkerrollen	48
2.2.7 Kritikk	49
2.2.8 Oppsummering av mesterlære	50
2.3 Handlings- og refleksjonsmodellen	50
2.3.1 Hva er handlings- og refleksjonsmodellen?	50
2.3.2 Historisk bakgrunn – handlings- og refleksjonsmodellen	50
2.3.3 Sentrale ideer, begreper, modeller og teorier	51
2.3.4 Metoder	55
2.3.5 Veilederrollen	58
2.3.6 Veisøkerrollen	60
2.3.7 Kritikk	60
2.3.8 Oppsummering av handlings- og refleksjonsmodellen	61
2.4 Oppsummering av kapittel 2	62
Kapittel 3 – 3.0 Metode	63
Sammendrag	64
3.1 Metode	64
3.1.1 Kvantitativ metode	66
3.1.2 Kvalitativ metode	68
3.1.3 Kvalitativ metode i oppgaven	70
3.1.4 Kildeutvalg og kildekritikk	72

3.2 Hermeneutikk	74
Kapittel 4 – 4.0 Diskusjon.....	84
Sammendrag	85
4.1 Oppfriskning.....	85
4.1.1 Problemstilling	85
4.1.2 Profesjonelt skjønn	86
4.1.3 Samtaleferdigheter	87
4.2 Kompetanse i sosialfaglig arbeid.....	89
4.2.1 Befring-utvalget om kompetanseheving i barnevernutdanninger	89
4.2.2 Profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velfedsarbeidere (2010).....	93
4.3 Diskusjon.....	94
4.3.1 LØFT	95
4.3.2 Mesterlære	99
4.3.3 Handlings- og refleksjonsmodellen	103
4.4. Sammenligning i forhold til problemstillingen	107
Kapittel 5 – 5.0 Avslutning	110
Sammendrag	111
5.1 Konklusjon.....	111
5.1.1 Hva betyr resultatene	113
5.1.2 Nye spørsmål	114
5.1.3 Annen relevant forskning.....	114
5.2 Avslutning.....	115
Litteraturliste.....	116

1. KAPITTEL

1.0 Introduksjon

Dette innledende kapitlet vil presentere oppgavens tema og problemstilling. I kapitlet vil bakgrunn for valg av temaet veiledning bli forklart. Det vil bli gitt en begrepsavklaring, og det vil argumenteres for oppgavens relevans. Kapitlet vil avsluttes med en gjennomgang av oppgavens oppbygging.

1. KAPITTEL

1.0 Introduksjon

Sammendrag

Det første kapittelet er en introduksjon til oppgaven. Valg av tema og temaets relevans blir beskrevet og begrunnet. Problemstillingen og begrepsavklaring blir fremlagt. Til slutt i første kapittel blir det gjort rede for oppgavens struktur.

1.1 Innledning

I denne oppgaven vil veiledning bli forsket på i lys av sosialfaglig arbeid. Sosialt arbeid er hovedsakelig arbeid med mennesker. En stor del av sosialt arbeid innebærer veiledning. Sosialarbeideren samarbeider med brukere mot et mål. I det samarbeidet skal sosialarbeideren legge til rette for brukerens behov og ønsker, samtidig som sosialarbeideren skal være en portvakt som avgjør hvem som får tilgang til velferdsstaten, og samtidig forvalter for velferdsstaten (Terum, 2003). Sosialarbeideren må forholde seg til lover og forskrifter samt yrkesetisk grunnlagsdokument barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). Lover, forskrifter, yrkesetisk grunnlagsdokument barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) og sosialfaglig utdanning fungerer som en kvalitetskontroll av sosialarbeidere. Utgangspunktet for oppgaven er en hypotese om at veiledningsmodeller kan bidra til å utvikle sosialarbeiderens ferdigheter. I tillegg har jeg en hypotese om at sosialarbeiderens fagfelt kan dra nytte av en fler-rasjonell kompetanse. Det er etterspørsel etter økt kompetanse blant sosialarbeidere, særlig i sammenheng med ferdigheter som profesjonelt skjønn¹. Valgmulighetene er mange når det

¹ Forskning som viser at det er behov for økt kompetanse i sosialfaglig arbeid:

- Haugum, M., Iversen, H.H. & Bjertnæs, Ø.A. (2013) Pasienterfaringer med døgnopphold innen tverrfaglig spesialisert behandling for rusmiddelmissbruk.
- Røysum, A. (2012) Sosialt arbeid i nye kontekster: en studie om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen. Oslo: HiOA Avhandlinger

gjelder veiledningsmodeller². I denne oppgaven vil fokuset være på tre utvalgte modeller, *løsningsfokuseret tilnærming* (heretter nevnt ved forkortelsen LØFT), *mesterlære/håndverkertradisjonen* (videre omtalt som mesterlære) og *handlings- og refleksjonsmodellen*. De tre veiledningsmodellene vil bli forklart i kapittel 2.

1.2 Valg av tema

Valget av temaet veiledning har sin opprinnelse i erfaring fra arbeid og utdanning. Arbeidserfaring har gitt meg inntrykk og opplevelser som har ført til at jeg ble mer interessert i veiledning. Utøvelsen av mitt yrke som sosionom har gitt meg et annet inntrykk av sosialt arbeid, enn det jeg fikk gjennom utdanning. For eksempel var en av de største forandringene at jeg ikke lenger var en del av en gruppe studenter som hadde felles forelesninger, pensum og interesse for sosialfaglige problemstillinger. I den nye jobben var jeg den eneste med sosialfaglig bakgrunn. Foruten om helsesøsteren som var på skolen en halv dag i uken. Gjennom utdanning har pensum, forskning og aktuelle samfunnsspørsmål engasjert meg, og påvirket mitt valg av tema.

1.2.1 Arbeidserfaring

Siden november 2009 frem til februar 2014 har jeg jobbet som miljøterapeut ved en skolefritidsordning (SFO) og en barneskole. Opprinnelig ble jeg ansatt til en stilling i SFO, den ble utvidet til SFO og undervisningstiden ved skolen. Da jeg fikk stillingen hadde jeg akkurat avsluttet min sosionomutdanning. Min opplevelse av SFO var den gang, og er fortsatt, at SFO er en fantastisk arena for barns utvikling. Det blir lagt vekt på å styrke barnets sosiale kompetanse, vise omsorg og gi trygghet. Disse grunnleggende verdiene samsvarer i stor grad med verdiene som blir vektlagt i sosialfaglig utdanning. Blant flere sosialfaglige verdier er

-
- Jessen, J., T. (2005) Forvaltning som yrke. Autonomi, skjønn og kompetanse i forvaltningen av trygd og sosiale tjenester. Oslo: Nova
 - NOU 2009: 8. Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning.

² For mer utfyllende informasjon om veiledningsmodeller anbefales Skagen (2004) «I veiledningens landskap».

noen av de mest sentrale verdiene likeverd, respekt, solidaritet, brukermedvirkning, se behov, hjelp til bruk av egne ressurser og sosial rettferdighet (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010). I skolefritidsordningen hvor jeg var ansatt, arbeidet man etter modellen LØFT. I lys av erfaringen jeg har fått med LØFT så har jeg gjort meg noen tanker om å arbeide etter en bestemt modell. Ved å arbeide etter en felles modell så fokuseres arbeidsgruppen mot samme mål. Det kan skape motivasjon og en følelse av felleskap. I tillegg kan det føre til at personalet er mer samkjørt. Man kan si at ved å arbeide etter en modell kan man sikre lik behandling for «kundene». Eksempelvis så innebar det å arbeide etter en felles modell i SFO at elevene ble møtt av ansatte som var enige om hvordan man skulle fremme positivt atferd. Problematikken med det å velge en arbeidsmodell er blant annet at man samtidig må velge bort så mange andre. Valget gjør at man kan risikere å skape både skylapper og tunnelsyn. Det kan ende opp med en ensidig innfallsvinkel, og at man ikke ser det store bildet. Et annet problem med modellvalg kan være at den er valgt av de som jobber med den, ikke de som blir møtt av den. Et NAV kontor kan for eksempel ha en prosedyre for møter med brukere med voldshistorikk og rusproblematikk. Prosedyren er i bestemt i forkant av NAV tilsatte og tilpasset en gruppe mennesker som har fått en samlebetegnelse. Ved arbeid etter slike prosedyrer så risikerer man at sosialarbeideren ikke lenger ser individet. En erfaring jeg fikk fra LØFT i SFO var det å behandle 150 barn som en homogen gruppe, fungerte på noen områder, mens på andre områder fungerte det ikke. Erfaringen var mer på å øke min nysgjerrighet for arbeide etter en modell. Jeg har i mitt arbeid støtt på to av de tre veiledningsmodellene som jeg har valgt å se nærmere på i oppgaven. I fem år har jeg nå jobbet med og sett ulike resultater av både handlings- og refleksjonsmodellen og løsningsfokuserert tilnærming. Det har gjort meg interessert i arbeid som er strukturert etter modeller.

En annen erfaring som påvirket valg av tema og problemstilling var en sak med et barn som var blitt utsatt for vold. Jeg oppdaget i jobbsammenheng at et barn som ofte var utagerende hadde fått et stort brannsårl i hoderegionen. Etter en prat med barnet viste det seg, at en av foreldrene hadde påført skaden på grunn av å ha mistet besinnelsen over barnets atferd. For meg var det klart at saken måtte meldes til barnevernet umiddelbart, men jeg ble møtt med motstand og nøling fra kollegaer og overordnede. Som eneste sosialarbeider og fortsatt nyansatt og fersk i faget og tvilte jeg på min egen kompetanse (helsesøster var ikke tilgjengelig). Resultatet ble at jeg meldte saken, til tross for responsen, samme dag. Det var en

tøff situasjon å være alene i. I ettertid har jeg reflektert om veiledning kunne ha bidratt til å gjøre meg tryggere som sosialarbeider. Dersom jeg hadde vært tryggere kunne jeg kanskje ha reagert tidligere.

1.2.2 Utdanning

En av bakgrunnene innenfor utdanning for valg av tema er min bacheloroppgave som blant annet vektla LØFT og familierapi. Jeg opplevde LØFT som en interessant modell. Spesielt fordi LØFT er løsningsfokuseret som er i kontrast til sosialfaglig arbeid som ofte blir beskrevet som problemfokuseret. Interessen har vært med på å påvirke meg slik at jeg vil se nærmere på temaet veiledning i forbindelse med sosialfaglig arbeid.

Gjennom en sosialfaglig utdanning blir pensum, undervisning, praksisperiode og dramatisering brukt som forberedelse til hvordan man skal håndtere hverdagen som man vil møte på etter studieslutt. Men er dette den beste måten for uerfarne studenter å møte arbeidshverdagen?

Vi vet at sosialarbeidere er i et risikoyrke i forhold til det å bli utbrent, og at det er en høy turnover. Turnover referer til i hvilken grad arbeidsplassen opplever oppsigelser og nyansettelser. Sosialarbeideren må ta vare på seg selv for å kunne gjøre en god jobb for både arbeidsgiver, kolleger og brukere. Det leder frem til nysgjerrighet om hva som er riktig arbeidsmetode. Hvilke muligheter er det for at sosialarbeideren kan bli bedre rustet i møtet med sitt yrke? Veiledning er en anerkjent fremgangsmåte for læring og kompetanseutvikling i flere yrker. I den sammenheng er jeg nysgjerrig på om veiledning i forbindelse med sosialfaglig arbeid kan bidra til å tilrettelegge for økt kompetanse, trygghet og bedre ivaretagelse av både brukere og sosialarbeideren selv. Greta Marie Skau (2002) plasserer sosialarbeiderens samlede kompetanse inn i en trekant som hun selv kaller kompetansetrekant (se *Figur 1* under). De tre sidene representerer hvert sitt område som Skau anser som nødvendig for et helhetlig sosialfaglig arbeid: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Skau (2002 s. 59) skriver: «For analyseformål kan vi se dem som tre ulike sider ved den samlede kompetansen som henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre.». Figuren gir en oversikt over de ulike sidene som til sammen utgjør sosialarbeideren samlede profesjonelle kompetanse.

Figur 1.



1.3 Problemstilling

Utøvingen av sosialfaglig arbeid er utfordrende blant annet fordi arbeidet utøves i henhold til lovens instruks om å gi lik behandling til alle og samtidig skal sosialfaglig arbeid utøves basert på sosialarbeiderens profesjonelt skjønn i forhold til den individuelle bruker.

Sosialarbeideren skal både være velferdsstatens forvalter og kjempe for brukerens rettigheter.

Min problemstilling lyder som følger: *Hva kan vi lære av ulike tilnæringer til veiledning i sosialfaglig arbeid med vekt på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter?*

I oppgaven vil jeg undersøke mulighetene for å utvikle kompetanse ytterligere i sosialfaglig arbeid ved bruk av veiledning. Er det en veiledningsmodell som bidrar med å tilfredsstille brukerens behov og ønsker mer enn andre, som samtidig ivaretar krav til sosialfaglig arbeid? Det finnes store mengder litteratur som beskriver innholdet i sosialarbeiderens yrkesrolle og forteller om hvordan den skal utføres. I denne sammenheng så ønsker jeg å se på to begreper som blir ansett som viktige i rollen som sosialarbeider, nemlig profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Gjennom et komparativt studium av veiledningsmodeller ønsker jeg å finne ut om det kan være en fordel å jobbe med enkelte veiledningsmodeller, eller på tvers av veiledningsmodeller i forbindelse med de to begrepene. De to begrepene vil bli avklart og valget av dem vil bli forklart i punkt 1.5 (Begrepsavklaring). Ved å sammenligne de tre

utvalgte modellene vil jeg forsøke å belyse problemstillingen, og på den måten få en økt forståelse for veiledning, og veiledningens potensial innenfor sosialfaglig arbeid.

1.4 Temaets relevans

Ved min arbeidsplass på en barneskole var veiledning et sentralt tema. En del av min rolle var å veilede barn og kollegaer. Arbeidsoppgavene mine ved skolen var blant annet styrking av elever i ulike fag, sosial trening og organisere lek. I SFO var jeg primærkontakt for flere barn. Det fremgår av Stavanger kommunes kvalitetsplan for SFO at de voksne skal veilede i lek, gi konstruktiv tilbakemelding til barnet, vise omsorg og gi trygghet, ha evne til å reflektere over egen praksis og holdninger, se det enkelte barnet og barnets behov, og bidra til at barnet blir selvstendig og tar ansvar for egne handlinger (Stavanger kommunes kvalitetsplan for SFO, 2011-2015). Formuleringen som blir brukt av Stavanger kommunes kvalitetsplan minner om verdiene som blir vektlagt i sosialt arbeid. Den internasjonale føderasjonen for sosialarbeidere (International Federation of Social Workers) (IFSW) har definert sosialt arbeid slik:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour 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)

I definisjonen fokuserer på endringsarbeid og problemløsning i relasjoner mellom mennesker vektlagt for å fremme velferd. Kunnskap om menneskelig atferd (psykologi) og om sosiale systemer (sosiologi og samfunnsvitenskap) mennesker inngår i er også trukket frem. I tillegg er sosial rettferdighet grunnleggende for intensjonen med sosialt arbeid. For å støtte påstanden om at av Stavanger kommunes kvalitetsplan minner om verdiene som blir vektlagt i sosialt arbeid vil jeg gjerne trekke frem noen eksempler fra yrkesetisk grunnlagsdokument for

barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). Dokumentet er en norsk oversettelse fra IFSW sin *Statement of Ethical Principles* (International Federation of Social Workers). Som i Stavanger kommunes kvalitetsplan, så blir det påpekt i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) at en del menneskelige verdier skal prege utførelsen av sosialfaglig arbeid. Noen av disse er tillit, åpenhet, redelighet omsorg og nestekjærlighet. Det blir også lagt vekt på å vise respekt for brukeren, det skal vises ved å se personen i situasjon og vedkommende sine behov, samtidig som man skal ta hensyn til hvordan samfunnet påvirker den enkelte situasjonen. En annen del av sosialfaglig arbeid er å følge regler om konfidensialitet og taushetsplikt. Konfidensialitet og taushetsplikt er ikke bare aktuelt for å ivareta brukerens integritet, men også en viktig del av sosialarbeiderens ansvar. Sosialarbeideren skal være bevisst på sin fremtoning i møte med mennesker, noe som også henger tett sammen med Stavanger kommunes punkt i kvalitetsplanen om at de ansatte skal kunne reflektere over egen praksis og holdninger (Stavanger kommunes kvalitetsplan for SFO, 2011-2015). Et annet punkt som er relevant i forhold til Stavanger kommunes fokus på refleksjon er yrkesetisk grunnlagsdokuments vektlegging av faglig skjønn og dømmekraft (Stavanger kommunes kvalitetsplan for SFO, 2011-2015). Dette er bare noen få eksempler av likhetstrekkene som er å finne i de to dokumentene.

Jeg sammenligner disse organisasjonenes formuleringer for å fremheve at Stavanger kommunes arbeidsbeskrivelse samsvarer med sosialarbeiderens yrkesetikk og sosialfaglig arbeid for å vise at jeg har en form for erfaring med veiledning. Den type veiledning som har blitt beskrevet ovenfor er ikke den samme type veiledning som denne oppgaven skal handle om. Likevel har de mange likhetstrekk. Hvordan veiledning skal forstås i denne oppgaven vil bli forklart under.

1.5 Begrepsavklaring

Det vil herunder gis en begrepsavklaring av følgende begrep: veiledning, profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. De er de mest sentrale i denne oppgaven. Samtidig som en redegjørelse vil avklare hvilken forståelse som ligger bak de ulike begrepene gitt i problemstillingen, vil det bli gitt en begrunnelse hvorfor jeg har valgt profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter

1.5.1 Veiledning

Det finnes en rekke forskjellige betydninger av begrepet veiledning. Det ville tatt opp for stor plass i denne oppgaven å definere alle. Det som er viktig å vite er hvilken betydning som ligger bak begrepet veiledning i denne oppgaven. Veiledning skal her forstås som en strukturert aktivitet. Det er ikke det samme som hverdagslig veiledning hvor kollegaer veileder hverandre over en kaffekopp i lunsjpausen. Hverdagslig veiledning betyr her den jevne veiledning som skjer innenfor et yrke. Når en er under opplæring vil det foregå ulike former for veiledning som ikke har de strukturelle rammene som er tilstede ved kvalifisert veiledning. Per Lauvås og Gunnar Handal (1990) påpeker den store variasjonen av betydningen til begrepet veiledning.

Når Lauvås og Handal (1990) snakker om veiledning, er det den kvalifiserte veiledning som menes. Grunnleggende for kvalifisert veiledning er at veilederen har kompetanse innenfor sosialfaglig arbeid, men først og fremst innenfor veiledningsfaget. Det er en slik form for veiledning som er tema i denne oppgaven.

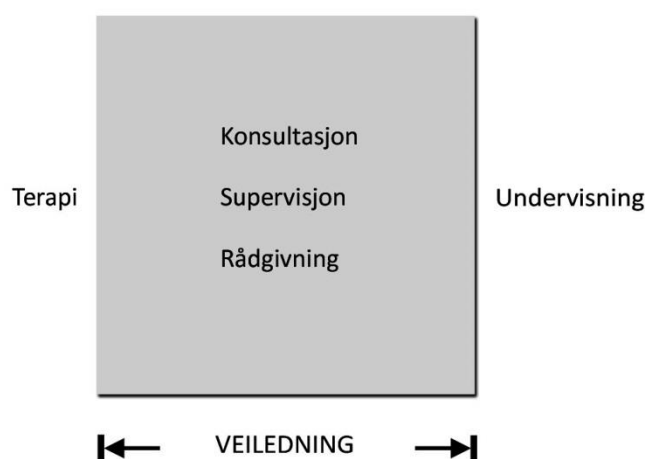
Veiledning betyr i denne oppgaven, et samarbeid mellom en kvalifisert veileder og en eller flere veisøkere som er opprettet i forbindelse med utøvelse av et sosialfaglig yrke eller i sammenheng med utdanning i sosialfaglig arbeid. Målet for veiledningen er å utruste veisøkeren i møte med sitt yrke. I kvalifisert veiledning er det et målrettet og strukturert samarbeid mot et ønsket resultat (Lauvås og Handal, 1990). Strukturen vil variere etter aktuell veiledningsmodell. Ved å bruke begrepet målrettet, menes det også her at formålet med veiledningen er kjent for begge parter.

Behovet for veiledning, er blitt uttrykt i flere yrkesgrupper, og kan ha flere positive egenskaper for arbeidsplassen, deriblant dypere forståelse av yrket, reflekterte handlinger, utvikling av kunnskapsbasen, oppmuntring til modernisering og fornyelse som ikke minst fremmer bedre psykisk helse (Lauvås og Handal, 1990 s. 32).

Gjennom tidenes utvikling har det engelske språket bidratt med en rekke betegnelser for veiledning, deriblant: counselling, supervision, guidance, coaching og diverse andre (Lauvås og Handal, 1990). Lauvås og Handal (1990) viser til Caplan's begrepsavklaring i sin

redegjørelse for veiledningsbegrepet³. Caplan skiller mellom terapi, veiledning og undervisning. Innenfor veiledningsbegrepet finner man samtaleformene som blir omtalt som konsultasjon, supervisjon og rådgivning (Se *Figur 2*) (Lauvås og Handal, 1990). Lauvås og Handal (1990 s. 32) bruker figuren for å demonstrere veiledningsfeltets avgrensning.

Figur 2



Selv om Caplan skiller mellom veiledning og terapi, ser han ikke bort fra at det er mulig med helsebringende effekter av veiledning (Lauvås og Handal, 1990). Det samme gjelder for øvrig med undervisning. Dersom man betrakter undervisning som en én-veis kommunikasjon, som går fra lærer til elev, så er det et klart skille mellom veiledning og undervisning. På en annen side kan man forstå undervisning som toveis (eller flere) kommunikasjon mellom lærer og elev. Det innebærer at eleven er delaktig i undervisningen, og at læreren er tilbøyelig for innspill. Dersom man ser på undervisning som sist beskrevet, vil linjene mellom veiledning og undervisning bli mer utydelige.

Samtidig som det av Lauvås og Handal (1990 s. 37) settes et skille mellom terapi og veiledning, trekkes det fram hvordan veiledning mellom kolleger på arbeidsplassen kan bidra

³ Caplan, G (1970): *Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books

til å få bearbejdet følelser som utløses av arbeidet ved yrkesvirksomheten og samtidig gi et forum for samtale om faglige spørsmål. Det advares samtidig mot kontraster i ulike profesjoner, og at veiledningen bør foregå på en måte som er hensiktsmessig for arbeidsplassen, slik at den bidrar til et sunt arbeidsmiljø (Lauvås og Handal, 1990).

Gjentatte ganger trekker Lauvås og Handal frem viktigheten av veilederens evne til å tolke situasjonen, tilpasse seg omgivelsene og gjøre veisøkeren trygg (Lauvås og Handal, 1990 s. 38). Det er en sentral forutsetning for vellykket veiledning at veilederen evner å være ydmyk og sette seg inn i veisøkerens forståelsesramme.

«Trolig er faglig samarbeid, veiledning kolleger imellom og en innarbeidet tendens til å søke veiledning når behovet tilsier det, noe av det viktigste i utviklingen av yrker og fag blant dem som arbeider i praksisfeltet.» (Lauvås og Handal, 1990 s. 41). Veiledning i grunnutdanning har særlig et formål for seg, nemlig å gi veisøkerne en bevissthet om verdien av veiledning mellom kollegaer.

Hva er så veiledning?

Veiledning er et tema som har fått økt oppmerksomhet. Dette gjelder både innenfor offentlig og privat sektor. Offentlige institusjoner jobber etter veiledningsmodeller. Mye av grunnen til den økte oppmerksomheten rundt veiledning kan sies å skyldes forandring i undervisningsmetoden på 70-tallet (Lauvås og Handal, 1990). Den gang ble endringen synlig gjennom måten læreren underviste. I stedet for å være senderen av informasjon skulle læreren nå heller bruke klasserommet som et slags «byttemarked», hvor begge parter sendte og mottok. Det ble større rom for dialog, og man kan si at grensene mellom elev og lærer ble endret. Samtidig som det ble en endring i skolen, har også næringslivet gått gjennom en transformasjon. Nyansatte får gjerne en fadder eller mentor. I dag er det høyere krav til å være oppdatert, særlig i den private sektoren for å ikke gå konkurs. Verden har på mange måter blitt mindre. Skype, Facebook, Twitter, LinkedIn og Reddit er bare noen av de nye verktøyene som brukes til å nå nye marked. Enten det gjelder den nyeste byggeteknikken, den beste programvaren, eller den mest effektive markedsføringen så er målet å være først ute, og å være best. For å følge opp, eller for å følge med disse kravene, har det blitt mer vanlig med kursing og kollegaveiledning. Behovet for å utvide og utvikle produkter og tjenester er blant grunnene til å være tidlig ute. Behovet opprettholdes av kjøpekraft og bedrifters evne til å

stadig kunne skape noe nytt vi trenger. Med andre ord så er det blitt mer vanlig med veiledning.

Veiledning kan som nevnt foregå på ulike måter. Det varierer ikke bare i antall personer involvert i veiledningen, det finnes også mange ulike veiledningsmodeller.

Veiledningsmodellene kan variere i form og innhold. Noen modeller kommer fra en teoretisk bakgrunn, mens andre kommer fra en praktisk bakgrunn. En veiledningsmodell med en teoretisk bakgrunn har blitt utformet basert på en teori. For eksempel en hypotese om hva som vil være en god modell for veiledning. Veiledningsmodeller med en praktisk bakgrunn derimot, har i utgangspunktet blitt utviklet gjennom praksis (Skagen, 2004). Ved veiledningsmodeller med en slik praktisk bakgrunn blir teorien om modellen utformet i etterkant.

En veiledningsmodell er et hjelpemiddel og et arbeidsverktøy. Man kan si at veiledning har en funksjon som en type oppskrift eller mal for veisøkeren (den som blir veiledet) i sin yrkesutøvelse. Veiledningen foregår som nevnt gjerne etter en modell. Det å arbeide etter en modell har både sine fordeler og ulemper. En av fordelene med å arbeide etter en bestemt metode kan være at de som har hatt veiledning på arbeidsplassen er mer samkjørt og forutsigbar. En av ulempene derimot kan være at de som ble veiledet har samme tankegang og dermed blir mindre reflektert omkring egen yrkesutførelse. Fordeler og ulemper med å arbeide etter en veiledningsmodell vil jeg komme tilbake til i drøftingen i det fjerde kapittelet.

Det bør sies at selv om det veiledes etter en veiledningsmodell er det sannsynlig at veiledningen påvirkes av organisasjonskultur, arbeidsplassens historie, yrkets historiske utvikling, veilederen, veisøkeren og en rekke andre faktorer.

I oppgaven vil jeg bruke begrepet veileder om den som gjennomfører veiledningen, og betegnelsen veisøker om den som mottar veiledningen.

1.5.2 Profesjonelt skjønn

Skjønn blir beskrevet med betegnelsene skjønn, faglig skjønn og profesjonelt skjønn. Jeg har valgt å bruke betegnelsen profesjonelt skjønn. Jeg mener profesjonelt skjønn gir best uttrykk for at det er en ferdighet som utøves basert på sosialarbeiderens samlede profesjonelle kompetanse.

Profesjonelt skjønn forbindes med refleksjon og etikk. Både etikk og refleksjon er noe som kan læres. Hva er så etikk? Etikk forstås her som i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010): «Etikk omhandler ideologier, verdier, normer, holdninger og handlinger. Profesjonsetikk for helse- og sosialarbeidere gir grunnlag for handling og begrunnede verdivalg i yrkesutøvelsen.» Etikken omfatter dermed både tanke og handling. «The Reflective Practitioner» har blitt et dagligdagsbegrep i sosialfaglig arbeid, og det er det blant andre Donald Schön (1995) sin fortjeneste. Refleksjon kan sies å spores tilbake til antikkens filosofer, hvor man finner moralfilosofien og opphavet til ordet etikk – *ethos* (Thomassen, 2006). Selv om etikk og refleksjon henger sammen med profesjonelt skjønn er det likevel ikke det samme. Thomassen viser til Aristoteles som brukte begrepet *fronesis/ phronesis* om utøvelsen av praktisk fornuft/ klokskap/ praktisk visdom/ praktisk skjønn/ dømmekraft (Thomassen, 2006 s. 25). *Fronesis* blir forbundet med dydsetikk som handler om praktisk visdom (Sagdahl, 2014). Magdalene Thomassen (2006 s. 25) skriver: «Handling i praksis følger ikke direkte fra allmenne prinsipper eller regler, men krever en evne til å sammenholde en rekke ulike sider ved konkrete og ofte komplekse situasjoner» (Thomassen, 2006 s. 25). Profesjonelt skjønn skiller seg fra teoretisk kunnskap ved at den teoretiske kunnskapen følger allmenne prinsipper. Profesjonelt skjønn kan likevel ikke utøves uavhengig av sosialarbeiderens teoretiske kompetanse. Profesjonelt skjønn forutsetter dermed en evne til å kunne kontinuerlig motta nye inntrykk og ny informasjon, vurdere den opp i mot tidligere inntrykk og informasjon, og på bakgrunn av den informasjonen handle fornuftig i den praktiske situasjonen.

I dokumentet yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) er det skrevet at vurderinger skal utvises med moralsk dømmekraft og skjønn. Om profesjonelt skjønn og dømmekraft står det:

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. Yrkesutøverne må kunne utvise dømmekraft som integrerer en faglig vurdering av den konkrete situasjonen med yrkesetiske verdier og holdninger. Slike overveielser krever ydmykhet, lydhørhet og mot.

(Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010, kap. 3.6).

Slik jeg tolker dokumentets formulering er evnen til å utvise moralsk dømmekraft en forutsetning for utøve profesjonelt skjønn.

Skau (2002) skriver i forbindelse med skjønn om en svak form for akseptert paternalisme og maternalisme. Skau (2002) skriver at makten som utvises av en sosialarbeider, som ikke nødvendigvis sammenfaller brukernes opplevelse av hva som er den beste løsningen. Skau (2002 s. 40) stiller følgende krav til den kompetente yrkesutøveren:

Kompetente yrkesutøvere må kunne foreta selvstendige og kvalifiserte vurderinger av hvilke handlinger som vil være til den andres beste, og være i stand til å handle i samsvar med dette skjønnnet, også når dette måtte bringe dem i konflikt med den andre.

(Skau, 2002 s. 40).

Lars Inge Terum (2003) skriver om hvordan sosialarbeiderens utøvelse av skjønn henger tett sammen med personlige oppfatninger og verdier. Terum (2003 s. 138) påpeker problematikken med at kunnskapen som ligger bak skjønn er subjektiv, verdiforankret, personlig og ofte er den ikke artikulert. Såkalt «taus kunnskap» er både vanskelig å legitimere og utfordre. Dessuten kan det by på utfordringer å samkjøre «taus kunnskap» i en organisasjon⁴. Terum (2003 s. 141) påpeker at det kan ha konsekvenser som subjektivism og vilkårlighet.

Slik jeg tolker disse beskrivelsene av begrepet kan profesjonelt skjønn sies å være *en praktisk klokhet som innebærer utøvelse av moralsk dømmekraft basert på etisk refleksjon tilpasset den aktuelle situasjonen*. Det er slik begrepet profesjonelt skjønn må forstås i denne oppgaven. Definisjonen kan deles opp i punkter.

⁴ For mer informasjon om opprinnelsen til begrepet taus kunnskap «tacit knowing» vises det til Michael Polanyi, «Personal Knowledge» fra 1958.

- Praktisk klokhet: Fornuft som viser seg i handling.
- Utøvelse: Det er rettet utover, det vil påvirke andre rundt. Handlingsrettet.
- Moralsk dømmekraft: Evne til å fatte beslutninger som er basert etiske overveielser og ikke minst stå inne for dem. Til tross motstand (må ikke forveksles med stengt for innspill).
- Etisk refleksjon: Refleksjon over etikk og moral
- Tilpasset den aktuelle situasjonen: Sett i forhold til og tilrettelagt det inneværende øyeblikk.

Fordi profesjonelt skjønn er et mangfoldig begrep har jeg valgt å dele det opp i punkter slik at det vil være enklere å forstå begrepet.

1.5.3 Samtaleferdigheter

Samtaleferdigheter henger sammen med kommunikasjon. «Begrepet kommunikasjon kommer av latin *communicare*, som betyr å gjøre noe felles, delaktiggjøre en annen i, ha forbindelse med.» (Lindbæk, 2004 s. 14). «Profesjonell kommunikasjon er basert på yrkets verdigrunnlag. God profesjonell kommunikasjon er egnet til å ivareta brukere og klienter på en god måte og til å fremme yrkets formål i bred forstand.» (Lindbæk, 2004 s. 16).

Språk er grunnleggende når det skal kommuniseres. Det er gjennom språket vi får mest informasjon og gir mest informasjon. Man kan derfor si at språket har stor makt i en samtale. Den informasjonen som gis er også påvirket av kroppsspråk. Kommunikasjonen påvirkes også av miljø og kultur. Selv med et fellesspråk som engelsk kan samtalen mellom en person fra India og en person fra Irland møte på utfordringer. Mange referanser og idiomatiske uttrykk man bruker i dagligtalen kan miste sin betydning.

Linbæk (2004 s. 21) skriver «Mangel på makt betyr avmakt». Å kunne uttrykke seg selv er noe vi alle har behov for. Vi gjør det gjennom klær, interesser, livsvalg og særlig gjennom språket. Ved hjelp av språket kan man på enkel måte uttrykke seg. Mangel på språk kan føre til man opplever avmakt ved at man ikke får uttrykket seg selv.

Linbæk (2004 s. 52) siterer Eide og Eide sin oversikt av 10 grunnleggende kommunikasjonsferdigheter:

- å lytte til den andre
- å observere og fortolke den andres verbale og nonverbale signaler
- å skape gode og likeverdige relasjoner
- å møte den andres behov og ønsker på en god måte
- å stimulere den andres ressurser og muligheter
- å strukturere en samtale eller en samhandlingssituasjon
- å formidle informasjon på en klar og forståelig måte
- å skape alternative perspektiver og åpne for nye handlingsvalg
- å forholde seg åpent til vanskelige følelser og eksistensielle spørsmål
- å samarbeide om å finne frem til løsninger

Punktene Eide og Eide (Lindbæk, 2004) oppgir er med på å utgjøre hvordan samtaleferdigheter forstås i denne oppgaven.

Skau (2002) skriver om å være personlig privat og personlig profesjonelt, og upersonlig privat og upersonlig profesjonelt. Skau (2002) beskriver det å være personlig profesjonell, som sosialarbeideren gjerne er, kan anses som kvalitet ved sosialarbeiderens væremåte. «Det å «være profesjonell» er – nettopp i det såkalte profesjonssamfunnet – en viktig verdi i seg selv, fordi den har å gjøre med det som betraktes som *kompetent* opptreden i krevende situasjoner.» (Skau, 2002 s. 45). Skau (2002 s. 46) skriver at å kunne være personlig profesjonell vil være med å bygge tillit i møte med brukeren. «I alt arbeid som handler om møter mellom mennesker, inkluderer den gode profesjonaliteten et betydelig element av det personlige.» (Skau, 2002 s. 47). Slik jeg forstår Skau tolker jeg personlig profesjonalitet som en kompetent, imøtekommende og omsorgsfull atferd som skaper tillit. Som sosialarbeider må man være et profesjonelt medmenneske. «Verdiforankret faglighet knyttes til personlig engasjement og at sosialarbeideren selv er det viktigste redskapet i arbeidet.» (Terum, 2003 s. 139).

Samtaleferdigheter i sosialfaglig arbeid forutsetter med andre ord evne til å kommunisere og samtidig være personlig profesjonell. I beskrivelsen av kommunikasjon blir det beskrevet som noe som gjøres felles eller i forbindelse med noen andre. Samtaleferdigheter forstås i denne oppgaven som en evne til å kommunisere på en personlig profesjonell i forhold til både arbeidsplassen og brukere.

Begrepene profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter passer inn i Skau (2002) sin kompetansetrekant (*Figur 1*), ettersom de er en del av den helhetlige kompetansen som sosialarbeideren har (*Figur 3*). Både profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter er sammensatte begreper som består av kompetanse om teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

Figur 3



1.6 Oppgavens struktur og oppbygging

Kapittel 2 – 2.0 Teori

Det neste kapittelet tar for seg den teoretiske delen av studien. De tre modellene vil bli presentert og utdypet. Avslutningsvis vil det bli gitt en oppsummering av kapittelet.

Kapittel 3 – 3.0 Metode

Masteroppgaven er en kvalitativ teori studie. Valg av metode, fremgangsmåte og fortolkningsperspektiv blir gjennomgått i det tredje kapittelet. Jeg vil beskrive hvordan fortolkningsperspektivet har påvirket analysen. Jeg vil ha med noen refleksjoner om hvordan mine personlige oppfatninger og valg i forskningsprosessen kan komme til å påvirke resultatet.

Kapittel 4 – 4.0 Diskusjon

Det fjerde kapittelet vil starte med en repetisjon av problemstillingen og dens avgrensning. Deretter vil jeg trekke inn hvilke kompetansekrav som stilles til sosialarbeidere i NOU 2009: 8 og i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). Det vil være en drøfting om de tre veiledningsmodellene møter kompetansekravene som blir stilt i NOU 2009: 8 og yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). Det vil bli fulgt av en drøfting av de tre modellene i forhold til problemstillingen og en sammenligning av dem.

Kapittel 5 – 5.0 Avslutning

I det siste kapittelet vil jeg gi min konklusjon. Etter konklusjonen vil jeg forsøke å forklare hva resultatene betyr. Kapittelet vil bli avsluttet med en refleksjon rundt erfaringene jeg har fått av arbeidet med masteroppgaven.

2. KAPITTEL

2.0 Teori

Dette kapitlet utgjør det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her vil det bli forklart litt om valget av modeller, med hovedvekt på teorien bak veiledningsmodellene. Inspirert av Kaare Skagen (2004) vil jeg strukturere forklaringene av de ulike modellene på en måte som er tilnærmet slik som Skagen har fremstilt dem i sin bok «I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning». Denne inndelingen av oppgaven vil gjøre oppgaven oversiktlig. Innholdet i hvert punkt har ikke noe tilknytning til Skagen (2004) sin inndeling, det er kun titler og struktur som er benyttet. Unntaket er forklaringen for mesterlære hvor jeg blant flere bruker Skagen (2004) som kilde. Inndelingen er gjort etter følgende punkter:

- Hva er «modellnavn»?
- Historisk bakgrunn
- Sentrale ideer, begreper, modeller og teorier
- Metoder
- Veilederrollen
- Veisøkerrollen
- Kritikk
- Oppsummering av modellen

Det siste punktet «Oppsummering av modellen» har jeg selv tilført, og er dermed ikke med i Skagen (2004) sin inndeling. Avslutningsvis så vil det bli gitt en oppsummering av kapitlet.

2. KAPITTEL

2.0 Teori

Sammendrag

I dette kapitlet vil de tre veiledningsmodellene som utgjør det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven bli forklart. Modellene vil bli lagt frem etter denne rekkefølgen:

- LØFT
- mesterlære
- handlings- og refleksjonsmodellen

Modellene blir lagt frem og forklart her, og i det fjerde kapitlet vil de bli drøftet i forhold til problemstillingen. Som nevnt vil presentasjonen av de tre veiledningsmodellene bli delt inn etter inspirasjon fra Skagen (2004), og samt noen punkter som jeg mener er relevant for å få et fullverdig bilde av hver veiledningsmodell.

Punktet «Kritikk» vil bli delt opp i både intern og ekstern kritikk av modellen. Med intern kritikk menes her svakheter som har blitt påpekt av forkjempere for den aktuelle modellen. Jeg velger å ta med den interne kritikken for å unngå å gi en feilaktig fremstilling av modellene og av personene som er tilknyttet dem. I den eksterne kritikken vil jeg trekke inn områder som har blitt kritisert fra andre enn tilhørerne til modellen. Etter presentasjonen av modellene, vil det være en oppsummering av hele dette kapitlet. Den vil bli fulgt av kildehenvisninger.

2.1 - LØFT

2.1.1 Hva er LØFT?

Den første modellen jeg valgte i forbindelse med masteroppgaven var LØFT. Den ble delvis valgt på grunn av bruken av modellen ved min arbeidsplass. Den andre grunnen er at LØFT skiller seg fra de to andre modellene ved at den er en yngre modell. Det at modellen er «ny», i samspill med at den er enkel å forstå har ført at den har fått mye oppmerksomhet. Det kan selvfølgelig også diskuteres om det er nettopp fordi at modellen er ny, at den har fått så mye oppmerksomhet. Begrepet LØFT har blitt en betegnelse på et grep som tas om et individ, organisasjon eller et samfunnsproblem. Vi har for eksempel fått begreper som kunnskapsløftet, barnehage-løft og løft i hverdagen. Politikerne snakker om å "løfte" etater, yrkesgrupper og offentlige tjenester. Begrepet har blitt en del av dagligdagstalen; «Vi må forsøke å løfte bedriften ut av denne gropen», «Per gjør det litt dårlig på skolen akkurat nå, han trenger et lite løft», «La oss forsøke å gi henne et lite løft» og så videre. I Norge har LØFT fått stor oppmerksomhet (Langslet, 2008). Sett i forhold til de to andre modellene, så er denne på mange måter «allmenneie». Mange vil ha kjennskap til denne modellen gjennom jobb, terapi og media eller lignende. Veiledning etter LØFT innebærer et fremtidsorientert fokus. Istedenfor å dvele ved det som er fortiden, ser man innenfor denne veiledningsmodellen til fremtiden, nettopp fordi det er der mulighetene til nye forsøk og endring ligger. Man kan som kjent ikke endre fortiden. Denne veiledningsmodellen er opptatt av å vektlegge de positive ressurser og egenskaper som veisøkeren besitter. Derfor blir denne modellen gjerne omtalt som positiv og optimistisk. Veilederen flytter veisøkerens fokus til å finne en utvei eller andre muligheter, fremfor å analysere hva som er problemet eller dets årsak. Dermed kan man si at LØFT modellen er positivt orientert rettet i fortid og fremtid. Det er kun interessant å se til fortiden for suksessene man har hatt tidligere. På den måten at modellen vektlegger det som er bra, og det som er godt nok, fremfor å peke på hva som må korrigeres, og hva som er feil.

2.1.2 Historisk bakgrunn

LØFT er i stor grad påvirket av terapeutiske tradisjoner. Den terapeutiske delen av LØFT stammer fra amerikansk terapi (De Shazer, 1994). LØFT er brukt i forbindelse med familieterapi. I den sammenheng er blant andre filosofen Ludwig Wittgenstein en inspirasjon for forfatterne (De Shazer, 1994) (De Shazer et al., 2007). Etersom systemteori⁵ blir ansett

⁵ «Systemteori, et perspektiv på [studiet av internasjonal politikk](#) som var mye i vinden på 1950- og 1960-tallet, og som siden har preget både begrepsbruk og nyere teorier om internasjonal politikk. Et system består av enheter

som å være kjernen blant de mange ulike retningene innenfor familierapi er også det et begrep som har påvirket utviklingen av LØFT modellen (De Shazer, 1994 s. 37 - 48).

LØFT blir kalt Solution Focused Brief Therapy (SFBT) på engelsk. Steve de Shazer og Insoo Kim Berg blir ansett som grunnleggerne av denne veiledningsmodellen (Berg og De Jong, 2003). De Shazer var påvirket av Gregory Bateson, og Milton Erickson for å nevne noen (De Jong og Berg, 2006 s. 32). Ekteparet startet et forskningssenter kalt Brief Family Therapy Center (stengt 2007) blir det opplyst på nettstedet til Solution Focused Brief Therapy Association (SFBTA) som har fortsatt arbeidet med LØFT (Solution Focused Brief Family Therapy Association). Både sammen, og hver for seg, har de produsert mye litteratur om LØFT modellen. De Shazer og Berg utviklet modellen tidlig på åttitallet i samarbeid med kolleger og klienter fra Brief Family Therapy Center etter å ha studert hundrevis av terapitimer (De Shazer et al., 2007). De to grunnleggerne baserte modellen på det de to så virket i sine observasjoner. Modellen har dermed en empirisk bakgrunn, ikke en teoretisk bakgrunn som handlings- og refleksjonsmodellen (De Shazer et al., 2007).

SFBTA har utviklet et dokument kalt «Solution Focused Therapy Treatment Manual for Working with Individuals» (Trepper et al. 2010) som vil være en sentral kilde for min beskrivelse av LØFT. Dokumentet er utviklet i forbindelse med arbeid med brukere. I denne sammenheng vil litteraturen bli brukt i forbindelse med veiledning, noe som Gro Johnsrud Langslet (2002) har skrevet om i «LØFT for ledere: løsningsfokusert tilnærming til typiske lederutfordringer».

2.1.3 Sentrale ideer, begreper, modeller og teorier

og relasjonene mellom dem. Systemtenkning var først fremme i [fysikken](#), men i midten av 1940-årene formulerte biologen Ludwig von Bertalanffy en altomfattende, “generell systemteori” som skulle kunne anvendes i studier av alle levende livsformer og deres tilpasning til omgivelsene, det være seg planter, insekter, dyr eller mennesker. Tilpasser en livsform seg ikke omgivelsene tilstrekkelig adekvat får den problemer og blir kanskje utryddet. At enhetene står i relasjon til hverandre vil si at de har stadig kontakt med hverandre. Når enkelte relasjoner er særlig sterke og dominerende i systemet sies de å danne [strukturer](#). Et system kan være åpent eller lukket. Mens fysikerne holdt seg til modeller av lukkede systemer, gikk von Bertalanffy inn for å bruke åpne systemer som modell for studiet av levende organismer. I et åpent system har systemet som helhet – eller enhetene – også kontakt med det som er utenfor; i et lukket system ikke.» (Knudsen, 2013).

I «More than Miracles» identifiserer De Shazer (De Shazer et al., 2007 s. 1-3) følgende grunnleggende prinsipper i løsningsfokustert tilnærming (jeg har nummerert punktene slik at det skal bli oversiktlig videre i oppgaven) (punktene er skrevet i kursiv av forfatterne):

- (1) *If it isn't broken, don't fix it.*
- (2) *If it works, do more of it.*
- (3) *If it's not working, do something different.*
- (4) *Small steps can lead to big changes.*
- (5) *The solution is not necessarily directly related to the problem.*
- (6) *The language for solution development is different from that needed to describe a problem.*
- (7) *No problem happens all the time; there are always exceptions that can be utilized.*
- (8) *The future is both created and negotiable.*

Min oversettelse av punktene:

- (1) Ikke forsøk å fikse det som ikke er ødelagt.
- (2) Dersom det virker, gjør mer av det.
- (3) Hvis det ikke virker, gjør noe annerledes/annet.
- (4) Små skritt kan føre til store forandringer.
- (5) Løsningen er ikke nødvendigvis direkte relatert til problemet.
- (6) Språket som trengs for å utvikle løsninger er et annet enn det som brukes for å beskrive et problem.
- (7) Ingen problemer er gjeldende hele tiden; det finnes alltid unntak som kan utnyttes.
- (8) Fremtiden skapes og kan forhandles.

Forskningskomiteen til SFBTA gjennomgår modellen nøye i sin manual for hvordan man skal drive behandling etter LØFT (Trepper et al., 2010). De identifiserer det som de kaller for aktive ingredienser i samtalen:

- (a) developing a cooperative therapeutic alliance with the client;
- (b) creating a solution versus problem focus;
- (c) the setting of measurable changeable goals;
- (d) focusing on the future through future-oriented questions and discussions;
- (e) scaling the ongoing attainment of the goals to get the client's evaluation of the progress made; and
- (f) focusing the conversation on exceptions to the client's problems, especially those exceptions related to what they want different, and encouraging them to do more of what they did to make the exceptions happen.

(Trepper et al., 2010 s. 4).

I min oversettelse vil jeg forsøke å relatere oversettelsen til veiledning ved å erstatte ordet client (klient) med ordet veisøker. Aktive ingredienser i veiledningssamtalen:

- (a) utvikle en allianse som bygger på samarbeid med veisøkeren.
- (b) skape et løsningsfokus i motsetning til et problemfokus.
- (c) definere mål som er målbare og kan forandres.
- (d) fokusere på fremtiden gjennom fremtidsorienterte spørsmål og diskusjoner.
- (e) skalere foreløpig oppnåelse av milepæler i løpet av prosessen og;

(f) fokusere samtalen mot tilfeller hvor veisøkerens problem var fraværende, særlig unntakene veisøkeren ønsker det skal være flere av, og oppmuntre veisøkeren til å gjøre mer av det han gjorde for at unntaket fant sted.

Slik jeg forstår manualen er disse aktive ingrediensene forutsetninger for et vellykket veiledningsarbeid. De utgjør rammene for veiledningen. Listene har flere likhetstrekk. Det er flere viktige læresetninger i manualen. Under vil jeg gjengi noen av dem. Setningene vil bli gjengitt på engelsk, men de vil bli forklart på norsk. Samtidig så vil jeg trekke inn de grunnleggende prinsippene og supplere med informasjon fra andre bøker som handler om LØFT.

Løsningsbygging

Et av kjennetegnene ved LØFT er at modellen vektlegger å jobbe med løsninger fremfor å arbeide med problemer. «It is based on solution-building rather than problem-solving» (Trepper et al., 2010 s. 1). Løsningsbygging (solution-building) er en sentral tankegang innenfor modellen. Tankegangen henger sammen med nummer 5 i de grunnleggende prinsippene; «(5) *The solution is not necessarily directly related to the problem.*» (De Shazer et al., 2007 s. 2). Det vil si at man i LØFT mener at en løsning kan fungere selv om den ikke har en klar sammenheng med problemet. Man legger vekt på å finne ut hva som kan være løsningen, fremfor å bruke tid på å finne ut hva som er galt. Ved hjelp av denne tankegangen i veiledningen så kan man anta at det opprettholdes et positivt og optimistisk syn på fremtiden. Endring starter med håp om endringer, har det blitt sagt. Først når veisøkeren har tenkt tanken om at endring kan forekomme, at det er mulig at endring faktisk finner sted. Ved endring i tankemønsteret legger man til rette for å endre et destruktivt eller ineffektivt tankemønster. Denne tankegangen har sin opprinnelse i at De Shazer samarbeidet med en familie, hvor de identifiserte 27 forskjellige problemer, De shazer og hans kollegaer fant ikke en strategi for arbeidet med familien (De Jong og Berg, 2006 s. 33). Da familien kom tilbake to uker senere, uttrykte de at de hadde en opplevelse av at alle problemene var løst (De Jong og Berg, 2006 s. 33). «Clients' solutions are not necessarily directly related to any identified problem by either the client or the therapist.» (Trepper et al., 2010 s. 2). Man trenger ikke finne årsaken til problemet for å finne nøkkelen til løsningen. Tankegangen skiller seg fra tradisjonell

terapeutisk tankegang, hvor man mener at man må vite årsaken for å forstå problemet. Det samsvarer med punkt 1, 2 og 3 i de grunnleggende prinsippene. Det første punktet «(1) *If it isn't broken, don't fix it.*» er hovedsakelig rettet mot at veilederen ikke skal forsøke å fikse noe som virker (De Shazer et al., 2007 s. 1).

Fremtidsfokusert

Det er veisøkerens ønsker om fremtiden fremfor tidligere problemer eller nåværende konflikter som blir vektlagt i veiledningsarbeidet (Trepper et al., 2010 s. 1). Ønskene, drømmene eller målene blir prioritert fremfor å se seg tilbake, eller fokusere på det som er vanskelig. Dette punktet sammenfaller med punkt 8 av de grunnleggende prinsippene. Fremtiden er både skapt og kan forhandles, grovt oversatt (De Shazer et al., 2007 s. 3). For eksempel kan veilederen ta i bruk en metode som kalles ønsketenking. Hensikten med et slikt syn på fremtiden er at veisøkeren skal opprettholde en positiv tankegang som ser etter muligheter. Langslet skriver: «...den som leter finner...» (Langslet, 2007). Langslet (2007) tar i bruk ordtakene for å fremheve at det man tilegner oppmerksomhet, får man mer av. Av samme grunn er det tradisjon for å «blåse opp» eller «hype» positiv atferd innenfor denne veiledningsmodellen, og gi positive tilbakemeldinger. Dersom man leter etter positive hendelser, og komplimenterer dem, får man også mer av dem, det er tankegangen innenfor LØFT.

Mer av det som virker

«Clients are encouraged to increase the frequency of current useful behaviors» (Trepper et al., 2010 s.1). Veilederen skal i tillegg til å berømme veisøkers positiv handling oppfordre til mer av det som har virket. I dette avsnittet er punkt nummer 2 av de grunnleggende prinsippene veldig lik. Et eksempel fra min arbeidsplass er når de ansatte ser at barna tar gode valg skryter høyt og tydelig av dem, til barna selv, til andre barn, til andre voksne og ikke minst de foresatte. Dermed har de voksne satt i gang en positiv ringvirkning. Tankegangen er forenelig med systemteori. For eksempel kan man si: «Du skulle ha sett hvor grei Lisa var i dag! Kari hadde ingen å leke med, og det fikk Lisa øyet på. Så gikk Lisa bort til Kari, og spurte: Skal vi leke sammen? Da ble Kari glad. For en fantastisk bra ting å gjøre. Det liker vi her på SFO». Slik mener man at man kan frembringe den positive atferden, og minske den negative. Veilederen skal ikke korrigere eller kritisere det som veisøkeren gjør, i stedet kan han hjelpe

veisøkeren med å identifisere hva det er som gjør at det som virker, faktisk virker (De Shazer et al., 2007 s. 2).

Unntak

Veilederen skal bistå veisøkeren med å finne unntaket fra regelen: «No problem happens all the time. There are exceptions – that is, times when the problem could have happened but didn't – that can be used by the client and therapist to co-construct solutions.» (Trepper et al., 2010 s. 1). Selv om fokuset i denne modellen ofte er rettet mot fremtiden, så finnes det øyeblikk hvor man vil se seg tilbake også i denne modellen. I de tilfellene er det fordi at man er på en «lysglimt jakt». Det finnes alltid et tidspunkt hvor et problem ikke var gjeldende. Veilederen skal hjelpe veisøker med bruk av unntaksspørsmål. Unntaksspørsmål vil bli forklart i 2.1.4 Metode.

Veisøkeren er eksperten

I LØFT modellen har man en antakelse om at løsningen allerede er iboende veisøkeren. Veisøkeren kunnskap om egen situasjon blir altså høyt verdsatt. Veisøkeren vet selv best hva som fungerer. Det er veilederens oppgave å bevisstgjøre veisøkeren på svarene som han allerede besitter. Det gjør veilederen ved å innta en såkalt «ikke-vitende» posisjon (De Jong og Berg, 2006).

Små forandringer

Små forandringer fører til store forandringer: «It is asserted that small increments of change lead to large increments of change.» (Trepper et al., 2010 s. 2). Dette punktet er veldig lik på nummer 4 av de grunnleggende prinsippene: *Small steps can lead to big changes.*» (De Shazer et al., 2007 s. 2). Igjen blir røttene i systemteori tydelige, hvor man mener at endringer i systemet vil ha ringvirkninger.

2.1.4 Metoder

En av de vanligste metodene innenfor LØFT er å benytte seg av spørsmål. Ved bruk av spørsmål forsøker veilederen å hjelpe veisøkeren å komme frem til alternative handlingsmønstre. Spørsmålene har til hensikt å hjelpe veisøkeren ved å få veisøkeren til å

tenke i nye baner, se andre muligheter, og komme frem til nye løsninger. Man skiller mellom ulike typer spørsmål for eksempel: mirakelspørsmål, unntaksspørsmål og skala-spørsmål. Dersom veisøkeren endrer sin tankegang vil det automatisk legges til rette for at man kan komme frem til nye mulige løsninger. Da vil veisøkeren se muligheter som han ikke oppfattet tidligere.

Mirakelspørsmål

I LØFT har man et nåtids- og fremtidsfokus fremfor et fortidsfokus (Trepper et al., 2010 s. 5). En mulig fremtid er spesielt vektlagt i mirakelspørsmål. Et mirakelspørsmål vil bli stilt av veilederen, det kan for eksempel utformes slik: «Se for deg at du våkner i morgen og problemene dine er borte, hva ville være det første du legger merke til?». Ved å føre veisøkeren inn i slike baner ved hjelp av ønsketenking mener man i LØFT at veisøkeren oppnår en positiv utvikling (De Jong og Berg, 2006 s. 112- 144). Gjennom mirakelspørsmålet kan veisøkeren identifisere hva som er en ønskelig fremtid. Med resultatet kan veisøkeren og veilederen starte arbeidet mot mirakelet. Svaret på spørsmålet krever mot fra veisøkeren som må gi slipp på problemtenking og gi rom til en løsningstilnærming (De Jong og Berg, 2006 s. 125).

Unntaksspørsmål

Unntaket er det øyeblikket (lysglimtet) veilederen og veisøkeren vil se nærmere på for å finne ut hva var som gjorde at det virket. Unntaket trenger ikke være en vanvittig mestring, det kan være en liten sak (De Shazer et al., 2007). På et NAV kontor kunne det for eksempel være at veisøkeren klarte å huske å gi brukeren alle de nødvendige papirene. Både i de grunnleggende prinsippene og i de aktive ingrediensene i samtalen blir unntak trukket frem (Trepper et al., 2010 s. 4). Veilederen og veisøkeren leter etter situasjoner hvor problemet ikke var gjeldene. Ved å finne frem til unntak blir det mulig å se nærmere på hva det var som var løsningen den gang (Trepper et al., 2010 s. 4). Ved bruk av denne metoden fremhever veilederen veisøkerens personlige suksesser og ressurser (Berg og de Jong, 2003 s. 133-147).

Skala-spørsmål

Når det gjelder skala-spørsmål vil veilederen spørre veisøkeren om hvor på en skala veisøkeren opplever en erfaring. Ved bruk av skala-spørsmål ber veilederen veisøkeren om å evaluere egne: «...observationer, erfaringer og forutsigelser på en skala fra 0 til 10.» (Berg og De Jong, 2003 s. 139). 0 er bunnen på skalaen og 10 er toppen. Veilederen kan for eksempel spørre veisøkeren: «Hvor føler du deg i forhold til møtet med bruker X i morgen på en skala fra 0 til 10? 0 symboliserer at du har en elendig følelse og at du absolutt ikke har lyst, og 10 er at du føler det kommer til å gå veldig bra, og at du gleder deg». Skala-spørsmål brukes også i slutten av veiledningen som en evaluering av opplevelsen (De Shazer et al., 2007 s. 61).

Skala-spørsmålene gjør at veisøkeren må ta stilling til egne opplevelse, og bidrar med å måle hvordan følelsen var før og etter. Skala-spørsmål kan brukes til å måle tilbakeskritt og fremgang. Når veilederen har spurt et skala-spørsmål i forkant av en opplevelse så kan han følge opp med et nytt etter opplevelsen. For eksempel:

Sist uke skulle du ha et møte med bruker X. Da spurte jeg: «Hvor føler du deg i forhold til møtet med bruker X i morgen på en skala fra 0 til 10?» og du svarte at det du var på nivå 5. Nå som du har hatt møtet hvordan føler du det gikk på en skala fra 0 til 10, hvor 0 er helt elendig og en forferdelig opplevelse og 10 er helt fantastisk, det kunne ikke gått bedre?

Skalaen legger til rette for å måle hvor man er i prosessen med å nå sine mål. Dersom veisøkeren sier at hun føler hun er gått i fra 4 til 5 kan veilederen følge opp med spørsmål om hva som er annerledes nå som gjør at hun ikke føler hun er på 4 lenger, og hva som gjør at hun føler at 5 stemmer bedre (De Shazer et al., 2007 s. 61-72).

Målbare mål

Mål er en sentral del av veiledningen i LØFT. De indikerer hvilken utvikling veisøkeren har hatt og identifiserer ambisjonene. Målenes utforming er viktig. De skal være mulig å måle. Med det menes målet må være konkret. Eksempelvis er «Jeg vil gi beskjed når jeg trenger en pause» greit å måle fordi det er konkret. Det kan måles med spørsmål som: Har du opplevd at

du trengte en pause? Gav du beskjed? Dersom målene blir for diffuse og uklare kan man få vanskeligheter med å finne ut om målet er oppnådd. Det kan føre til at veisøkeren ikke opplever den mestringsfølelsen som kommer med måloppnåelse. Et eksempel på et mål som vil være vanskelig å måle kan være: «Jeg vil alltid gjøre mitt beste på arbeidsplassen».

Feedback

En del av samtalen er å gi veisøkeren feedback. Det er en tilbakemelding veilederen gir til veisøkeren. Etter en veiledningssamtale tar partene en pause på 5-15 minutter. I pausen strukturerer veilederen feedbacken han skal gi veisøkeren (Berg og De Jong, 2003 s. 149-177). Feedbacken skal inneholde «... komplimenter, en overgang og som regel en oppgave.» (De Jong og Berg, 2006 s. 162). Feedback inneholder veilederens forståelse av det veisøkeren har fortalt. Feedback krever en god veileder som følger med på hva veisøkeren forteller.

2.1.5 Veilederrollen

«The conversational skills required of the therapist to invite the client to build solutions are different from those needed to diagnose and treat client problems.» (Trepper et al., 2010 s. 2). SFBTA påpeker med sitatet at veilederrollen skiller fra en tradisjonell terapeutisk rolle hvor man diagnostiserer og behandler (Trepper et al., 2010). I motsetning til å gi instruksjoner og tolke, stiller veilederen seg i en «ikke-vitende» posisjon hvor han bruker spørsmål og genuin interesse for veisøkerens svar som fremgangsmåte (Trepper et al., 2010 s. 5). De Jong og Berg (2006 s. 44-83) har identifisert en rekke ferdigheter som bør sammenfalle med den «ikke-vitende» posisjonen blant annet lytteferdigheter, taushet, komplimenter og bekreftelse av veisøkerens oppfattelser.

2.1.6 Veisøkerrollen

I LØFT er veisøkeren ekspert. Veisøkeren har svarene, og med støtte fra veilederen kan veisøkeren finne frem til dem. Veisøkeren besitter allerede de nødvendige ferdighetene, veisøkeren må bare få hjelp til å mobilisere dem. Tankegangen minner om ordtaket «hjelp til selvhjelp» i sosialfaglig arbeid. I LØFT kommer veisøkeren frem til løsningen gjennom hardt

arbeid (Berg og De Jong, 2003 s. 149). Veisøkeren er hovedsakelig er forandringsagenten (Berg og De Jong, 2003 s. 149).

2.1.7 Kritikk

Innenfra kritikk

Veilederen skal gi positiv tilbakemelding for det som er positiv handling, men modellen har blitt kritisert for å bli feilaktig fremført med for mye vektlegging på positiv tilbakemelding (Langslet, 2010).

De Shazer (2007) trekker selv frem kritikk som har blitt henstilt til modellen, og forsvarer. Kritikken beskriver en mangel av anerkjennelse av veisøkerens følelser. De Shazer (2007) avviser denne kritikken. LØFT vil ikke legge vekt på å finne ut hva som ligger bak veisøkerens følelser ved å undersøke hva som kan ha påvirket følelsene (De Shazer, 2007). De Shazer (2007) viser til Wittgenstein som skiller mellom den indre prosessen hvor følelsene forgår, og de ytre omgivelsen som de relateres til. De Shazer (2007 s. 145) skriver at den indre prosessen er skjult, og at de arbeider med det som de kan se: «"What we deny is that the picture of the inner process give us the correct idea of the use of the word"... or concept of "emotions."». Med dette sier De Shazer at man i LØFT mener at bildet man har av indre prosesser ikke nødvendigvis gir en korrekt fremstilling av følelser, og derfor er det vanskelig å jobbe med følelsenes opprinnelse.

Ekstern kritikk

Skagen (2004 s. 98) skriver LØFT retter seg mot ledelse, konfliktløsning og organisasjonsutvikling. Dersom veiledning etter LØFT egner seg bedre i forbindelse med ledelse er det mulig at det passer i forbindelse med gruppe veiledning. I forbindelse med kollegaveiledning skriver Skagen (2004 s. 98) at systemisk veiledning mer passende. Med andre ord hevder Skagen (2004) at LØFT ikke kvalifiserer for de omstendighetene som den ofte blir brukt, som i forbindelse med terapi.

En svakhet Skagen (2004) påpeker er den amerikanske optimismen som preger modellen, den kommer til uttrykk i en overoptimistisk tone. Skagen (2004 s. 98) hevder at den

overoptimistiske tonen gir et feilaktig inntrykk av at alle problemer kan løses. Fremfor å undersøke hva som er problemet går denne modellen til verks ved å behandle symptomene på problemene. Man kan sammenligne det med å gi en rullestol til en som har brukket bena uten å behandle bruddet. Skagen (2004) skriver at det problematiske med disse løsningene er at de er kortsiktige. Dersom jeg forstår Skagen (2004) riktig vil det innebære at symptomene blir fikset, for å komme til uttrykk på en annen måte. Både i forbindelse med kollegaveiledning og veiledning med brukere vil en slik måte å håndtere en vanskelig situasjon kunne føre til unødvendig mye hodebry ved gjentatte ganger fikse symptomer, og ikke angripe problemet.

En annen kritikk som kan bli rettet mot LØFT er at veilederen ikke skal legge noen føringer og ikke gi negativ tilbakemelding. Det til tross for at veilederen kanskje vet bedre enn veisøkeren. Alle vurderinger tar utgangspunkt i veisøkerens svar, og veilederen skal ikke gi egne innspill. I noen tilfeller er det sannsynlig at veilederen har mer kunnskap, ikke bare nyttig kunnskap for veisøkeren å ha, men også kunnskap som er nødvendig.

2.1.8 Oppsummering - LØFT

LØFT har røtter systemteori og amerikansk terapi. Ideen om tilnærmingen ble hovedsakelig utviklet av Steve De Shazer og Insoo Kim Berg (De Jong og Berg, 2006 s. 32). Begge to var med på å grunnlegge Brief Family Therapy Center i Milwaukee, Wisconsin (De Jong og Berg, 2006 s. 32). LØFT blir benyttet i dag av NAV, barnevernet, i rusomsorgen, psykiatri og i skolen. Utviklingen av LØFT har ikke en bakgrunn i store og avanserte teorier, men i empiriske studier av terapi. Det ligger i navnet at den er fokusert mot å finne løsninger fremfor problemer. Man bryr seg ikke om hvordan problemene oppsto (Hårtveit og Jensen, 2004, 2.utgave).

2.2 Mesterlære

2.2.1 Hva er mesterlære?

Veiledningsmodellen mesterlære er lærdom fra en «mester». Det vil si at veilederen er kompetent innenfor det fagområdet det blir veiledet innenfor. Veilederen har først og fremst

rikelig med kunnskap om det aktuelle veiledningstemaet. Praksisfellesskapet veisøkeren inngår i blir ansett som en innflytelse på hvordan veisøkeren lærer. Skagen (2004) skriver at mesterlære er egnet i yrker hvor det er snakk om ferdighetstrening. Mesterlære modellen skiller seg fra både LØFT og handlings- og refleksjonsmodellen på den måten at mesterlære vektlegger å imitere mesterens gjennomførelse av ferdigheter.

Mesterlære er en målrettet virksomhet hvor den faglige og profesjonelle utviklingen skjer ved å gjøre organisasjonens praksis åpen og synlig. Man lærer av å observere andre kompetente medarbeideres arbeid, og samtidig gjøre sin egen praksis åpen for innsyn og tilbakemelding.

(Trondsen, 2011 s. 22).

Nielsen og Kvale (1999) bemerker at det finnes ulike måter å definere mesterlære. De viser til Encyclopedia Britannica's definisjon av mesterlære: «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser» (Nielsen og Kvale, 1999 s. 18). Nielsen og Kvale (1990) skiller mellom mesterlære og lærling-utdanning. Forskjellen ligger i hvor stor grad læremesteren rolle blir vektlagt. (Nielsen og Kvale, 1999 s. 18).

Veiledning i mesterlære tradisjon forutsetter ikke noen kontrakt som nevnt i Encyclopedia Britannica sin definisjon. Mesterlære varierer i ulike utforminger. Moderne mesterlære er ikke like streng som den eldre metoden. Den eldre utførelsen blir fortsatt brukt. I mange land er den eldre mesterlæren ansett som en del av en kulturell tradisjon. Et eksempel kan være den lange utdanningen av Japanske sushi kokker.

Veisøkeren benytter seg av observasjon og imitasjon for å skjerpe sin egen utøvelse av ferdigheter, slik at veisøkerens resultat blir tilnærmet veilederens. Man kan si at i mesterlære er man opptatt av å vise og se, eller forklart på en annen måte, å modellere og kopiere (Skagen, 2004). Stikkord for denne modellen er demonstrasjon, observasjon, imitasjon, gjentakelse og evaluering.

Tidligere har yrkesfagligopplæring stort sett skjedd i tråd med mesterlære (Lauvås og Handal, 1990 s. 29). Det innebærer at læringen skjer ved at studenten observerer mesterens teknikk og

teknikken til medstudenter, og etterhvert får anledning til å prøve seg på den forelagte oppgaven. Deretter vil studenten få tilbakemeldinger på sin utførelse. Typisk for denne formen for opplæring, er at studenten må gjennomføre en oppgave så mange ganger at han nesten kan utføre den i blinde.

2.2.2 Historisk bakgrunn - mesterlære

Mesterlære ble opprinnelig introdusert under navnet håndverksmodellen (Skagen, 2004). Skagen (2004 s. 118) skriver: «Den mest kjente formen for mesterlære stammer fra de europeiske håndverkslaugene i middelalderen.». Mesterlære blir ofte brukt i forbindelse med håndverksyrker som for eksempel elektriker, kokk eller pianostemmer. Mestersvenn er en eldre betegnelse på den som arbeider med å mestre sitt yrke, men betegnelsen kunne også bli brukt om den som hadde ansvaret for en avdeling da mesteren var borte (Store Norske Leksikon). I Tyskland blir svennene kalt *Wandervogel* (vandrefugl), det stammer fra når svennene vandret fra sted til sted tilegnet seg unik kunnskap om sitt fagfelt (Niesen og Kvale, 1999).

Undervisning har, spesielt i den vestlige verden, undergått en endring. Fra gammelt av har mesterlæren en sterk tradisjon. Det kan henge sammen med at det kun var rike eller religiøse som fikk anledning til å få opplæring i lesing og skriving, dermed måtte resten av befolkning lære seg et håndverk som kunne forsørge dem. På åttitallet startet en debatt i Norge om undervisningsforholdene i klasserommet. I sammenheng med den debatten ble mesterlære skjøvet ut på sidelinjen. Handlings- og refleksjonsmodellen ble utviklet som en reaksjon mot mesterlære, og fikk ta plass i undervisningen. Nielsen og Kvale (1999) skriver at tilsidesettingen blant annet ble gjort mulig ved at det ikke var utarbeidet teorier og forskning som støttet mesterlære. Når mesterlæren får et fotfeste i undervisningen igjen er et av hovedargumentene at det har blitt for stor avstand mellom læring og utførelse (blir tatt opp under punkt 2.2.3). Mesterlære har en praktisk bakgrunn. Det er en «hands-on approach» til arbeidet. Derfor har ikke mesterlære historisk sett hatt et akademisk preg.

2.2.3 Sentrale ideer, begreper, modeller og teorier

Nielsen og Kvale (1999) har med seg flere forfattere som har høy anseelse innfor mesterlære tradisjonen i boken «Mesterlære: Læring som sosial praksis». Blant noen av dem er Jean Lave, brødrene Hubert og Stuart Dreyfus, Ole Dreier, Claus Elmholdt og Jan-Henrik Winsløv (Nielsen og Kvale, 1999). Det strides om hva som skal vektlegges i mesterlære (Skagen, 2004). Lave legger vekt på praksisfellesskapet i sin tolkning av mesterlære (Lave og Wenger, 1991) (Nielsen og Kvale, 1999) (Trondsen, 2011). Elmholdt og Winsløv legger vekt på det personsentrerte med mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999) (Trondsen, 2011). Hubert og Stuart Dreyfus har utviklet en ferdighetsmodell, og er blant flere ting opptatt av forholdet mellom individuell og sosial læring (Nielsen og Kvale, 1999 s. 35). Ole Dreier ser på mesterlære med et kritisk psykologisk perspektiv (Nielsen og Kvale, 1999 s. 35).

Nielsen og Kvale (1999 s. 196) skriver at læring i mesterlære kan deles inn i «...fire hovedelementer: læring i et praksisfellesskap, læring som faglig identitetsutvikling, læring uten formell undervisning, og evaluering gjennom handling.». Under vil jeg se nærmere på de fire hovedelementene.

Praksisfellesskap/ Læring i et praksisfellesskap

Med begrepet praksisfellesskap menes at læringen skal foregå i et sosialt miljø, med en genuin interesse for faget, og oppriktig overvåking av hvordan faget skal utføres (Nielsen og Kvale, 1999 s. 19). En debatt innenfor mesterlære er om i hvilken grad «mesteren» skal benytte seg av et fellesskap i undervisningen. Argumentet for praksisfellesskap er at man lærer et håndverk ved å være del av ett fellesskap. Fra motsatt side i debatten hevder man at man i høyere grad burde vektlegge «mesteren» som er innehaveren av størst fagkompetanse fremfor det sosiale miljøet (Skagen, 2004).

Lave og Wenger (1991 s. 29) skriver om praksisnærhet at «Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call *legitimate peripheral participation*.». Situert læring innebærer en prosess som Lave og Wenger (1991 s. 29) kaller «legitim perifer deltakelse». Med begrepet legitim perifer deltakelse vises det til den delen av læringen som innebærer at veisøkeren må ta en aktiv del i miljøet hvor opplæringen foregår, og at mestring av kunnskapen og kompetansen krever at veisøkeren gjennom full deltakelse beveger seg mot den kulturelle (sosialt betingede) atferden i dette miljøet. Suksessen av

læringen hviler dermed, slik jeg forstår Lave og Wenger, i stor grad på veisøkerens engasjement i læringsprosessen.

Lave og Wenger (1991) skriver om de mange ulike måtene å oppfatte begrepet situert læring/aktivitet, og i sin forklaring trekker de to forfatterne inn flere argumenter som er kommet mot bruken av akkurat dette begrepet. Dette førte til endring i forfatternes syn på modellen. De skriver:

The notion of situated learning now appears to be a transitory concept, a bridge, between a view according to which cognitive processes (and thus learning) are primary and a view according to which social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics.

(Lave og Wenger, 1991 s. 34).

Videre beskriver de to forfatterne sitt syn på læring:

In our view, learning is not merely situated in practice - as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world. The problem - and the central preoccupation of this monograph - is to translate this into a specific analytic approach to learning. Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent.

(Lave og Wenger, 1991 s. 35)

I det første sitatet mener forfatterne at situert læring kan bli sett på som en bro mellom to standpunkter hvor det ene standpunktet innebærer en hovedvekt på kognitive prosesser og læring og det andre standpunktet har en hovedvekt på sosial aktivitet hvor læring forekommer.

Videre i neste sitat skriver de at læring foregår utover praksis. Læring er en integrert del av sosial praksis i en verden i utvikling. De mener det er problematisk å finne et analytisk verktøy til en slik forståelse av læring. Legitim perifer deltakelse blir foreslått som et beskrivende verktøy av deltakelse i praksisfellesskap som inneholder integrert læring.

Lave og Wenger (1991) mener at begrepet legitim perifer deltakelse skal forstås som ett helhetlig begrep, og ikke tre begrep som står for seg selv. Ved en slik oppdeling vil meningen som helheten av gir begrepet gå tapt (Lave og Wenger, 1991 s. 35). Hvert enkelt ord som hele begrepet består av er nødvendig for at det skal gi en fullverdig representasjon av hva som ilegges begrepet.

Så hvordan skal begrepet tolkes? Forfatterne skriver: «The form that the legitimacy of participation takes is a defining characteristic of ways of belonging, and is therefore not only a crucial condition for learning, but a constitutive element of its content.» (Lave og Wenger, 1991 s. 35). Jeg forstår Lave og Wenger (1991) slik at med legitim deltakelse mener de to en oppriktig eller gyldig deltakelse i praksisfellesskap. På en annen måte kan man si at det handler om en gyldig tilhørighet og oppriktig prøving i en lærings situasjon. Den formen som legitimitet av deltakelse tar, er en definerende karakteristikk for former av tilhørighet, og er derfor er det ikke bare vesentlig forutsetning læring, men også et grunnleggende element i seg selv. Lave og Wenger (1991) beskriver dermed faglig tilhørighet som likegrunnleggende som læring.

Den ene delen av begrepet, perifer, sier noe om graden av deltakelse. Perifer indikerer at det finnes ulike grader av involvering i deltakelse. Dette begrepet gir rom for at intensiteten kan stige, som er naturlig i en prosess hvor man som nykommer forsøker å oppnå status som et fullverdig medlem i praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991 s. 35-36).

Begrepet perifer omtales som et positivt og dynamiske begrep (Lave og Wenger, 1991 s. 37). Dynamisk er det i den forstand at begrepet perifer er åpent for endring og utvikling (Lave og Wenger, 1991 s. 37). Ved perifer deltakelse er det tilgang til å lære mer og utvikle seg til å oppnå bedre forståelse gjennom mer involvering (Lave og Wenger, 1991 s. 37).

Forfatterne forklarer at begrepet legitim perifer deltakelse kan forstås på mange måter (Lave og Wenger, 1991 s. 36). De trekker blant annet frem at ved å bruke legitim perifer som en beskrivelse av graden av deltakelse forteller at veisøkeren ikke er et fullverdig medlem i praksisfellesskapet enda (Lave og Wenger, 1991 s. 36). Det er med på å gi næring til debatten om maktbalansen mellom veisøker og veileder innenfor modellen (Lave og Wenger, 1991 s. 36).

Tilegnelse av faglig identitet/ Læring som faglig identitetsutvikling

Punktet er rettet mot veisøkerens følelse av profesjonsidentitet. Gjennom læringen av faget vil veisøkeren innarbeide faglig kunnskap som vil være med på å bygge opp den faglige identiteten veisøkeren trenger i møte med yrket (Nielsen og Kvale, 1999 s. 19).

Om veisøkerens faglige identitet skriver Lave og Wenger (1991):

The person has been correspondingly transformed into a practitioner, a newcomer becoming an old-timer, whose changing knowledge, skill, and discourse are part of a developing identity - in short, a member of a community of practice. This idea of identity/membership is strongly tied to a conception of motivation.
(Lave og Wenger, 1991 s. 122).

Lave og Wenger (1991) mener med dette sitatet at veisøkeren gjennom tid utvikler seg, blant annet vil kunnskap og ferdigheter, gjennom utviklingen vil veisøkeren bli et fullverdig medlem i praksisfellesskapet. Inntrykket av at veisøkeren er blitt et fullverdig medlem i praksisfellesskapet har stor sammenheng med veisøkerens motivasjon.

Læring gjennom handling/ Læring uten formell undervisning

Læring gjennom handling retter seg mot veisøkerens mulighet til å observere og deretter imitere hvordan en oppgave skal bli gjennomført. I den sammenheng kan veisøker se til sin læremester og til kollegaer for lærdom (Nielsen og Kvale, 1999 s. 19).

Lave og Wenger (1991 s. 37-38) ser på læring som en del/effekt av deltakelse/aktivitet, fremfor å se på aktivitet som en form for læring. Lave og Wenger (1991) mener at det å lære ikke har en bestemt ramme som den fungerer innenfor, men at læring derimot er noe som skjer naturlig ved deltakelse i sosialt praksisfellesskap. Veiledningen skal ikke ha for stor avstand til praktisk læring (Skagen, 2004 s. 124). Refleksjoner gjøres med en praksisnærhet (Skagen, 2004).

Lave og Wenger (1991) problematiserer det å skape et perspektiv eller en teori for læring. Det gjør de med en grunnleggende tankegang om at kunnskap ikke kan generaliseres. De mener at all kunnskap er relevant i forhold til den situasjonen den er akkumulert i. Forfatterne mener at

til og med omkring generalisert kunnskap trengs eksplisitt kunnskap om generalisert kunnskap, og det samme gjelder for abstrakt kunnskap (Lave og Wenger, 1991). Dermed havner de i en kinkig situasjon da de forsøker å utvikle en teori som skal kunne brukes på flere områder når det gjelder læring (Lave og Wenger, 1991 s. 38).

Evaluering gjennom praksis/ Evaluering gjennom handling

Når veisøkeren er i praksis vil han kontinuerlig få tilbakemelding på sitt arbeid. Gjennom utvikling ved hjelp av korrigerende og tilbakemelding vil veisøkeren nærme seg målet som kvalifisert (Nielsen og Kvale, 1999 s. 19). En av de mest sentrale ideene innenfor modellen er tanken om at veisøker må følge veilederens eksakte instruksjoner. Mesterlære gir ikke rom for improvisasjon eller kreativitet før etter at veisøker har mestret oppgavene eller problemene med samme «kvalitet» som veileder kan vise til.

2.2.4 Metoder

Metodene har nær relasjon til praksis i den forstand at de foregår i praksis. Metodene som blir brukt kan man si at mangler et akademisk preg, og er ulik «skoleundervisning» på den måten at veisøkeren ikke må forstille seg hvordan teorien fungerer i praksis.

Demonstrasjon

Ved demonstrasjon fra veilederen får veisøkeren se hvordan oppgaven skal gjennomføres. I metodene er begrepet til Lave og Wenger (1991) legitim perifer deltakelse aktuelt ettersom det henger sammen med veisøkerens grad av involvering i faget. En veisøker som er interessert i å bli en god sosialarbeider, vil forsøke å forstå hvorfor veilederen gjør som han gjør. Det kan veisøkeren blant annet få svar på ved å stille veilederen eller andre i praksisfelleskapet spørsmål. Under demonstrasjonen gjennomført av veilederen så er veisøkeren i liten grad deltakende. Graden av engasjementet veisøkeren viser for å lære hvordan veilederen opptrer og hvorfor veilederen opptrer som han gjør, henger sammen med hvor mye veisøkeren vil lære og utviklingen av veisøkerens faglig identitet. For at veisøkeren skal ha utbytte av observasjonen krever det refleksjon fra veisøkeren. Selv om metoden blir

kalt demonstrasjon, er det snakk om observasjon fra veisøkerens side. Samtidig som veisøkeren observerer skapes det en opphøyet posisjon for mesteren. Slik kan det skapes tillit til veilederens kompetanse.

Observasjon

Gjennom observasjon (ofte benevnt med betegnelsen skygge) studerer veisøkeren veilederens demonstrasjon. Veisøkeren kan også observere medelevers imitasjon av veilederens demonstrasjon og ta deres evaluering til etterretning i veisøkerens egen imitasjon.

Observasjon gir veisøkeren et sansbart inntrykk av hvordan oppgaven skal gjennomføres og hvordan resultatet skal se ut. Skagen (2004 s. 123) skriver at en av grunnene til at man i mesterlære legger vekt på demonstrasjon og observasjon «... er at kompetanse ikke fullt ut kan forklares eller formidles verbalt. Kompetanse, og kanskje særlig ekspertkompetanse, er forankret kroppslig og delvis ubevisst.». Skagen (2004 s. 123) sammenligner metoden «å vise hvordan» med det «å fortelle om».

Imitasjon

På bakgrunn av observasjonen skal veisøkeren forsøke å kopiere veilederen så langt som mulig. Målet med imitasjonen fra veisøkerens side er å fullføre oppgaven med kvalitet på lik linje som veilederens kvalitet. Hvorvidt veisøkeren lykkes i oppgaven, henger blant annet sammen med veilederens demonstrasjon og veisøkerens engasjementet i observasjon.

Repetisjon

Repetisjon er en sentral del av mesterlære. Målet er at veisøkeren skal kunne gjennomføre oppgaven i blinde. Øvelsen skal gjennomføres så mange ganger at det føles naturlig. Hensikten er at veisøkeren skal føle seg trygg og vise kvalitet i sine ferdigheter. Det kan være krevende for veisøkeren å starte imitasjonsprosessen på ny.

Evaluering

Evaluering skjer ved slutten av hver gjennomført imitasjon. Tilbakemeldingen er sentral for veisøkerens utvikling. Skagen (2004) trekker inn ordet direkte i forbindelse med evaluering etter mesterlære. Slik jeg forstår Skagen (2004) innebærer det en ærlig og konkret tilbakemelding. Både konstruktiv ros og kritikk gis. Det er forskjellig fra veiledning etter LØFT hvor man er opptatt av å fremheve det positive.

2.2.5 Veilederrollen

Det er en indikasjon i ordet mesterlære på veilederens posisjon i veiledningsmodellen. Det er mesteren som veileder. Veilederen har lang erfaring med arbeidet som han nå veileder i. Veilederen er kompetent innenfor det faget han veileder i (Skagen, 2004 s. 123). Det kan være svært nyttig for veisøkeren i møte med en ny arbeidsplass, hvor man blir nødt til å tilpasse seg. Veilederrollen i mesterlære skiller seg fra de to andre veiledningsmodellene spesielt på et punkt. I LØFT og handlings- og refleksjonsmodellen vektlegges veilederens objektivitet, og å utjevne maktforholdet mellom veileder og veisøker. Man er opptatt av at veileder ikke skal påvirke veisøker med sine personlige oppfatninger. I mesterlære blir det ansett som en del av veiledningen å gi råd til veisøkeren. Veilederen blir ansett som fagekspert og en autoritær figur (Skagen, 2004 s. 126). Det er til syvende og sist veilederen som godkjenner veisøkerens arbeid. Veilederen kan derfor stille seg spørrende til om veisøkeren er seg selv i samarbeidet, eller opptrer slik som han tror er forventet av ham. Skagen (2004) trekker frem at forholdet mellom «mester» og veisøkeren er preget av en uformell kontakt.

2.2.6 Veisøkerrollen

Forholdet mellom veilederen og veisøkeren er preget av en anerkjent ubalanse. Det kan tolkes som at ubalansen er ment til å påvirke veiledningen på en positiv måte. Veisøkeren skal se opp til veilederen fordi veilederen kan faget det veiledes innenfor bedre enn veisøkeren. Veisøkeren skal være ydmyk i relasjonen. Det til tross, er det en forventning om at veisøkeren skal strekke seg mot veilederens kvalifikasjoner. Etter hvert som veisøkeren utvikler seg vil hans innspill og meninger bli vurdert av veilederen. Avstanden mellom veilederen og veisøkeren vil minske i forhold til veisøkerens utvikling.

2.2.7 Kritikk

Innenfra kritikk

Skagen skriver at modellen kan ha begrensninger når det gjelder å lære bort regelbaserte ferdigheter og kunnskap (Skagen, 2004 s. 126). Skagen (2004) mener modellen først og fremst egner seg for opplæring i ferdigheter. Teoriene bak ferdighetene og kunnskapen om hvorfor man gjør som man gjør er best gjennomført ved skoleundervisning (Skagen, 2004 s. 126).

Ekstern kritikk

Mesterlære ble på et tidspunkt erstattet av handlings- og refleksjonsmodellen i undervisningssammenheng. En av grunnene var ubalansen mellom veileder og veisøker. Kritikken var, og er fortsatt rettet mot det tydelige hierarkiet mellom veisøker og veileder. Veisøkerens kopierer mesterens atferd og tankegang så langt som mulig. Når veilederen demonstrerer hvordan en oppgave skal gjennomføres, skjer det ut i fra mesterens synspunkt. Det er ikke nødvendigvis den eneste, den beste, eller den rette måten veilederen demonstrerer.

Muligheten for å være kreativ er begrenset på grunn av fokuset på å imitere veilederen. En konsekvens av det kan være manglende utvikling av faget, og av veisøkerens evne til refleksjon uavhengig av veilederen. Utvikling mener man innenfor LØFT og handlings- og refleksjonsmodellen skjer gjennom refleksjon.

I motsetning til de to andre modellene hvor man mener det er veisøkeren som innehar alle svarene, mener man i denne modellen at svarene ligger hos veilederen. Det kan gi veilederen en dominerende rolle. Veilederens refleksjon er i fokus fremfor veisøkerens tanker. Det kan gi en ubalanse mellom de to partene. Man kan spørre seg om det fremmer læring når den enes meninger og oppfatninger ikke blir hørt eller vurdert. I forbindelse med veiledning mellom sosialarbeider og bruker stritter det i mot grunnleggende tankegang i sosialfaglig arbeid. Et samarbeid mellom to parter hvor den ene oppfatter seg selv som overlegen, og det kommer til uttrykk, kan gi negative konsekvenser. Ved uenighet i mesterlære er det veilederens mening som veier tyngst. Dersom veisøkeren og veilederen allerede vet utfallet av en diskusjon, kan det føre til at veisøkeren velger å ikke ta opp et tema. En annen konsekvens kan være mindre engasjement i diskusjonen fra både veilederens og veisøkerens side.

En annen kritikk til mesterlære går ut på at tradisjonelle yrker hvor mesterlære er en vanlig opplæringsform gjerne har en hakkeordning. Den som er ferskest i faget får gjerne gjennomgå ekstra.

2.2.8 Oppsummering - Mesterlære

Mesterlære ble først presentert under betegnelsen håndverkstradisjonen, men modellen fikk ikke særlig mange tilhengere fordi man mente at den ikke egnet seg til arbeid med mennesker (Skagen, 2004). Veiledningsmodellen legger vekt på læring gjennom praktisk utøvelse (Skagen, 2004). Stikkord for den modellen er observasjon, demonstrasjon, imitasjon, repetisjon, presisjon og praksis. Skagen (2004 s. 120) skriver «... mesterlære er kjennetegnet av en nærhet mellom refleksjon og handling, og på sitt beste en balanse mellom de pedagogiske prinsippene å *fortelle om* og å *vise*.».

2.3 Handlings- og refleksjonsmodellen

2.3.1 Hva er handlings- og refleksjonsmodellen?

Siden åttitallet har denne veiledningsmodellen hatt innflytelse på flere profesjonsutdanninger (Olsen, 2011). Veiledningsmodellen skapte endring i forholdet mellom lærer, undervisning og elev. Lauvås og Handal (1990), som er ansett som opphavsmennene for veiledningsmodellen introduserte den opprinnelig i forbindelse med utdanning av lærerstudenter. Siden da har veiledningsmodellen blitt kopiert til andre profesjoner og yrker. Den brukes ofte i forbindelse med kurs. Lauvås og Handal (1990) forklarer at modellen først ble utformet for å utfylle manglene ved mesterlære. Hensikten var at den skulle bidra til økt refleksjon rundt egen praksis og kunnskapsgrunnlag, og på den måten bidra til utvikling av lærer-faget.

2.3.2 Historisk bakgrunn – handlings- og refleksjonsmodellen

Handling og refleksjonsmodellen er en modell uten sterk tradisjon skriver Lauvås og Handal (1990). De viser til boken «På egne vilkår» hvor de to utarbeidet grunnlaget for modellen.

Boken ble utgitt for første gang i 1983, og har siden da hatt syv opplag. Formålet med utviklingen av handlings- og refleksjonsmodellen er:

Modellen sikter mot utvikling av kunnskapsbasen for *profesjonell* yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling.

Handlingsrefleksjon kan foregå selv om det ikke veiledes, men veiledning kan både kvalifisere for slik refleksjon og øke utbyttet av denne virksomheten betydelig.

(Lauvås og Handal, 1990 s. 45).

2.3.3 Sentrale ideer, begreper, modeller og teorier

Hensikten med veiledning er nettopp å hjelpe hver enkelt til å finne fram til den beste måten å drive yrkesvirksomheten for vedkommende, ut i fra de verdier vedkommende står for, med de kunnskaper og erfaringer vedkommende har, i konfrontasjon med kvalitetsmessige og etiske krav i yrket.

(Lauvås og Handal, 1990 s. 46).

I handlings- og refleksjonsmodellen legges det vekt på å reflektere rundt eksisterende kunnskap (Lauvås og Handal, 1990). Med det menes å utfordre etablerte sannheter. Det innebærer at det må være rom for å stille spørsmål, vurdere og å evaluere. Det forutsetter at veisøkeren må føle seg trygg på veilederen. Lauvås og Handal (1990 s. 47) definerer veiledning i tråd med handlings- og refleksjonsmodellens tankegang slik: «... *hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den...*».

Ved å legge til rette for veiledningens behov kan veilederen bidra til et bra utgangspunkt for selve veiledningssamtalen. Med veiledningens behov menes her rammene rundt veiledning. Lauvås og Handal (1990) skiller for eksempel mellom veiledning i forbindelse med utdanning og veiledning i forbindelse med arbeid. Rammene bør ikke være de samme for en nyutdannet

barnevernspedagog og en barnevernspedagog som har jobbet som familierapeut i tju år. Ved å etablere en struktur for veiledningen kan veilederen etablere rammer som motvirker at veiledningen går over i kaffe-drøs. Veiledning skal ha mål og mening, som det er enighet om mellom veilederen og veisøkeren.

Lauvås og Handal (1990) påpeker at det er farer med for mye strukturering av veiledningen. For mye struktur kan føre til at stemningen kan bli for formell, og veilederen kan virke autoritær og utilgjengelig. Lausvås og Handal (1990) understreker at veiledningssamtalen tjener på at strukturen er offentlig kjent. Med offentlig kjent struktur menes her mål, mening og rammene med veiledningen. Ved å ha en offentlig kjent struktur tilrettelegges det for innspill angående veiledningens utforming, og balanse i forholdet mellom veisøkeren og veilederen (Lauvås og Handal, 1990 s. 50).

Praktisk yrkesteori (PYT)

PYT er sentralt i handlings- og refleksjonsmodellen. Lauvås og Handal (1990) bruker både betegnelsen praktisk yrkesteori og praksisteori. PYT omtaler hovedsakelig bakgrunnen for valg av handling. Lauvås og Handal (1999) mener alle yrkesutøvere har en PYT de baserer sine avgjørelser på. Man kan si at PYT er: å gjøre en handling, observere handlingens konsekvenser, reflektere rundt handlingens konsekvenser i forhold til egne erfaringer og andres erfaringer, for å komme frem til en beslutning om hvordan man skal handle neste gang i en lignende situasjon. PYT er beslutningsgrunnlaget for yrkesutøveren. PYT er avgjørende for hvordan man handler (Lauvås og Handal, 1999). PYT fører til handling basert på resonnering ut i fra egne erfaringer og annen informasjon som yrkesutøver anser som relevant. En legestudent blir for eksempel nødt til å stole på medisinske forskning og undervisning.

Lauvås og Handal (1999 s. 20) identifiserer følgende tre elementer som PYT består av:

- Personlige erfaringer
- Overført kunnskap, andres systematiserte erfaringer (teori)
- Verdier (filosofiske, politiske og etiske)

Personlige erfaringer er opplevelsene veisøkeren har akkumulert gjennom sitt livsforløp som er relevant for den aktuelle situasjonen. For eksempel kan arbeidserfaring sosialarbeideren har etter arbeid med rusavhengige påvirke hvordan sosialarbeideren utformer en aktivitetsplan for en rusavhengig bruker. Overført kunnskap kommer fra annet hold enn egen erfaring. For eksempel utveksling av erfaringer kollegaer i mellom eller vitenskapelige artikler. Lauvås og Handal (1999 s. 21) skriver: «... alt er kilder vi kan bruke for å utvide og forsterke praksisteorien.». Det siste elementet i PYT er verdier. Verdiene spiller inn på våre avgjørelser. Min ide om hva som er et fullkomment liv vil sannsynligvis skille seg fra andres beskrivelser av hva som er et fullkomment liv. Min beskrivelse vil være preget av min subjektive opplevelse av hva som er meningsfullt.

I en kortfattet beskrivelse forklarer Lauvås og Handal (1999 s. 19) hvordan PYT fungerer, og hvordan veilederen må opptre i forhold til den slik (skrevet i kursiv av forfatterne):

Enhver har en «praksisteori» om undervisning, og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. Veiledning med lærere må følgelig ta utgangspunkt i den enkelte lærerens særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottagelig for forandring.

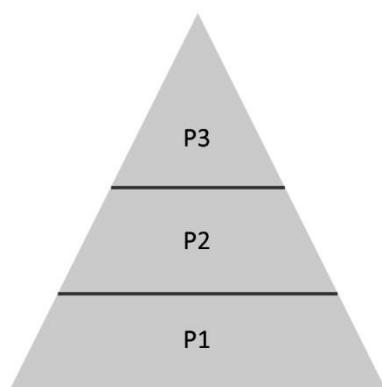
(Lauvås og Handal, 1999 s. 19).

Sitatet kan anvendes innenfor rammene til sosialt arbeid når det gjelder veiledning mellom kollegaer og veiledning mellom sosialarbeideren og brukeren. Veisøkerens PYT er den sterkeste faktoren for veisøkerens pedagogiske praksis skriver Lauvås og Handal (1999 s. 19). Slik jeg oppfatter Lauvås og Handal (1999) mener de at det er veisøkerens historie og erfaringer, innflytelser fra andre hold (for eksempel media og undervisning), og grunnleggende verdier som er avgjørende for veisøkerens handlinger. I sosialfaglig arbeid har man læresetninger som berører det samme, som hovedsakelig handler om at man individet er et produkt av sin forståelse av egen historie og forståelsen av sine omgivelser, og individet vil handle ut i fra sin forståelse. I blant læresetningen er at sosialarbeideren må se personen i situasjon, og brukeren er eksperten på sin situasjon. En annen, hentet fra sosiologifaget, er Thomas-teoremet. Thomas-teoremet sier: «Situasjoner som oppfattes som virkelige, blir

virkelige i sine konsekvenser.» (Kjølsrød, 2012). Læresetningene fra sosialfaglig arbeid er sett på som en oppskrift for hvordan man skal gå frem i møte med brukere. Setningene kan overføres til samtaler mellom kollegaer og privatliv. Setningene oppfordrer til at sosialarbeideren skal reflektere omkring hvordan brukeren fremstiller sin sak, og møte brukeren med forståelse.

Lauvås og Handal (1999 s. 44) deler PYT opp i tre elementer, men de deler også utviklingen og opprettholdelsen av PYT opp i tre nivåer: P1, P2 og P3. Lauvås og Handal (1999 s. 44) forklarer at inndelingen, og modellen er hentet fra Løvlie. Hvert nivå har sin funksjon. P1 er handlingsnivået. P2 er det nivået hvor beslutninger blir tatt. Det siste, P3, er det nivået hvor det foregår etisk rettferdiggjørelse. Inndelingen av resonering i en slik modell kan bidra til å skape økt refleksjon rundt egne beslutninger, og samtidig gi bedre innsikt i våre handlinger. Under er en kopi av figuren som blir brukt av Lauvås og Handel (1999) (*Figur 4*).

Figur 4



I kapittel 1 ble bakgrunnen for valg av tema forklart med to eksempler fra arbeidserfaring hvorav det ene omhandlet et barn som hadde fått en brannskade i hoderegionen. Jeg vil under benytte samme eksempel for å forklare hvordan de tre PYT nivåene fungerer. Her er eksempelet gjengitt på ny:

Jeg oppdaget i jobbsammenheng at et barn som ofte var utagerende hadde fått et brannså i hoderegionen. Etter en prat med barnet viste det seg, at en av foreldrene

hadde forårsaket skaden med vilje på grunn av at foreldrene hadde mistet besinnelsen over barnets atferd. Det var klart for meg at dette måtte meldes til barnevernet umiddelbart, men jeg ble møtt med motstand og nøling fra kollegaer og overordnede. Jeg var fortsatt nyansatt og fersk i faget og tvilte på min egen kompetanse. Jeg meldte saken, til tross for responsen, samme dag. Det ble en tøff situasjon å være alene i.

Da jeg besluttet å melde saken til barnevernet var dette på bakgrunn av den overførte kunnskap jeg hadde fått gjennom sosionomutdanning, og på grunn av egne verdier. En av verdiene er for eksempel motstand mot fysisk avstraffelse. Jeg reflekterte (P3) over utdanning og personlige verdier. Det påvirket min etiske rettferdiggjørelse (P3) som til slutt var grunnene for min beslutning (P2), og handlingsvalg (P1).

På den andre siden var noen av mine kollegaer i mot å melde saken. De handlet ut i fra sin PYT. Deres beslutning (P2) basert seg på deres refleksjoner (P3) for eksempel tidligere erfaringer hvor det viste seg å være feil å melde, det kan være at de syntes det var uhøflig å gå bak ryggen på foreldrene, og det kan også ha hatt en sammenheng med alder og kulturforskjeller. De valgte ikke å melde saken (P1). Selve handlingen er ikke en del av PYT (Lauvås og Handal, 1999 s. 44).

Meta-kommunikasjon

Meta-kommunikasjon betyr i sammenheng handlings- og refleksjonsmodellen en samtale mellom veisøkeren og veilederen om kommunikasjonsforholdet mellom dem. Mennesker kommuniserer på ulike måter. Vi kommuniserer med kroppen og verbalt. For å oppnå god veiledning må kommunikasjonen mellom veilederen og veisøkeren vedlikeholdes og arbeides med, til og med når veilederen og veisøkeren føler at kommunikasjonen er bra (Lauvås og Handal, 1999). Meta-kommunikasjon er relevant for utviklingen av samtaleferdigheter, på den måten at veisøkeren og veilederen får tilbakemelding på hvordan de kommuniserer. Tilbakemeldingene kan være en mulighet for utvikling og forandring i samtaleferdigheter hos veilederen og veisøkeren.

2.3.4 Metoder

Lauvås og Handal (1999 s. 105) identifiserer seks faser i et komplett veiledningsforløp:

- (1) Etablering av veiledningsrelasjon
- (2) Utforming av veiledningsgrunnlag
- (3) Førveiledning
- (4) Gjennomføring/Observasjon
- (5) Etterveiledning
- (6) Evaluering

Rammene er en del av den formelle strukturen. De seks fasene skal være med i prosessen for et vellykket veiledningssamarbeid. PYT vil prege alle fasene. Den første og den siste fasen representerer starten og slutten på et veiledningssamarbeid. De fire andre fasene kan repeteres flere ganger før veiledningens komplette forløp er over. Veiledningen starter ikke i den første fasen hver gang dersom veilederen og veisøkeren allerede har gjennomgått den tidligere i samarbeidet.

Etablering av veiledningsrelasjon

Etableringen av den første kontakten mellom veilederen og veisøkeren. Det anses som essensielt på dette tidspunktet at veilederen møter veisøkeren «der han er». Lauvås og Handal (1999) skriver at veilederen skal forsøke å forstå hva veisøkeren forstår, og den forståelsen vil være utgangspunktet for veiledningen. I denne fasen skal veilederen redegjøre for sin arbeidsmetode, og veisøkeren må bidra med innsikt i hva som er hans mål med veiledningen. Man kan beskrive dette som et tidspunkt i veiledning hvor spillereglene for veiledningssamarbeidet blir utformet. Strukturen for veiledningen blir etablert. Meta-kommunikasjon og PYT blir forklart.

Veiledningsgrunnlaget

Den første fasen var en introduksjon om hvordan veiledningen vil foregå. I neste fasen vil veisøkeren utarbeide et veiledningsgrunnlag. Veiledningsgrunnlaget er et dokument som

beskriver hvordan veisøkeren ønsker å gjennomføre en oppgave (Lauvås og Handal, 1999). I sosialfagligarbeid kan det for eksempel være en beskrivelse av hvordan veisøkeren ønsker å gå frem i en samtale med en bruker om stønad til livsopphold. Veisøkeren skal, i tillegg til å gi en oversikt over hvordan han skal gjennomføre samtalen, poengtere hva han føler han trenger hjelp til og hva han føler at han mestrer. Veiledningsgrunnlaget skal sendes til veileder i forkant av den neste fasen som er førveiledning. Veiledningsgrunnlaget sendes for at veileder også skal kunne forberede seg til førveiledning. Veiledningsgrunnlaget kan brukes for å kontrollere at de punktene som veisøkeren må gjennomgå i en samtale er med.

Førveiledning

Førveiledning er et møte mellom veilederen og veisøkeren hvor de forbereder veisøkeren til den avtalte arbeidsoppgaven (Lauvås og Handal, 1999). I møtet diskuterer veilederen og veisøkeren veiledningsgrunnlaget. Veilederen kan for eksempel spør veisøkeren om hvorfor veiledningsgrunnlaget er utformet slik, og hva som er veisøkerens formål med utformingen. Veilederen kan spørre om veisøkeren om det er alternative måter å planlegge arbeidet på. Slik får veilederen veisøkeren til å tenke og reflektere, og dermed komme frem til begrunnelser for valg i utformingen av veiledningsgrunnlaget. Veisøkeren velger om han ønsker å endre verdigrunnlaget. Veisøkeren og veilederen forbereder seg på ulike måter. Veisøkeren forbereder seg til å gjennomføre det som står i verdigrunnlaget. Veilederen forbereder seg til observasjon av veisøkeren. I den sammenheng kan det være lurt av de to partene å bli enig om i forkant av aktiviteten om hva det er veisøkeren ønsker at veilederen skal følge med på, og hva veisøkeren føler han har kontroll på. Ved en slik tilnærming til tilbakemelding kan det være lettere for veisøkeren å motta kritikk, og for veilederen lettere å gi kritikk. Kritikk gis som en konstruktiv tilbakemelding på samme som i mesterlære.

Gjennomføring/Observasjon

Lauvås og Handal (1999) påpeker at observasjonsfasen kan være vanskelig for veisøkeren. På grunn av at det er en uvant situasjon. Veisøkeren kan oppleve det som vanskelig at hver bevegelse og utsagn blottstilles for vurdering av veilederen. Det kan lønne seg for veiledningens del at veilederen lar veisøkeren få en anledning til å observere veilederen i

arbeid (Lauvås og Handal, 1999). Slik kan veilederen bidra til å jevne ut forskjellene mellom seg selv og veisøkeren i veiledningssamarbeidet.

Etterveiledning

I etterveiledningen er det to ting som preger møtet mellom veilederen og veisøkeren. Det ene er veisøkerens opplevelse av gjennomføringen, og det andre er veilederens opplevelse av observasjonen. I tillegg til partenes opplevelse, skal det drøftes om den planlagte arbeidsoppgaven gikk som planlagt. Det skal legges til rette for refleksjon rundt gjennomføringen. Det er flere spørsmål som bør tas opp i etterveiledningen: Hvordan var helhetsinntrykket? Hva kunne blitt gjort annerledes? Hvorfor virket noe ikke så bra? Hvorfor virket det bra? Hva er veisøkeren fornøyd med? Hva er veilederen fornøyd med? Lauvås og Handal (1999 s. 117) understreker i den sammenheng hvor viktig det er å berømme det som er våre sterke sider.

Evaluering

Den siste av de seks fasene er evalueringen av det komplette veiledningsforløpet. Fasen setter et punktum for veiledningssamarbeidet. Evalueringen er viktig både for veisøkeren og veilederen. Begge parter kan ha nytte av å reflektere over hvordan samarbeidet har vært. Lauvås og Handal (1990 s. 118) skiver om evaluering av veileder: «...den viktigste kilden til læring og utvikling av seg selv som veileder, er den tilbakemeldingen man får fra dem man har veiledet.».

2.3.5 Veilederrollen

Lauvås og Handal (1990) diskuterer problematikken veilederen opplever ved å måtte holde seg innenfor visse rammer. Rammene setter grenser for refleksjon. Samtidig er rammene med på å sikre kvaliteten på veiledningen.

Inspirert av Kierkegaard mener Lauvås og Handal (1990 s. 46) at utgangspunktet for god veiledning, må være at veilederen anser seg selv som den lærende. Det vil si at veilederen

først må lære å forstå veisøkeren, slik at veilederen er klar over veisøkerens forståelsesramme og hvordan veilederen kan bistå veisøkeren.

Lauvås og Handal (1990 s. 46) hevder at ved å gå bort i fra egne forutanelser, som kan være krevende, og gå dypere i veisøkerens utsagn og væremåte, kan veilederen unngå å opptre som fasitbærer. På den måten kan veilederen gi veisøkeren mulighet til utforske eget tankemønster og kunnskapsgrunnlag.

Veilederen bør ha kompetanse innenfor den profesjonen han veileder i, men viktigst er det at veilederen har god veiledningskompetanse. Det begrunner Lauvås og Handal (1999) med at dersom sakskompetanse er tyngst vektlagt kan veilederen stå i fare for å få en ekspertrolle. En av grunntankene innenfor handlings- og refleksjonsmodellen er nettopp å utvikle veisøkerens evne til å reflektere rundt kunnskap han besitter for å komme frem til en bedre forståelse av eget fagfelt (Lauvås og Handal, 1999).

Veiledning kan, som nevnt, ikke foregå uavhengig av sine omgivelser. Det kan for eksempel være påvirkning fra utdanning og arbeidsplass, som begge har egne kulturer og tradisjoner. Det påvirker veilederen og veisøkeren til tross for at veileder forsøker å opptre objektivt, og tilrettelegger for minst mulig påvirkning fra omgivelsene. Veilederen vil legge til rette for økt bevissthet rundt ens subjektive kunnskapsgrunnlag gjennom refleksjon. Lauvås og Handal (1990 s. 52) oppgir to hensyn veilederen må ta i forhold til veiledningens omgivelser:

1. Veilederen må «... forstå den sosiale og organisatoriske konteksten for å kunne etablere størst mulig frirom for veiledning».
2. Veiledningen må «... tilpasses til den bestemte konteksten man arbeider innenfor».

Lauvås og Handal (1990) trekker frem en rekke prøvelser som veilederen må forsøke å håndtere i veiledningen:

- Ikke føre an med egne synspunkter
- Være klar over hvilke iboende tradisjoner han/hun bærer med seg
- Respektere veisøkerens synspunkter

- Forstå veisøkerens utgangspunkt for veiledning.

2.3.6 Veisøkerrollen

Gjennom veiledning skal veisøkeren utfolde seg i veiledningen, og bli trygg på sin PYT. Veilederen skal utfordre veisøkeren til refleksjon over forutinntatte meninger og etablerte sannheter. Det gjør veilederen for at veisøker skal bli bevisst på egne holdninger, og grunnlaget for dem i møtet med arbeidsplassen. Veiledningen må foregå i det som Lauvås og Handal (1990) omtaler som et frirom. Slik jeg oppfattet Lauvås og Handal (1990) mener de at samtalen skal forgå mellom likeverdige deltakere, veisøkeren skal føle seg trygg nok til å ytre sine tanker. Lauvås og Handal skriver (1990 s. 83): «Veiledningens «effektivitet» måles ikke etter hvor raskt den riktige atferd etableres, men etter hvor mye som læres.». Læring finner sted i undervisningssammenheng og i praksis, men det krever veisøkeren lytter.

2.3.7 Kritikk

Innenfra kritikk

Lauvås og Handal (1990) diskuterer problematikken veiledning må holdes innenfor visse rammer og strukturer. Rammene setter grenser for refleksjon. På den måten kan rammene påvirke hvilke temaer som berøres i veiledningen. En konsekvens kan være at veisøkeren ikke har mulighet til å ta opp tema som han ønsker. En annen konsekvens kan være at veilederen opplever at det ikke er rom for temaer som han finner relevant for veiledningen. Samtidig mener Lauvås og Handal (1990 s. 85) at veiledning er nødt til å forgå innenfor rammer som samsvarer utfordringene og strukturene som er gjeldende for profesjonen det veiledes innenfor.

Forholdet mellom veilederen og veiledning, og veisøkerens utgangspunkt for veiledning, blir sett på som en av de største utfordringene med veiledning. Det henger sammen at veilederens posisjon i veiledningsforholdet alltid vil ha en påvirkning på veiledning, fordi det er veilederen som godkjenner veisøkerens veiledningsperiode. Dermed vil makten veilederen har i veiledningen, ha en innflytelse på veiledningen, og i forholdet mellom veileder og veisøker.

Det å starte veiledning ut i fra veisøkeren utgangspunkt kan være vanskelig for veilederen i møte med veisøkere som har et utgangspunkt som veilederen mener er «feil». Satt på spissen kan man si at veisøkeren mener at brukere ikke evner å forandre seg. I den sammenheng skal ikke veilederen korrigere veisøkeren, men utfordre veisøkerens tankegang. Det kan være en vanskelig posisjon for veilederen å innta i forbindelse med at tanken om endringsarbeid er grunnleggende i sosialfaglig arbeid.

Ekstern kritikk

Skagen (2004 s. 36) kritiserer handlings- og refleksjonsmodellen på flere punkter. Skagen (2004) problematiserer at veilederen skal være avventende i sin rolle, fordi veisøkerens PYT skal være i fokus. Kritikken er rettet mot at veilederen er mer kompetent i situasjonen enn veisøkeren, det til tross skal ikke veilederen legge noen føringer.

Skagen (2004) bemerker at handlings- og refleksjonsmodellens vektlegging refleksjon ved å sette av tid til dette både i før og etterveiledning kun viser at veisøkeren har evne til å reflektere. Skagen (2004) sine bemerkninger leder frem spørsmålet om det er refleksjon veisøkeren skal hjelpes til? Dersom veiledningen skjer i forbindelse med forberedelser til å utføre et yrke, kan det, i første omgang, være viktigere at veisøkeren lærer å utføre yrket fremfor å reflektere omkring yrket. Det kan hevdes at man i for stor grad vektlegger samtalen om gjennomføring av en oppgave, istedenfor å øve på å gjennomføre oppgaven.

Et annet argument Skagen (2004) trekker inn er at det ikke er alle mennesker som er flinke til å artikulere sine refleksjoner, men likevel har gode evner til å ta reflekterte og fornuftige avgjørelser i praksis.

2.3.8 Oppsummering – Handlings- og refleksjonsmodellen

Handlings- og refleksjonsmodellen har hatt høy status i det norske undervisningssamfunnet siden slutten på 70 – tallet. Modellen representerer endring i måten lærerne underviste, og ble veiledet på i Norge. Som navnet tilsier er dette en modell som vektlegger handling og refleksjon. Modellen forsøker å utjevne maktforholdet mellom veilederen og veisøkeren. En av de grunnleggende tankene er at den gode dialogen og refleksjonen rundt egen yrkesvirksomhet kun vil forekomme når veilederens autoritære posisjon ikke påvirker

samtalen. Lauvås og Handal (1990) sin bok «Veiledning og praktiskyrkesteori» blir betegnet som en av de viktigste bøkene innenfor handlings- og refleksjonsmodellen (Skagen, 2004). Lauvås og Handal (1990 s. 47) beskriver veiledning innenfor handlings- og refleksjonsmodellen slik: «Det er altså hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den veiledningen basert på handling og refleksjon dreier seg om.».

2.4 Oppsummering av kapittel 2

Kapittelet startet med en presentasjon av LØFT. LØFT er en veiledningsmodell hvor veisøkerens tanker og refleksjoner er i fokus. Det er veilederens oppgave å tilrettelegge for nye tankemønster ved hjelp av metoder som orienterer seg mot fremtiden og muligheter. I veiledning etter LØFT er man opptatt av å finne løsninger, ikke problemer. Veilederen fokuserer på det som virker. Veilederen gir veisøkeren positiv tilbakemelding, og oppgaver veisøkeren skal gjennomføre til neste veiledning.

Den andre veiledningsmodellen som ble presentert var mesterlære. Mesterlære har en gammel tradisjon, og er ofte brukt i håndverkeryrker. Mesterlæren innebærer praksisnærhet. I mesterlære er veilederens kompetanse viktig fordi veisøkeren skal studere hvordan veilederen gjennomfører oppgaver, og deretter imitere veilederens atferd. Veisøkeren skal mestre ferdighetene ved metoder som demonstrasjon, observasjon, imitasjon, repetisjon og evaluering. Det er et mål at veisøkeren skal være trygg på sine ferdigheter.

Den siste modellen, handlings- og refleksjonsmodellen, ble utviklet som en reaksjon på mesterlære. Fremfor å vektlegge veilederens kompetanse, er det i handlings- og refleksjonsmodellen viktigere at veilederen har veiledningskompetanse. En annen ting som blir vektlagt er refleksjon over handling, noe som blant annet kommer til uttrykk i veisøkerens PYT, og i fasene som utgjør strukturen for veiledningsforløpet. I handlings- og refleksjonsmodellen er forholdet mellom veilederen og veisøkeren viktig. Det blir vedlikeholdt blant annet ved bruk av meta-kommunikasjon.

3. KAPITTEL

3.0 Metode

Det tredje kapittelet handler hovedsakelig om fremgangsmåten som er brukt i oppgaven. Det vil bli redegjort for de to retningene innenfor metode som kjennetegner naturvitenskapene og åndsvitenskapene. Det blir gjort for å begrunne den konkrete metoden som er brukt i denne oppgaven. I tillegg vil jeg gjøre rede for tolkningsperspektivet, hermeneutikk, som er brukt i forbindelse med forståelse av kildene som er tatt i bruk.

3. KAPITTEL

3.0 Metode

Sammendrag

Kapittelet starter med en forklaring som tar for seg fremgangsmåtene til utvikling av kunnskap. Det innebærer en presentasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Videre redegjør jeg for den konkrete metoden som blir brukt i denne oppgaven. Etter redegjørelsen følger en forklaring på hvordan jeg har gått frem i utvalg av kilder, og en drøfting av gyldigheten av dem i forbindelse med kildekritikk. Til slutt blir fortolkningsperspektivet, hermeneutikk, presentert.

3.1 Metode

Hva menes med metode i forskningssammenheng? Hvorfor trenger man det? Thomassen (2006, s. 63) beskriver metode slik: «Enkelt sagt er en metode den *fremgangsmåten* vi velger for å innhente og etterprøve kunnskap om virkeligheten; for å besvare spørsmål om hvordan virkeligheten henger sammen, og teste om antagelsene våre stemmer med erfaringer vi gjør.» For eksempel forekommer det i diskusjoner at argumenter følges opp med «Det er forsket på, og det er vitenskapelig bevist at $A+B=...$ ». Slike argumenter betyr ofte slutten på en diskusjon fordi kunnskapen som ble fremlagt ofte blir oppfattet som «riktig» eller «sann» informasjon (dette eksemplet tilhører kvantitativ metode). Forskningsmetode brukes for å sikre validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) (Jacobsen, 2003). I denne oppgaven blir det forsket etter kvalitativ metode. I forbindelse med eksempelet vil jeg understreke at det ikke finnes én sannhet. Et eksempel på en fremgangsmåte fra kvalitativ metode kan være intervjuer av brukere fra NAV om deres opplevelse av å være innenfor NAV-systemet. Gjennom intervjuet får forskeren informasjon om brukerens opplevelse. Analysen av intervjuene skaper en forståelse for den aktuelle situasjonen, men det betyr ikke at alle brukere har samme opplevelse som intervjuobjektene.

I hverdagen har man ofte tiltro til forskerne og vitenskapen de utvikler. Med det mener jeg at man har tro på at det som blir opplyst av forskeren er ærlige resultater. En av grunnene til at vi har slik tillit til forskningen kan henge sammen med kravene som blir stilt til forskning. Forskeren må vise objektivitet, beskrive sin fremgangsmåte, begrunne utvalg, dokumentere resultater, og gi begrunnede konklusjoner. Forskeren må drøfte egen påvirkning av resultatet. Forskning blir møtt med krav om åpenhet og etterprøvbarehet. Metoden som brukes for å innhente data må samsvare med disse kravene. Kravene gjør det mulig for andre forskere å etterprøve resultatene.

I følge Tranøy (2011) er mulig at i antikkens Hellas skilte Sokrates mellom to ulike metoder, analyse og syntese. I så fall er det sannsynligvis starten på skillet mellom de to retningene induktiv(kvalitativ) og deduktiv(kvantitativ). Begrepene vil bli forklart senere i kapitlet.

Et grunnleggende krav til metoden er at den henger sammen med fenomenet som undersøkes. Det innebærer at metode og det som undersøkes må henge sammen. Dersom metoden og fenomenet som er undersøkt henger sammen kan man si at forskningen har høy intern validitet (Jacobsen, 2003). Begrepet ekstern validitet brukes i forbindelse med om resultatene kan generaliseres (Jacobsen, 2003). Dersom man ønsker å finne ut av hvor mange (antall) med førerkort som bryter fartsgrensen daglig må man bruke en metode som måler mengde (kvantitativ metode). Dersom man ønsker å finne ut hvorfor noen som bryter fartsgrensen må man bruke en metode som skaper innsikt og forståelse (kvalitativ metode). Den ultimate metode vil klare å belyse et fenomen fra alle mulig sider, men det lar seg ikke gjøre, og ofte er det ikke nødvendig. For eksempel har det ingen hensikt å undersøke om det finnes mennesker som bryter fartsgrensen, da vi allerede vet at det skjer daglig. Dersom man ønsker å finne ut hvorfor noen velger å bryte fartsgrensen, trenger man ikke samtidig undersøke om de har brutt fartsgrensen noen gang, da bruddet allerede er en forutsetning for å bli med i undersøkelsen.

Et annet krav til metoden er at den skal kunne bli etterprøvd av andre forskere. En forsker som vil forske på forekomsten av religiøse fenomener vil få vanskeligheter (kvantitativ). For det første så vil det være umulig å bevise eksistens. For det andre vil det være umulig for noen andre å undersøke fenomenet i ettertid. Dermed vil undersøkelsen være ugyldig, og den vil være ikke er velbegrunnet. Et annet eksempel kan være en undersøkelse med spørsmålet hvor mange ganger i løpet av 30 dager har Gud bistått de fattig (kvantitativ). Hvordan skal man kunne måle det? Og hvordan skal en annen forsker kunne etterprøve de resultatene? Det ville ha vært en ugyldig undersøkelse. Men man kan si noe om opplevelsen av et fenomen

(kvalitativ). Eksempel: Blant fattige er det x antall personer som har opplevd at religion har vært viktig for dem i løpet av 30 dager. En slik undersøkelse vil det være mulig å innhente data til. Metoden som brukes må være tilpasset problemstillingen, og problemstillingen må kunne undersøkes. Et annet krav som blir satt til metoden er reliabilitet (målesikkerhet). Reliabilitet henger sammen med om andre forskere vil finne frem til samme resultat.

Et kjent eksempel fra norsk forskning på bruk av riktig metode til å undersøke et fenomen er Katrine Fangen (1995) sin rapport fra det norske nynazist miljøet: «Skinheads i rødt, hvitt og blått: en sosiologisk studie fra "innsiden"». Gjennom kvalitativ metode fikk Fangen et unikt innsyn i en gruppe som var lukket for resten av samfunnet og derfor hadde lite informasjon om den. Studien gikk i dybden av miljøet som gjorde at man ettertid fikk større forståelse for hvordan miljøet fungerte.

De to hovedretningene innenfor vitenskap kan beskrives ved å si at den ene søker å forklare, mens den andre søker å forstå (Thomassen, 2006). På den ene siden står kvantitative tilnærmingen, som kjennetegner naturvitenskapene. På den andre siden er kvalitativ metode som forbindes med åndsvitenskapene. Under vil jeg forklare begge metodene. Jeg forklarer først kvantitativ metode, og deretter kvalitativ metode. Hovedvekten legges på den kvalitative metoden ettersom det er den metoden brukes i oppgaven.

3.1.1 Kvantitativ metode

Som det fremgår av navnet handler det ved bruk av en slik metode om kvantum (mengde). Det er snakk om empiri i form av tall, noe som er målbart (Jacobsen, 2003 s. 36). Resultatene blir fremstilt i diagrammer og tabeller. I media ser man ofte overskrifter som «1 av 10 nordmenn ...». Slike overskrifter kommer fra resultater i kvantitativ forskning. Dataene blir ofte samlet inn ved spørreundersøkelser, men det kan også gjøres ved hjelp av annen «tall» innsamling. Som for eksempel ved PISA undersøkelsen, ved måling av vekt på helsestasjoner og rapporterte trafikkuhell.

Tallene forskeren kommer frem til er resultatene i undersøkelser gjort etter kvantitativ metode. Tallene blir satt inn i datasystemer (Jacobsen, 2003). Målet med kvantitativ metode er å ha grunnlag for å si noe om sammenheng og forekomsten av et fenomen. Om det for eksempel skal være en undersøkelse som måler hvor mange langtidssykemeldte som kommer tilbake i arbeid så vil det vil være en altfor stor oppgave å hente inn svar fra alle

langtidssykemeldte i hele nasjonen (og i tillegg nærmest umulig å gjennomføre), dermed gjør man et utvalg av gruppen med langtidssykemeldte.

Utvalget skal være tilfeldig slik at det er representativt. Men i noen tilfeller er det unntak. Dersom forskeren er interessert i å undersøke hvor mange langtidssykemeldte med kroniske smerter som kommer tilbake arbeid vil forskeren sannsynligvis være nødt til å velge dem ut. Det kalles et ikke-sannsynlighetsutvalg (Jacobsen, 2003 s. 157-171). Utvalget bør være representativt for befolkningen, og utvalget bør være representativt i forhold til det man ønsker å undersøke. Det vil si at om man ønsker å kunne si noe om hele befolkning kan man ikke ha utvalg med mennesker i aldersgruppen 30-39år. I så fall vil påstander om hvordan det går med de andre langtidssykemeldte i resten av befolkningen ikke være gyldig (ha lav intern validitet) da man faktisk ikke har noe data (resultater) om dem. I en slik situasjon kan forskeren utvide utvalget, eller begrense problemstillingen. Avhengig av hvor stor undersøkelsen er, kan man få resultater som også gir annen informasjon. For eksempel dersom de langtidssykemeldte blir bedt om å oppgi alder og kjønn, kan det vise seg sammenhenger mellom langtidssykemeldte, kjønn og alder.

Kvantitativ metode blir beskrevet som en lukket metode. Det kommer av at forskeren både formulerer spørsmålene og velger svaralternativ (Jacobsen, 2003). Dermed har forskeren allerede lagt føringer og begrensninger for enhetene som blir undersøkt. Ved å legge slike føringer utelukker forskeren andre svaralternativ og stiller kanskje ikke de spørsmålene som er mest relevant. Jacobsen (2003 s. 41) skriver: «Det er forskeren som i stor grad definerer a) hva det er interessant å få vite noe om, og b) hvilke svaralternativer som er relevante.». I forbindelse med kvantitative undersøkelser kan det være lurt å teste spørsmålene før de sendes ut til et stort utvalg. Resultatene fra en undersøkelse med dårlig formulerte spørsmål eller svaralternativ kan bli vurdert som ugyldige. Forskeren må spørre seg selv om spørsmålene måler det man ønsker, og om det er ledende formuleringer.

For å kunne lage gode formuleringer til spørsmål og svaralternativer krever det at forskeren allerede har kunnskap om fenomenet som skal undersøkes. Derfor kan denne metoden kalles en deduktiv tilnærming, fordi forskeren går ut i fra en teori som fører til empiri. Jacobsen (2003) beskriver deduktiv med denne setningen: «Her definerer undersøkeren på forhånd, ut fra teoretiske antakelser, hva det er relevant å søke informasjon om, og hvor det er mest relevant å lete etter denne informasjonen.» (Jacobsen, 2003 s. 42).

Ved kvantitativ metode ønsker forskeren; å teste hypoteser, si noe om årsak-konsekvens, forklare sammenhenger (korrelasjon), si noe om sannsynlighet (ofte fremstilt i prosent) (Jacobsen, 2003). Typiske eksempler på kvantitativ forskning kan være firmaene TNS Gallup og statistisk sentral byrå (SSB).

I denne oppgaven er det ikke mitt mål å finne frem til tall. Jeg ønsker å forstå teoriene bak tre ulike veiledningsmodeller, og gjennom en slik forståelse vil jeg se nærmere på hvordan veiledningsmodellene kan brukes i utøvelsen av profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Slik informasjon kan ikke presenteres i form av tall. Derfor må jeg bruke en annen metode. Beskrivelsen av hva jeg ønsker å gjøre i denne oppgaven, indikerer tydelig at kvalitativ metode er rett fremgangsmåten for å få svar på det jeg ønsker å undersøke.

3.1.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er en dyptgående undersøkelse av et fenomen. Innenfor kvalitativ metode er det vanlig å gjøre undersøkelse ved hjelp av intervju, observasjon og dokumentanalyse (Jacobsen, 2003). I motsetningen til kvantitativ forskningsmetode, er man i kvalitativ forskning opptatt av å tolke et fenomen og gjennom tolkningen få forståelse for meningsinnholdet i dataene. Thagaard (2009 s. 17) beskriver kvalitativ metode slik: «Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til informantene ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer.».

Thagaard (2009 s. 15) trekker frem to punkter som sentrale innenfor denne metoden: systematikk og innlevelse. Med begrepet innlevelse mener hun at forskeren må evne å leve seg inn i det som undersøkes for virkelig kunne forstå et fenomen (Thagaard, 2009). Denne metoden er preget av en nærhet mellom forsker og kildene til data i undersøkelsen. Thagaard (2009) skriver at forskeren må være obs på hvordan forskerens nære forhold til kildene påvirker gyldigheten til dataen som blir samlet inn. Systematikk henger sammen med fremgangsmåten innenfor modellen. For gyldige resultater må forskeren gå systematisk til verks. Thagaard (2009) vektlegger forskerens ansvar gjennom det metodiske arbeidet som går ut på å reflektere over beslutninger som tas gjennom forskningsprosjektet.

Selv om fremgangsmåten i kvalitativ skal være veloverveid og systematisert skal det også være rom for fleksibilitet (Thagaard, 2009). Det er en av fordelene som kvalitativ metode har

fremfor kvantitativ metode. Innenfor kvalitativ metode kan man for eksempel gjøre et eksplorerende studie som innebærer å utforske et fenomen som det er lite kunnskap om (Thagaard, 2009). Forskeren tilpasser seg dataene han får underveis i studien, og tar metodiske valg som fører ham mot dataene han søker. Ved kvantitativ metode har man gjerne allerede fått inn alle dataene før man får noe informasjon om dem, da er det for sent å gjøre endringer i studien⁶. Jacobsen (2003) skriver at kvalitativ metode kan kalles en åpen metode fordi forskeren forsøker å legge så *få* føringer som mulig og enhetene får uttrykke seg med egne ord. Det sammenfaller med Thagaard (2009) sin beskrivelse av metoden som fleksibel. Kvalitativ metode blir ofte beskrevet som en induktiv tilnærming. Thagaard (2009 s. 189) påpeker: «Men en kvalitativ tilnærming kan også ha en deduktiv karakter ved at forskningen tar utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier.».

Kvalitative metoder har ikke alltid vært høyt ansett i forskermiljøene. Åndsvitenskapene har ikke alltid vært anerkjent av naturvitenskapene. I den forbindelse påpeker Thagaard (2009) krav som er satt til kvalitativ metode:

Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes.

(Thagaard, 2009 s. 11).

Thagaard (2009) gjør det klart at det er fallgruver innenfor kvalitativ metode forskeren må være klar over.

Datainnsamlingen ved kvalitativ metode skjer gjerne gjennom intervju, observasjon og tekstanalyser. I motsetning til kvantitativ metode hvor forskeren får resultatene i tall, så får forskeren med denne fremgangsmåten resultatene i tekstform. Det innebærer at data fra intervju og observasjon blir transkribert. Den teksten som forskeren sitter igjen med skal tolkes og forstås.

⁶ Thagaard (2009: 17-18) gjengir Grønmo i sin bok «Systematikk og innlevelse», som påpeker flere forskjeller mellom kvantitativ og kvalitativ metode.

Forskeren som arbeider etter kvalitativ metode jobber gjerne med flere deler av prosjektet samtidig (Thagaard, 2009 s. 30). Samtidig som forskeren samler inn data fra kildene, starter prosessen med å tolke dataen som kommer inn. Om ikke på papiret så gjør forskeren seg opp meninger med informasjonen som har kommet inn. Dermed kan det være slik at forskeren fortsatt er i fasen hvor han samler inn data, og samtidig arbeider med analysen. Thagaard (2009) påpeker at en av fordelene med at forskeren arbeider flere steder i prosjektet samtidig er at forskeren fort kan se om den måten han går frem for å samle inn data gir ham svar på det han ønsker å undersøke.

3.1.3 Kvalitativ metode i oppgaven

Det gis også mulighet for å utarbeide en teoretisk oppgave i form av begrepsutredning/-analyse, kunnskapsoversikt eller teoretisk modell på grunnlag av tidligere forskning.

(Universitetet i Stavanger. Masteroppgave i sosialfag).

Utgangspunktet for oppgaven var interesse for hvordan veiledning kunne bidra med innfallsvinkler til sosialt arbeid. I den anledning var veiledningsmodellen LØFT aktuell fordi det var en modell jeg hadde erfaring med. Gjennom arbeidserfaring og utdanning hadde en nysgjerrighet omkring det å arbeide etter modeller blomstret. Jeg ønsket i starten av tankeprosessen å se på hvordan veiledning kunne bistå sosialfaglig arbeid med tanke på kompetanse. Interessen min ble rettet mot om metodene og tankegangen innenfor veiledningsmodellen LØFT kunne støtte uerfarne sosialarbeidere. Jeg formulerte en problemstilling som var rettet mot hvordan LØFT kunne styrke nyutdannede sosialfag studenter. I arbeidet med problemstillingen bestemte jeg meg for å svare på problemstillingen i oppgaven ved hjelp av flere veiledningsmodeller. Ved å forske på tre ulike modeller, og stille dem opp mot problemstillingen, ønsket jeg å finne ut av hvordan de svarer på problemstillingen, om det er forskjeller mellom modellene, og om det er likheter. Problemstillingen har endret seg under forskningsarbeidet. Thagaard (2009 s. 47) skriver: «Arbeidet med problemstillingen er en prosess som pågår gjennom hele

forskningsprosjektet.» En teoretisk oppgave var mest egnet da det som jeg ønsket å finne ut av var om veiledningsmodellene kan styrke yrkeskompetansen til sosialarbeidere i sammenheng med utøvelsen av profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Denne teoretiske oppgaven innebærer tolking av tekst, som samsvarer med kvalitativ metode⁷.

Valget av problemstilling har en faglig begrunnelse i den forstand at det er mye litteratur om hva som er god yrkesutøvelse i sosialfaglig arbeid. Det er forskning som viser at utbrenthet og turnover er en hyppig forkommende faktor i sosialfaglig arbeid. Målet mitt er å videreutvikle etablerte veiledningsteorier for å belyse sosialfaglige begreper (Thagaard, 2009 s. 53). I forbindelse med mitt mål mener jeg at Thagaard sin påstand er relevant: «Når det gjelder kvalitative metoder, er det viktig å fremheve at forskeren til en viss grad «skaper» data på bakgrunn av den forståelsen hun eller han har av samfunnet.» (2009 s. 47).

Kvalitativ metode kjennetegnet ved nærhet til kildene (Thagaard, 2009 s. 16). Det er aktuelt når forskeren benytter seg av intervju og observasjon. I denne oppgaven, som er et teoretisk studie, vil forholdet til kildene være mer fjernt ettersom det ikke er noe direkte kontakt mellom kildene og meg selv. Man kan sammenligne det med distansen som er tilstede ved dokumentanalyse. «Kvalitativ forskning har et mer distansert preg når forskeren anvender kilder som er produsert før forskningsprosjektet starter.» (Thagaard, 2009 s. 16). Det er noe som jeg vil komme tilbake til under punktet kildekritikk og i presentasjonen av hermeneutikk. I intervju kan forskeren føre kildene inn på temaet han ønsker å undersøke. I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne litteratur som belyser min problemstilling.

Ved en undersøkelse av teoriene bak veiledningsmodellene vil jeg forsøke å svare på problemstillingen. Det vil jeg gjøre ved først å presentere teoriene bak veiledningsmodellene. Deretter vil jeg drøfte hvordan teoriene sammenfaller med begrepene profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Jeg vil diskutere rollen til veilederen og til veisøkeren innenfor hver veiledningsmodell. Deretter vil jeg diskutere hva teoriene kan lære oss i forhold til de to begrepene. I diskusjonen vil jeg trekke inn aktuelle utfordringer i forhold til begrepene.

Om resultatet av min undersøkelse

⁷ Dersom problemstillingen gikk ut på å finne frem til tall og statistikk, hvor man som ofte har til hensikt å kunne gi et helhetlig bilde av forekomsten av et fenomen så hadde det vært mer naturlig å velge en kvantitativ tilnærming. For mer informasjon om kvantitativ metode og statistikk i forhold til helse og sosialfaglige problemstillinger se gjerne Bjørndal og Hofoss (2004) «Statistikk for helse og sosialfagene» (3. Opplag).

Konklusjonen på min problemstilling vil bli presentert i kapittel fem. Det er likevel relevant i forbindelse beskrivelsen av metoden som er brukt i undersøkelsen å forklare litt om hva resultatene kan si noe om. Thagaard gjengir (2009 s. 21) Silverman som: «... assosierer god analyse med teoretisk refleksjon og hevder at forpliktelsen til å teoretisere over dataens meningsinnhold er det som best sikrer kvaliteten på kvalitativ forskning.». I den sammenheng vil jeg påpeke noen viktige sider ved resultatene jeg kommer til å få. Resultatene ved bruk av en kvalitativ metode i undersøkelsen vil være av en beskrivende art. Undersøkelsen er ikke av en kvantitativ form, og derfor kan ikke resultatene generaliseres. I og med at undersøkelsen er en teoretisk oppgave vil resultatene kun svare på teoretiske muligheter for hva vi kan lære. Problemstillingen og undersøkelsesmetoden kan ikke gi et svar på hva veisøkeren faktisk lærer i praksis. Resultatene vil ikke beskrive hva vi kan lære ved bruk av andre veiledningsmodeller i forbindelse profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter.

3.1.4 Kildeutvalg og kildekritikk

Som jeg nevnte i starten av kapittelet er et av kravene til forskeren å begrunne utvalget, og diskutere gyldigheten av sine kilder. I de neste avsnittene vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i utvalgsprosessen og hvorfor jeg mener kildene møter kravene om gyldighet.

Kildene som er tatt i bruk i oppgaven er faglitteratur om veiledning innenfor den aktuelle veiledningsmodellen. Alle kildene som er brukt i forbindelse med forklaringene av veiledningsmodellene er skrevet med tanke på opplæring innenfor den aktuelle veiledningsmodellen. Alle forfatterne har publisert flere bøker om den veiledningsmodellen de tilhører. Noe som innebærer at de har mye kunnskap om den aktuelle modellen. Det innebærer samtidig en fare for forfatterne gir en ensidig fremstilling av modellene.

En av fordelene med at de er skrevet med tanke på opplæring at de er tilpasset oppgavens formål, nemlig hvordan bruken av disse modellene kan bidra til å stryke sosialarbeidernes kompetanse rundt utøvelsen av profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. De gir informasjon om opprinnelse, grunntanken i modellene, fremgangsmåten, og tiltakene som blir brukt innenfor hver modell. Slik sett er de svært relevante fordi alle forfatterne beskriver modellene med et formål om bedre kompetansen til en yrkesgruppe. Noe som er en fordel for både yrkesutøver, arbeidsgiver og brukere.

Beskrivelsene av veiledningsmodellene er rettet mot den som skal gjennomføre veiledningen, og den fungerer som en mal for veilederen. De er skrevet i fra forfatterens subjektive oppfattelse av veisøkerens behov og hva veileder skal tilby. Faren med slik subjektiv fremstilling er at den blir ensidig. Det kan innebære at den ikke tar høyde for alternativ tankegang som eksisterer i forhold til modellen. Det lite sannsynlig at man innenfor beskrivelsene av veiledningsmodellene har tatt høyde for alle mulige scenarioer veisøker kan trenge hjelp til. De alle skrevet med et veilederperspektiv, altså ut i fra rollen som veilederen skal ha i samtalen. Det innebærer at den først og fremst er rettet mot hvordan veilederen kan bidra til å øke kompetansen til veisøkeren. Det forutsetter at det er et behov for veilederen, og samtidig at veisøkeren ikke kan klare å øke yrkeskompetansen på egenhånd. Målet med oppgaven er å finne ut hvordan man kan øke kompetansen hos sosialarbeideren ved veiledning, men litteraturen retter seg mot den som skal lære opp sosialarbeideren. Det er til tross for at sosialarbeideren selv som må gjøre innsatsen for å øke sin kompetanse.

En ulempe med at litteraturen er skrevet med tanke på opplæring, er at den er skrevet på et annet tidspunkt. Samfunnet har endret seg siden faglitteraturen ble introdusert. Tidsavstand er noe vi vil komme tilbake til i fortolkningsperspektivet hermeneutikk. Etter litteraturen ble utgitt har det vært flere kunnskapsreformer og revisjoner. Det gjør at man kan spørre om den møter dagens krav til opplæring innen veiledning. Et argument i den forbindelse er at de tre modellene eksistert i en stund, og de har alle tre store tilhengergrupper innenfor hvert sitt yrkesfelt. De er fortsatt hyppig brukt.

Forfatterne tilhører selv den veiledningsmodellen som de har skrevet om, noe som innebærer en fare for en ensidig fremstilling. Det er sannsynlig at forfatterens tilhørighet til veiledningsmodellene kommer til uttrykk i deres beskrivelse av dem. Av den grunn har jeg valgt å ha med et punkt til hver modell som tar for seg kritikken som har blitt reist i mot den, både innenfra modellen og eksternt. Kritikkk innenfra innebærer kritikkk som tilhørerne av modellene selv har fremlagt. Kritikkk utenfra innebærer kritikkk fra andre hold enn dem som tilhører modellen. Det gjør jeg som et forsøk på å gi en flersidig fremstilling av veiledningsmodellene.

Kildeutvalget startet med å lese Skagen (2004) «I veiledningens landskap innføring i veiledning og rådgivning». Ut i fra Skagen (2004) sine beskrivelser av de tre aktuelle

modellene og hans litteratur henvisninger har jeg funnet frem til de aktuelle forfatterne innenfor hver modell. I forhold til LØFT har jeg tatt i bruk litteratur skrevet av utviklerne av modellen Steve De Shazer (De Shazer et al., 2007) (De Shazer, 1988) og Insoo Kim Berg (De Jong og Berg, 2006) (Berg og De Jong, 2003), i tillegg har jeg tatt i bruk behandlingsmanualen som brukes ved SFBTA (Solution Focused Brief Therapy Association) (Trepper et al., 2010). I forbindelse med LØFT har jeg også tatt i bruk faglitteratur fra Langslet (2002) (2007) (2008). Når det gjelder mesterlære har jeg brukt Skagen (2004), som er tilhenger av denne modellen. Gjennom Nielsen og Kvale (1999) og Skagen (2004) har jeg blitt introdusert til brødrene Hubert og Stuart Dreyfus (Nielsen og Kvale, 1999), og Lave og Wenger (1991). I forbindelse med handlings- og refleksjonsmodellen har jeg sett til de to som blir ansett som opphavsmennene til modellen, Lauvås og Handal (1990) (1999). Noen steder i oppgaven har jeg også gitt referanser til kilder på internett. Alle referansene har oppgitt forfatter, ellers er informasjonen lagt ut av offentlige etater.

Det bør nevnes at jeg har gjort et utvalg av kilder, en naturlig konsekvens av dette er at en del kilder blir utelukket. Jeg har prøvd å komme så nær opphavspersonene til veiledningsmodellene som mulig i utvalget for å kunne lese kildene og forstå meningsinnholdet i veiledningsmodellen.

3.2 Hermeneutikk

Thagaard (2009 s. 15) skriver at hensikten med kvalitativ metode er å oppnå forståelse av et fenomen. Forståelse handler om tolking av mening. Kvalitativ metode henger som nevnt sammen med innlevelse og systematikk. Det gjelder også hermeneutikken. Hermeneutikk er et fortolkningsperspektiv som brukes i forbindelse med forståelse av meningen i tekst⁸. Det finnes flere ulike fortolkningsperspektiv som kan tas i bruk ved kvalitativ metode⁹. I denne sammenheng er hermeneutikken mest passende fordi hermeneutikken vektlegger å forstå og tolke språklig (tekst) og ikke-språklige (observasjoner) fenomener (Ramberg og Gjesdal,

⁸ Ordet tekst betyr her i denne oppgaven faglitteratur. Begrepet tekst kan også bety transkriberinger av for eksempel intervju og observasjoner.

⁹ For flere vitenskapsteoretiske fortolkningsmetoder ser Thagaard (2009) «Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.», kapittel 2.

2005). I hermeneutikken vektlegges hvordan leseren tolker meningsinnholdet i teksten. Alvesson og Sköldbberg (2008 s. 191) beskriver hermeneutikken med en interessant formulering (min egen oversettelse): «... et tenkesett der tolkningens og forståelsens mangfold får kollidere og gi inspirasjon». Gadamer (2012) beskriver hensikten med hermeneutikken: «Hermeneutikkens oppgave består å klargjøre forståelsens mirakel, som ikke dreier seg om sjelenes hemmelighetsfulle kommunion, men om delaktighet i en felles mening.» (Gadamer, 2012 s. 330).

Ordet hermeneutikk stammer fra den greske guden Hermes (Rørvik, 1998). Hermes overførte gudenes tanker til menneskene ved å tolke og formidle dem (Rørvik, 1998 s. 21).

Hermeneutikken kan spores til antikken og Aristoteles etikk (Gadamer, 2012 s. 351). I antikken brukte grekerne hermeneutikken som et verktøy for å forstå religiøse tekster, etterhvert ble hermeneutikken også brukt som et verktøy for tolkning av eldre kulturer (Ramberg og Gjesdal, 2005). Det må understrekes at hermeneutikken som metode den gang skiller seg fra slik den ser ut nå. Rundt midten av 1920 tallet blomstrer hermeneutikken opp igjen etter å ha blitt avskrevet som en lite vitenskapelig pålitelig metode i opplysningstiden (Ramberg og Gjesdal, 2005)¹⁰. I samsvar med den tyske romantikkens utfoldelse får hermeneutikken en større rolle i den vitenskapelige verden (Ramberg og Gjesdal, 2005). Det var ikke lenger bare tall som ble ansett som verdifull informasjon. Forståelsen og meningen i en tekst blir fremhevet og vektlagt. Det finnes mange måter å forstå hermeneutikk på, og mange retninger innenfor hermeneutikken. Blant annet romantisk hermeneutikk, ontologisk hermeneutikk og refleksiv hermeneutikk. I denne oppgaven skal vi se nærmere på ontologisk hermeneutikk (også kalt filosofisk hermeneutikk). Inspirert av Martin Heideggers publikasjoner, jobbet Gadamer (2012) videre med utviklingen av hermeneutikken. Gadamers (2012) bok «Sannhet og Metode» (originaltittelen: «Warheit und Methode») ble utgitt for første gang i 1960. Siden den gang har boken fått status som et av hovedverkene i hermeneutikken.

Hovedintensjonen med fortolkningsperspektivet er å skape forståelse av kildene. Det er ulike grep som brukes for å oppnå forståelse innenfor hermeneutikken. Gadamer (2012 s. 305) skriver at for å forstå tekstens innhold er det nødvendig å møte den med åpenhet: «Det eneste som kreves er at vi er åpne for den andres eller tekstens oppfatninger.». Det er med denne

¹⁰ Dette er en svært enkel gjengivelse hermeneutikkens betydning fra antikkens Hellas i fra år 800 f.Kr. frem til det 21. århundre. For en mer nøyaktig beskrivelse av hermeneutikkens historie anbefales leseren den vitenskapelige artikkelen «Hermeneutics» (2005) Ramberg og Gjesdal.

tanken klart for meg at jeg leser mine kilder. Dette kravet kan anses som en nødvendig forutsetning for å oppnå forståelse av kilder og kunne tolke kildenes meningsinnhold. Under vil det følge noen punkter fra Gadamer (2012) sitt hovedverk «Sannhet og Metode» som jeg finner relevante for min tolkning av kildene.

Helhet

Et viktig poeng om kvalitativ metode er at: «..kvalitative tilnæringer omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i.» (Thagaard, 2009 s. 17). Det innebærer at forskerens ansvar er å vurdere dataene opp i forhold til samfunnet som omgir fenomenet som blir undersøkt. Dersom man for eksempel skal forske på norske journalister objektivitet gjennom historien vil det være aktuelt for forskeren vurdere fenomenet i lys av hvilke debatter som har preget det norske samfunnet. Thagaard (2009) retter sin påstand mot den samfunnsmessige konteksten prosessene inngår i. Gadamer (2012) mener også at teksten må forstås ut i fra en helhetlig tolking. Skriftlige kilder må leses, forstås og tolkes ut i fra den helheten de inngår i (Gadamer, 2012). Gadamer (2012) skriver:

(Martin) Luther og hans etterfølgere, overførte dette bildet, som var velkjent fra den klassiske retorikken, på forståelsens fremgangsmåte, og utviklet det allmenne tekstfortolkningsprinsippet som sier at alle enkelthetene i en tekst må forstås ut fra sammenhengen (*contextus*) og den enhetlig meningen som helheten sikter mot (*scopus*).

(Gadamer, 2012 s. 207).

Gadamer (2012) mener at teksten må tolkes i forhold til den sammenhengen/konteksten den inngår i, og tolkes i forhold til den overordnede meningen i teksten. Det betyr at meningsinnholdet i tekstens helhet er relevant for tolkingen. Om meningen av tekst skriver Gadamer (2012 s. 209): «Det som gjelder de skriftlige kildene, nemlig at enhver setning bare kan forstås ut i fra sammenhengen, gjelder også det innholdet de meddeler, for heller ikke dette har en fastlagt betydning.». Thagaard (2009 s. 21) gjengir Silverman som: «... assosierer god analyse med teoretisk refleksjon og hevder at forpliktelsen til å teoretisere over dataens

meningsinnhold er det som best sikrer kvaliteten på kvalitativ forskning.» Ved å studere meningsinnholdet i hver kilde, og se teksten som en sammenhengende uttrykkelse av meningen, så vil jeg forsøke å få en helhetlig forståelse. Det setter krav til meg som forsker. Det innebærer at jeg forplikter meg til å gjøre meg kjent med tekstens helhetlige mening.

Språket

Gadamer (2012 s. 422) gjengir Friedrich Scheiermacher som sier «Alt som forutsettes i hermeneutikken, er språk.» For å kunne samtale trenger vi et felles språk. Riktig nok så gir kroppsspråk og gestikulering også informasjon, men det er med språket vi overfører størst mengden med informasjon. I tolkingen av en tekst foregår det en samtale mellom teksten og leseren mener man i den ontologiske hermeneutikken. Slik jeg språkets betydning så innebærer det at samtalen mellom teksten og leseren utgjøres av sammensmeltingen av tekstens mening og leserens forståelse. Den helhetlige meningen i teksten blir til slutt et produkt av språkets mening og leserens utvikling av forståelse gjennom lesingen av teksten.

Gadamer (2012) skriver at det er ikke vi som fører en samtale, men språket som fører samtalen. Språket har dermed kontroll over samtalen: «... samtalen har sin egen ånd, og at det språket som føres i samtalen, bærer sin egen sannhet i seg selv, det vil si at det «avslører» og lar noe fremtre, som heretter *er*.» (Gadamer, 2012 s. 423). Slik jeg forstår Gadamer (2012) innebærer det at språket har kontrollert hva som er gjeldende. Det er i språket informasjonen ligger. Språket som blir brukt i mine kilder er fagspråk. I motsetning til språkets utforming i for eksempel skjønnlitteratur får man i fra mine kilder lite inntrykk av sinnsstemning og personligheten til forfatteren. Det gjøres ved bruk av et formelt språk, fagterminologi, få adjektiver og bruk av referanser for påstander. Det som oppnås med denne typen formuleringer er en fortrolighet til tekstens innhold. Litteraturen gir meg, med en slik fremstilling, en følelse av profesjonalitet og ærlighet.

Horisonter

I ontologisk hermeneutikk er man opptatt av horisonter (Gadamer 2012). Gadamer (2012) mener at leseren møter teksten med et utgangspunkt som utgjør leserens horisont. Teksten treffer leseren med en annen horisont som sitt utgangspunkt.

Horisonten er en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt. Anvendt på den tenkende bevisstheten snakker vi da om en snever horisont, om en mulig utvidelse av horisonten, om å åpne opp nye horisonter og så videre (...) Den som har en horisont, vet å gi en riktig vurdering av alle tings betydning innenfor denne horisonten med henblikk på om det er nært eller langt borte, stort eller lite. Å utarbeide den hermeneutiske situasjonen betyr tilsvarende å oppnå en riktig spørsmålshorisont for de spørsmålene som overleveringen stiller oss ovenfor.

(Gadamer, 2012 s. 341).

Gadamer (2012) sammenligner dette med å ha et perspektiv. Spesielt i forbindelse med å sette seg inn i den andres perspektiv. Gadamer (2012) skriver at leseren må hensette seg i situasjonen, og at det er nettopp slik det vil oppnås en felles horisont. Samtidig understreker Gadamer (2012) at denne hensettelsen er tenkt handling og dermed oppnås ingen gjensidig forståelse av saken. Leserens horisont kan dermed utvides av språket og tekstens mening, men teksten for ikke noe inntrykk av leserens oppfatninger. I forhold til mitt eget arbeid med tolkingen av mine kilder er dette relevant. Jeg har møtt kildene med min horisont som utgangspunkt, lest dem og fått en forståelse av tekstenes meningsinnhold. Min horisont har blitt utvidet i den forstand at jeg har lært mye, som igjen gjør meg mer kvalifisert til å stille spørsmål til dem. Dersom jeg for eksempel hadde intervju som kilder, kunne jeg spurt om min forståelse var riktig og samtidig ville denne nærheten kunne utvide intervjuobjektet sin horisont. Det er ikke tilfellet i denne oppgaven. Likevel er tolkingen preget av min egen forståelseshorisont. Det er noe man mener at man ikke kan komme bort i fra, og er helt nødvendig for å kunne oppnå forståelse i hermeneutikken. I min beskrivelse av bakgrunnen for min interesse for veiledning innenfor sosialfaglig arbeid innledningsvis i denne oppgaven, skriver jeg også indirekte om min forståelseshorisont.

Fordommer

Thagaard (2009 s. 21) skriver i sammenheng med tolkingen av tekst er det viktig at forskeren er bevisst på hva som er grunnlaget for hans tolkning, hva som er hans forforståelse, og

hvordan disse faktorene kan påvirke hvordan analysen blir gjort og resultatene blir fremstilt. Om forskeren for disse faktorene i presentasjonen av sine resultater henger sammen med forskningens reliabilitet, pålitelighet og validitet (Thagaard, 2009 s. 22).

«Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed får mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger.» (Gadamer, 2012 s. 306). Vi kan ikke bli fri fra vår historie eller våre erfaringer. Det er ut av vår kunnskap vi utformer våre fordommer. Gadamer (2012) tar et oppgjør med begrepets negative assosiasjoner. Gadamer (2012 s. 307) avviser oppfattelsen om at en fordom har noe med en feilaktig oppfattelse å gjøre: «En fordom betyr i utgangspunktet en dom som blir felt før den er endelig testet mot alle saklig relevante momenter.». Gadamer (2012) understreker med det at en fordom er en midlertidig forståelse av et fenomen. Gadamer (2012) sammenligner det med et krav om å være nødt til å glemme alle forforståelsene vi har i forkant av en forelesning. Gadamer (2012) hevder at fordommer er en forutsetning for forståelse. Samtidig vil jeg minne om ontologisk hermeneutikk andre forutsetning om åpenhet for å oppnå forståelse. «Vi kan ikke over tide misforstå en språkbruk uten at den helhetlige meningen blir ødelagt, og på samme måte kan vi heller ikke blindt fastholde våre egne foroppfatninger om saken så sant vi forstår den andres oppfatning.» (Gadamer, 2012 s. 305).

Forskerens rolle i undersøkelsen, og forskningsmetoden som brukes vil alltid, uansett metode, bli vurdert. Thagaard (2009 s. 19) skriver av uavhengig av hvilken metode som brukes så må forskeren: «... reflektere over den mulige innvirkning egenskaper ved forskeren kan ha på forskningsprosessen, og derved også på resultatene av forskningen.».

Jeg mener selv jeg har en åpen tilnærming til mine kilder. Jeg som forsker har vært og er åpen for meningsinnholdet i tekstene som jeg har brukt. Det må ikke forveksles med at jeg tror at mine forutinntatte oppfatninger ikke har hatt en innvirkning på min forståelse av kildene. Som jeg nevnte ovenfor i punktet horisonter er leserens subjektive forståelseshorisont noe som er en del av tolkingen. Det samme gjelder forutinntatte oppfatninger og fordommer. De skal, i følge hermeneutikken, ikke ignoreres men sees som et bidrag til tolkingen. Jeg har i tolkingen av kildene forsøkt å møte dem med et åpent sinn og en ikke-dømmende holdning. Likevel tror jeg at min innfallsvinkel til kildene kan være preget av arbeidserfaringen som jeg har hatt med både LØFT og handlings og refleksjonsmodellen. Det er naturlig at disse er enklere for meg å relatere til ettersom jeg allerede har etablert kjennskap til dem. Gjennom

arbeidserfaringen med dem så har jeg også fått en opplevelse av hva som er fordeler og ulemper med de to modellene. Disse forholdene innebærer mine egne fordommer som Gadamer (2012) beskriver som nødvendige for å skape forståelse. Blant dem er førforståelsen jeg har av temaet veiledning, de ulike veiledningsmodellene, begrepene profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. I tillegg er erfaringene jeg møter teksten med noe jeg ikke kan avskrive. Et annet forhold som preger min forståelse er tiden jeg lever i. Nyheter og verdensbegivenheter påvirker hvordan samfunnet former seg, og i den forbindelse hvordan jeg som en del av samfunnet ser på samfunnet jeg lever i og hvordan jeg ser på den tiden som kildene ble skrevet i. I neste kapittel er det mulig at dette påvirker min tolkning av kildene. Jeg vil forsøke å ha en objektiv forskerposisjon ved å ha saklige og nøyaktige argumenter i drøftingen.

Historie og tradisjon

Gadamer (2012 s. 341) skriver at tekstens historiske forståelse må vurderes etter i sin egen historiske horisont, og ikke i forhold til nåtidens målestokk. Det kan tolkes som at denne påstanden validerer mine kilder til tross deres alder med den forutsetning at de har blitt tolket tråd med historiske sammenhengen de ble produsert i.

Den historiske forståelsens oppgave innbefatter kravet om å utarbeide den enkelte historiske horisonten, slik at det man ønsker å forstå, fremviser seg i sine sanne dimensjoner. Den som unnlater å hensette seg i den historiske horisonten som overleveringen taler ut fra, vil misforstå overleveringens betydningsinnhold. Det synes derfor å være et berettiget hermeneutisk krav at man må hensette seg i den andre for å forstå ham.

(Gadamer, 2012 s. 341).

Det fremgår av Gadamer (2012) sin beskrivelse at for å skape forståelse for teksten må leseren ta den historiske horisonten til betraktning, dersom leseren ikke gjør det, blir det grunnlag for misforståelser. Å se tilbake på historien, og ikke minst lære av den, er ikke et nytt fenomen i menneskets historie.

Den levende tradisjonens virkning og historieforskningens virkning utgjør til sammen en virkningsenhet, og analysen av denne virkningsenheten vil alltid avdekke et fletteverk av vekselvirkninger. Vi bør derfor ikke, slike det umiddelbart kan synes riktig, oppfatte den historiske bevisstheten som noe radikalt nytt, men som et nytt moment innenfor menneskets forhold til fortiden slik det alltid har artet seg. Vi må med andre ord erkjenne momentet av tradisjon i den historiske måten å forholde seg på, og undersøke dette momentet med henblikk på dets historiske produktivitet.

(Gadamer, 2012 s. 320).

Gadamer (2012) avviser at tidsavstand er en ulempe ved tolking av tekster, og påpeker at den langt på vei bidrar til forståelse. «Nå er tiden ikke lenger primært en avgrunn som vi må bygge bro over fordi den skiller og skaper avstand, men derimot den bærende grunnen for den hendelsen hvor det nåtidige har sine røtter.» (Gadamer, 2012 s. 335). Det er relevant for min oppgave ettersom kildene mine er noe eldre. I tillegg er modellene basert på eldre tradisjoner i åndsfagene. Man kan med Gadamer sine ord si at modellenes opphav er røttene for slik de blir fremstilt i mine kilder. Gadamer (2012 s. 337) skriver videre om tidsavstand:

Den tilkjennegir sakens sanne mening. Uttømmingen av tekstens eller det kunstneriske produktets sanne mening kommer imidlertid aldri til en avslutning, men er i virkeligheten en uendelig prosess (...) Tidsavstanden utsletter ikke bare de vesentlig partikulære fordommene, men fremhever også de fordommene som leder en sann forståelse. Tidsavstanden gjør det ofte mulig å løse hermeneutikkens egentlig kritiske problem, nemlig å skille mellom *sanne* fordommer som skaper *forståelse*, *falske* fordommer som skaper *misforståelse*.

(Gadamer, 2012 s. 337).

Veiledningsmodellene har modnet seg gjennom tidene. Gjennom tiden har veiledningsmodellene møtt sanne og usanne fordommer. Disse sanne og falske fordommene

har blitt besvart, og modellene har forsvart sin utforming. På en måte kan man se det som erklæring på deres anseelse at de tre veiledningsmodellene fortsatt er aktuelle opplæringsformer i ulike yrker og profesjoner i dag.

Hermeneutisk sirkel

Den hermeneutiske regel om forståelse minner om et sirkel-lignende forhold: «Foregripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse når deler, som bestemmes ut i fra helheten, på sin side også bestemmer helheten ... Kriteriet for en riktig forståelse er at alle enkelthetene er samstemte med helheten.» (Gadamer, 2012 s. 329). I forbindelse med hermeneutikk blir det ofte snakket om den hermeneutiske sirkelen. Sirkelen er en billedlig forklaring av hvordan innenfor hermeneutisk tankegang mener man danner seg en mening og forståelse (Gadamer, 2012). Sirkelen starter med at leseren har en oppfatning av hva han skal lese (en helhetlig forståelse), når leseren møter på ny informasjon må han forstå denne delen (forståelse av en del), når leseren har prosessert den nye informasjonen kan han sette den inn i mening med helheten av teksten (en helhetlig forståelse). Slik går sirkelen til leseren er ferdig med å lese hele teksten. Gadamer (2012 s. 331) trekker også inn relasjonen mellom leseren og teksten i forbindelse med den hermeneutiske sirkel:

Sirkelen har altså ingen formal natur. Den er verken subjektiv eller objektiv, men beskriver forståelsen som et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse. Forgripelsen av mening, som leder vår tekstforståelse, er ingen subjektivitetens handling, men bestemmes derimot av det fellesskapet som forbinder oss med overleveringen. Dette fellesskapet er imidlertid i stadig utvikling i vårt forhold til overleveringen. Det er ikke simpelthen en forutsetning som vi alltid er underlagt, men derimot noe vi selv fremstiller, såfremt vi forstår, det vil si tar del i overleveringshendelsen og dermed selv bidrar til å bestemme den.

Gadamer (2012 s. 332) beskriver en annen funksjon ved sirkelen som han kaller «forgripelsen av fullkommenhet (...) Fullkommenhetens fordom rommer altså ikke bare dette formale, nemlig at teksten skal uttrykke sin mening på en fullkommen måte, men også at teksten utsier

den fullkomne sannheten.» Som nevnt tidligere henger også språket sammen med tekstens sannhet.

En av kritikkene som ble rettet mot Gadamer var fremført av Jurgen Habermas, som hevdet at det var en trend i tiden som vektla egen fremtreden, og som skjøv evne til å lytte til side (Gadamer, 2012 s. 11).

4. KAPITTEL

4.0 Diskusjon

Formålet med det fjerde kapitlet er å diskutere de tre veiledningsmodellene i forhold til problemstillingen. I tillegg vil jeg vektlegge kravene til sosialarbeidere i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) og kompetanseområder som blir fremhevet av Befring-utvalget i NOU 2009: 8 i forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Avslutningsvis vil det være en sammenligning av veiledningsmodellene.

4. KAPITTEL

4.0 Diskusjon

Sammendrag

Det fjerde kapitlet starter med en gjentakelse av problemstillingen, med vekt på begrepene profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Det følger en presentasjon av kravene som blir stilt til sosialarbeidere i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernsarbeidere, sosionomer, vernepleiere og velferdarbeidere og kompetansebehov som blir påpekt i NOU 2009: 8. I diskusjonen vil problemstillingen bli drøftet opp mot aktuelle krav beskrevet i dokumentene og utfordringer i forhold til begrepene. I diskusjonen blir veiledningsmodellene sammenlignet med hverandre. Til slutt i kapitlet er det en oppsummerende sammenligning av veiledningsmodellene i forhold til problemstillingen.

4.1 Oppfriskning

4.1.1 Problemstilling

Før diskusjonen vil jeg repetere noen av de avgrensningene jeg la for oppgaven innledningsvis i kapittel 1 ved å gjenta problemstillingen, og beskrive ulike utfordringer i forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Problemstillingen: *Hva kan vi lære av ulike tilnærminger til veiledning i sosialfaglig arbeid med vekt på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter?*

Problemstillingen ble utformet på bakgrunn av erfaringer og kunnskap ervervet gjennom utdanning og arbeid. Problemstillingen aktuell for sosialfaglig arbeid fordi den er rettet mot aktuelle utfordringer for profesjonen. Utfordringer som behovet for økt kompetanse blant sosialarbeidere. Det kan tenkes at økt kompetanse blant sosialarbeidere kan ha konsekvenser som lavere forekomst av utbrenthet og lavere turnover på arbeidsplassen.

4.1.2 Profesjonelt skjønn

Begrepet innebærer den aktive handlingen som er utøvelse av profesjonelt skjønn og begrunnelsen for den. I kapittel 1 forklarte jeg min forståelse av begrepet slik: *En praktisk klokhet som innebærer utøvelse av moralsk dømmekraft basert på etisk refleksjon som er tilpasset den aktuelle situasjonen.*

Punktene som ble oppgitt i forbindelse med defineringen av profesjonelt skjønn (kapittel 1) blir vektlagt i diskusjonen for å undersøke om veiledningsmodellen styrker innholdet i profesjonelt skjønn. Profesjonelt skjønn har blitt beskrevet av flere forfattere. Grunnen til at begrepet vekker interesse hos forfattere kan ha en sammenheng med at begrepet er komplisert, og at det er sentralt i sosialfaglig arbeid. Begrepet kan beskrives som komplisert fordi Terum (2003) fant at blant sosialarbeidernes begrunnelser for profesjonelt skjønn «... var det uenighet om hvilke verdier som skulle vektlegges, og om hva som oppfattes som rettferdig – dette er viktige grunner til varierende skjønnsvurderinger.» (Terum, 2003 s. 132). Det indikerer usikkerhet blant sosialarbeidere om hva profesjonelt skjønn innebærer. En mulig forklaring for varierende skjønnsvurderinger kan være hvilken opplæring sosialarbeider får gjennom utdanning og arbeid. Profesjonelt skjønn er et sentralt begrep fordi det henger sammen med flere tema i sosialfaglig arbeid, for eksempel taus kunnskap, profesjonsutvikling, likhetsprinsippet, kvalitetskontroll, makt og avmakt i relasjonen mellom sosialarbeider og bruker, tvang, brukermedvirkning og etikk for å nevne noen.

I sosialfaglig arbeid har det flere ganger blitt etterlyst begrunnelser for profesjonelt skjønn i forbindelse med juridiske vedtak. Begrunnelsene blir ofte beskrevet som taus kunnskap. Profesjonelt skjønn har blitt beskrevet som taus kunnskap fordi sosialarbeidere har hatt vansker med å redegjøre for hvilke begrunnelser som ligger til grunn for profesjonelt skjønn. I vanskelige situasjoner som for eksempel omsorgsovertakelse er det viktig at sosialarbeidere kan artikulere etiske refleksjoner og moralsk dømmekraft som inngår i begrunnelsen. Det kan tenkes at ved artikulering og åpenhet rundt profesjonelt skjønn muliggjør det lik behandling fra sosialarbeidernes side. Dersom avgjørelsen gjort tilgjengelig for evaluering og innspill fra andre kan det bidra til utvikling av arbeidsplassen og profesjonen.

Profesjonelt skjønn blir også ansett som viktig i forbindelse med brukernes rettssikkerhet. Sosialarbeidere er i en posisjon hvor de kan utøve makt som kan ha store konsekvenser for brukerens hverdag (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleier og velferdsarbeidere, 2010). En av måtene å unngå feil bruk av makt kan være å

legge til rette for åpenhet omkring beslutningsgrunnlaget for profesjonelt skjønn. I veiledning kan det legges til rette for en slik åpenhet. Samtidig som at artikulering og åpenhet kan fremme brukernes rettssikkerhet med tanke på likhetsprinsippet kan det også fremme brukernes adgang til klage.

Det kan tenkes at profesjonelt skjønn er utydelig og uforståelig på grunn av at det ikke blir artikulert. Det kan henge sammen med manglende opplæring. Grøttjord (2012) konkluderer med at skjønn kan læres i utdanning, og skriver at forutsetningene er at studentene har utviklet klokskap og refleksjonskompetanse. I sin forståelse av klokskap beskriver Grøttfjord (2012) Aristotles begrep *fronesis* (kapittel 1). Grøttjord (2012) hevder at godt faglig skjønn også kan utvikles i utøvelsen av sosialt arbeid dersom utdanningen ikke er tilstrekkelig. I den sammenheng vil det være interessant å se på hvordan det blir tilrettelagt for trening av refleksjon og klokskap av dem i diskusjonen.

En av utfordringene i forhold til profesjonelt skjønn ligger i at på den ene siden skal sosialarbeideren forsøke å ivareta brukerens interesser, og på den andre siden på sosialarbeideren forvalte offentlige tjenester innenfor arbeidsplassens budsjettammer.

4.1.3 Samtaleferdigheter

Sosialfaglig arbeid innebærer ofte samtaler med brukere, pårørende, kollegaer, arbeidsgiver og andre organisasjoner. I den sammenheng er kommunikasjon viktig. Sosialarbeiderens samtaleferdigheter kan være avgjørende for utfallet av samtalen. Tidligere i oppgaven har jeg definert samtaleferdigheter slik (kapittel 1): *en evne til å kommunisere på en personlig profesjonell i forhold til både arbeidsplassen og brukere.*

I forbindelse med diskusjonen av hvordan veiledningsmodellene tilrettelegger for økt kompetanse i samtaleferdigheter vil Eide og Eide sin oversikt av 10 grunnleggende kommunikasjonsferdigheter (kapittel 1) være blant det jeg ser etter (Lindbæk, 2004 s. 52). Det vil også være interessant å se etter hvordan det tilrettelegges for å være personlig profesjonell møte med brukere (Skau, 2002).

På samme måte som med profesjonelt skjønn, er det flere sosialfaglige begreper som er aktuelle i forbindelse med samtaleferdigheter deriblant empowerment, brukermedvirkning, makt og avmakt. Samtaleferdigheter er for eksempel vesentlig i forbindelse med utøvelsen av

profesjonelt skjønn. Sosialarbeiderens samtaleferdigheter har konsekvenser for hvordan sosialfaglige begreper blir presentert, og ivaretatt i samtaler. Det vil si at sosialarbeiderens samtaleferdigheter påvirker hvordan brukeren blir ivaretatt. Det kan derfor argumenteres for at samtaleferdigheter er en spesielt sentral del av sosialfaglig arbeid på grunn av at andre viktige aspekter ved sosialfaglig arbeid er avhengig av samtaleferdigheter. For å støtte påstanden om hvor sentralt samtaleferdigheter er i sosialfaglig arbeid vil jeg vise til seksjonsrådet for sosionomer (2013) som skriver:

Endringsarbeid skjer i relasjon og gjennom samhandling med mennesker. Profesjonelt sosialt arbeid utøves hovedsakelig i direkte kontakt med lokalsamfunn, en organisasjon, gruppe, familie, enkeltperson eller øvrig hjelpeapparat. Sosionomer etterstreber å etablere og opprettholde en konstruktiv relasjon gjennom hele arbeidsprosessen, også når det oppstår konflikter.

Sitatet påpeker at relasjon og samhandling vektlagt i sosialfaglig arbeid fordi det er der endringsarbeidet skjer. Sosial endring og problemløsning i forhold mellom mennesker blir påpekt i definisjonen av sosialt arbeid av IFSW (kapittel 1). Ettersom samtaleferdigheter blir ansett som viktig i endringsarbeid, og endringsarbeid er en del av definisjonen av sosialt arbeid er det sannsynlig at samtaleferdigheter har viktig rolle i sosialfaglig arbeid. I forbindelse med sosialarbeidere og NAV, under punktet «Kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning», skriver seksjonsrådet for sosionomer (2013):

I NAV vil sosialarbeidere kunne bidra med sin kompetanse i kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning med brukermedvirkning som et bærende element. Å etablere konstruktive relasjoner med brukere og vedlikeholde disse, også når det oppstår konflikt, er en viktig kompetanse for sosialarbeidere.

(Seksjonsrådet for sosionomer, 2013).

Det fremgår av begge sitatene at kompetanse i forbindelse med samtaleferdigheter er sentralt i utøvelsen av sosialfaglig arbeid. I diskusjonen vil det være interessant å se hvordan samtaleferdigheter blir ivaretatt i de ulike veiledningsmodeller.

4.2 Kompetanse i sosialfaglig arbeid

Problemstillingen vil bli vurdert i forhold til kompetansebehovene som er fremlagt av Befring-utvalget i NOU 2009: 8, og kompetansekravene som blir stilt i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). De to utvalgte dokumentene er sentrale for hva som utgjør, og anbefalingen for hva som bør utgjøre innholdet i utdanningen av sosialarbeidere. Jeg vil legge vekt på punktene som omfatter profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter.

4.2.1 Befring-utvalget om kompetanse i barnevernutdanninger

Befring-utvalgets vurderinger er basert på spørreundersøkelser og kartlegging av fagplaner. Det har kommet frem «... at flere av studiemiljøene er i mangel av relevant pensum og/eller undervisning på flere av barnevernfeltets kjerneområder; blant annet utviklingspsykologiske emner, seksuelle overgrep/vold, rusproblematikk, etnisitet og flerkulturell forståelse, kommunikasjon, sektor- og samarbeidskompetanse.» (NOU 2009: 8, kap. 10.3.3). Befring-utvalget påpeker temaet kommunikasjon som er relevant for samtaleferdigheter. Befring-utvalget påpeker også at praksisperioden(e) utgjør en viktig læringsarena. Utviklingen av kompetanse til utøvelse av skjønn er en av grunnene til at praksis blir vektlagt.

Praksis, som vanligvis i første rekke omfatter ekstern praksisopplæring, fremheves av flere som en viktig del av grunnutdanningen. Flere av studielederne påpeker at praksisstudier bør integreres bedre i utdanningen og/eller utvides, da kandidatenes personlige kompetanseutvikling først og fremst skjer her. Målsettingen med den personlige kvalifiseringen er å gjøre kandidatene mer bevisst på egne verdier, holdninger og menneskesyn. Dette fremheves som spesielt viktig i de deler av barnevernets arbeid som baseres på skjønn. Videre påpekes det at det må arbeides for å

utvikle kandidatenes kompetanse i observasjon, samtale med barn, vurdering og analyse.

(NOU 2009: 8, kap. 10.3.3).

Utdragene fra rapporten viser at Befring-utvalget finner mangler i opplæringen i forhold til de to begrepene i problemstillingen. Befring-utvalget avgrensner undersøkelsen til det de betegner som barnevernutdanning (barnevernspedagogutdanning og sosionomutdanning) (NOU 2009: 8, kap. 1.3).

Befring-utvalget deler den profesjonelle kompetansen som det er behov for i barnevernet inn i fem grupperinger:

- *Personlig kompetanse* som omfatter sosialt engasjement, kultursensitivitet og barne- og ungdomsrelevante interesser og holdninger.
- *Kommunikative kompetanse* som omfatter samtale- og samhandlingsferdigheter og evne til å mestre direkte relasjoner og vanskelige situasjoner.
- *Faglig kompetanse* som innebærer forskningsbaserte kunnskaper om barn og unge, deres omsorgs- utviklings- og læringsbehov og en bred faglig innsikt om problemtilstander, tiltak og muligheter, samt ulike faglige forståelsesmåter med relevans for barnevern.
- *Etisk kompetanse* som omfatter innsikt i etikkens grunnlagsspørsmål, evne til å utvise reflektert dømmekraft i ulike verdi- og konfliktspørsmål.
- *Forvaltningskompetanse* som handler om evnen til å utøve et juridisk og faglig skjønn ved anvendelse av loven og i saksbehandlingens ulike faser.

(NOU 2009: 8, kap. 13.13).

Områdene som er spesielt aktuelle for min problemstilling er kommunikativ kompetanse, etisk kompetanse og forvaltningskompetanse. De tre kompetanseområdene berører begrepene profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Det bør sies at alle av de fem overnevnte kompetansene overlapper hverandre. God profesjonsutøvelse er avhengig av kompetanse på alle områdene. Formulert på en annen måte; det er en gjensidig avhengighet mellom de fem

områdene for god profesjonsutøvelse. Befring-utvalget oppgir noen grunnleggende krav som må stilles til studiene som blant annet innebærer veiledning:

En viktig målsetting i den praksisorienterte undervisningen er at utdanningene skal lykkes i å utdanne kompetente barnevernarbeidere som er rustet til å møte praksisfeltets utfordringer og krav. Utvalget forslår således en styrking av disse lærings- og arbeidsformene. For å realisere dette vil det være behov for læringsarenaer der studentene blir utfordret, både på et personlig og faglig plan, og at de samtidig får oppleve tilgang på kvalifisert veiledning og individuell tilbakemelding fra lærere og medstudenter. Her er det tale om lærerveiledet trening i små grupper og tett studentoppfølging gjennom hele studieløpet.

(NOU 2009: 8, kap. 11.5.1).

Viktigheten av skjønn blir trukket frem i forbindelse med juridisk forvaltning og barns omsorgsbehov. Befring-utvalget påpeker behov for styrking av kompetansen i utøvelsen av profesjonelt skjønn i forbindelse med omsorg: «Barnevernets ansatte må være i stand til å identifisere sviktende omsorg for barn og unge, og ha kunnskaper om hvilke tiltak som bør iverksettes i ulike situasjoner. Her kreves innsikt og trening i å utøve skjønn.» (NOU 2009: 8). Befring-utvalget påpeker innsikt og trening som krav i forbindelse med utøvelse av skjønn. Jeg tolker det slik av Befring utvalget mener kunnskap og refleksjon med begrepet innsikt. Slik jeg forstår Befring-utvalget betyr begrepet trening her øvelse i praksis, og i undervisningssammenheng. Skjønn og dømmekraft blir trukket frem i forbindelse med evalueringen av småbarns utviklingsforløp. Befring-utvalget begrunner behovet for økt kompetanse med at studenter i barnevernutdanningene må utdannes på en faglig forsvarlig måte som gjør dem i stand til å utføre barnevernets oppgaver (NOU 2009: 8). Befring-utvalget identifiserer utviklingen av profesjonelt skjønn som et mål: «Et sentralt mål er å utvikle bredspektret kompetanse av innsikt, vurderingsevne og faglig skjønn. Dette vil kreve et allsidig opplæringsprogram, som kan styrke studentenes tenke- og handlemåter og prege deres holdninger, empatiske evner og sosiale ferdigheter.» (NOU 2009: 8, kap. 13.6). Sitatet omfatter begge begrepene i min problemstilling. Jeg forstår Befring-utvalgets begrep «sosiale ferdigheter» slik at det omfatter samtaleferdigheter. Befring-utvalget skriver om det faglige innholdet i bachelorutdanning i forbindelse med relasjon og samhandlingsproblemer:

Det er også viktig at kandidatene har kunnskap om betydningen av tidlig innsats og er i stand til å avdekke risikopregede situasjoner på et tidlig tidspunkt. Det forutsetter innsikt i mulige kartleggingsverktøy, evne til kommunikasjon og samtale med barn, unge og foreldre, og ikke minst kunnskaper om problemene til barn og unge i barnevernet og innsikt i relevante tiltak.

(NOU 2009: 8, kap. 13.5).

Det fremgår av sitatet over at kunnskap om barnevernets prosedyrer, psykologi, interaksjon, kommunikasjon og samtale er en nødvendighet. Befring-utvalget omtaler samtalen som en viktig del av arbeidet i barnevernet. «Når barnevernet vurderer om omsorgssvikt har funnet sted, er samtale med barn og foreldre og/ eller observasjoner av samspillet i familien vesentlig.» (NOU 2009: 8, kap. 4.3.2). Befring-utvalget poengterer hvor viktig det er at yrkesutøverne som arbeider med barnevern har den nødvendige kompetansen: «Profesjoner som har som oppgave å sikre gode oppvekst vilkår og beskytte barn som utsettes for omsorgssvikt, mishandling, vold og seksuelle overgrep, må ha relevant kunnskap og kompetanse for å samtale med barn og støtte barna til å fortelle hvordan de har det.» (NOU 2009: 8, kap. 4.3.3).

Befring-utvalget foreslår flere tiltak for møte behovene for kompetanseheving og kompetansekontroll deriblant: gjennomgang av innholdet i fagplanene barnevernutdanningene, turnusordning, autorisasjon, etterutdanning og oppdateringstilbud, forskningsutvikling, tettere samarbeid mellom utdanning og yrke, nasjonalt fagråd (NOU 2009: 8). For eksempel tilrår Befring-utvalget at utdanningene skal inneholde 14 forskjellige emner for å sikre kvaliteten i utdanningene. Et av dem er observasjon og kommunikasjon som vektlegger kontaktetablering, samtale- og kommunikative ferdigheter (NOU 2009: 8, kap. 1.3.3). Emnet vil, slik jeg forstår, være aktuelt i forbindelse med samtaleferdigheter.

Turnusordning som blir foreslått er interessant ettersom den innebærer kvalifisert veiledning i praksisopphold. Befring-utvalget skriver at en turnusordning vil kunne styrke ferdigheter som blant annet utøvelsen av profesjonelt skjønn (NOU 2009: 8, kap. 13.6). Befring-utvalget foreslår en turnusordning for barnevernutdanningene som inneholder veiledning, opplæring, supervisjon, og en avsluttende evaluering (NOU 2009: 8, kap. 13.6). Befring-utvalget begrunner turnusordningen med at arbeids- og ansvarsoppgavene er såpass krevende i

barnevernet (NOU 2009: 8, kap.11.7). Befring-utvalget vektlegger refleksjon og utvikling, når de begrunner anbefalingen om at ansatte i barnevernet bør ha krav på veiledning: «Videre bør alle som arbeider i barnevernet ha krav på veiledning. Dette er særlig viktig for å sikre en kontinuerlig refleksjon og profesjonell utvikling.» (NOU 2009: 8, kap.11.7).

I tillegg til turnusordning blir veiledning trukket frem i forbindelse med undervisning, da i sammenheng med gruppe og kasusopplæring: «Dette er også undervisningsformer som kan spille en viktig rolle for utviklingen av relasjons- og samhandlingskompetanse. Som utvalget har pekt på i flere sammenhenger, er dette en essensiell kompetanse for arbeid i barnevernet.» (NOU 2009: 8, kap. 13.6).

Praksisperioder, turnusordninger og kvalifisert veiledning er blant Befring-utvalget sine anbefalinger for å øke kompetansen i forhold til profesjonelt skjønn, relasjons- og samhandlingskompetanse og sosialferdigheter. Befring-utvalget tilrår veiledning for økt kompetanse, men rapporten sier ikke noe om hvilken form for veiledning som bør tas i bruk foruten om at den må være kvalifisert.

4.2.2 Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) om profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter

Det yrkesetiske grunnlagsdokumentet grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) er retningslinjer for hvordan sosialfaglig arbeid skal gjennomføres. Det kan sies å forklare kjernen i sosialfaglig arbeid. Det identifiserer hvilket menneskesyn som skal kjennetegne yrkesutøveren innenfor profesjonene.

I forbindelse med profesjonelt skjønn og rettssikkerhet står det: «Brukernes rettigheter skal ivaretas i all yrkesutøvelse. Ivaretagelse av rettssikkerheten er en særlig utfordring der den enkelte yrkesutøvers skjønn er bestemmende for hva som gis av ytelser og tjenester.» (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010). Profesjonelt skjønn slik det blir beskrevet her, er spesielt relevant i sammenheng med juridiske ordninger. Det kan for eksempel være i forbindelse med forvaltning av sosialtjenesteloven. Profesjonelt skjønn blir beskrevet som utfordrende. Det fremgår av punkt 3.6 «Skjønn og dømmekraft» som er gjengitt i kapittel 1 at profesjonelt skjønn er en nødvendig ferdighet for utøvelsen av sosialfaglig arbeid (Yrkesetisk

grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010).

Dokumentet har ikke et punkt som omhandler samtaleferdigheter på samme måte som ved begrepet profesjonelt skjønn. Det er et punkt som jeg mener er relevant for utviklingen av kompetansene som utgjør samtaleferdigheter:

3.1 Møtet mellom mennesker

Helse- og sosialfaglig arbeid utøves i møte mellom mennesker. Måten yrkesutøveren møter enkeltmennesker og grupper på er avgjørende for å kunne yte tjenester og hjelp. Å vise respekt, åpenhet, tillit og omsorg krever etisk klokskap og et bevisst, profesjonelt forhold til egne motiver og verdier. Forholdet mellom brukerens/klientens selvbestemmelse og bruk av makt og tvang er særlig kompliserte temaer.

(Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010).

Utdraget beskriver forholdet som sosialfagarbeidere har til brukere, og samtidig som det gir et inntrykk av det overordnede perspektivet sosialfagarbeideren må ha i møte med brukere.

Prinsippene i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) utgjør et felles etisk grunnlag for de fire yrkesgruppene. Noen av dem er nevnt i sitatet over. Den fullstendige listen innebærer: «Menneskelivets ukrenkelighet», «Respekt for enkeltindividet», «Helhetssyn på mennesker», «Likeverd og ikke-diskriminering» «Tillit, åpenhet, redelighet, omsorg og nestekjærlighet», «Konfidensialitet og taushetsplikt», «Varslingsansvar», «Rettferdighet», «Solidaritet», «Likhhet for loven» og «Individuelt ansvar» (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010). Prinsippene som er nevnt skal prege samtalen og utøvelsen av profesjonelt skjønn.

4.3 Diskusjon

I det følgende vil jeg diskutere hvordan det legges til rette for at veisøkeren kan lære kompetanse i forbindelse med utøvelsen av profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter innenfor hver av veiledningsmodellen.

4.3.1 LØFT

Selvstendig refleksjon

En stor del av metoden i LØFT går ut på at veilederen stiller veisøkeren spørsmål som kan fremme selvstendig refleksjon. Jeg skriver selvstendig refleksjon ettersom det er veisøkerens tanker og resonering som er vektlagt. Det henger sammen med at man anser veisøkeren som eksperten i LØFT. I forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter vil vektlegging av selvstendig refleksjon i veiledningen kunne bidra til styrke kompetansen til veisøkeren.

Man kan si at denne veiledningsmodellen bistår veisøkeren på en «realistisk» måte. Med beskrivelsen mener jeg at veilederen forbereder veisøkeren på arbeidshverdagen som vil innebære at veisøkeren må ta avgjørelser basert på egne refleksjoner. Fremgangsmåten veilederen bruker kan lære veisøkeren hvordan han kan finne frem til løsninger på egenhånd.

Det kan tenkes at suksess med veiledning etter LØFT avhenger av veisøkerens kompetanse. Det er mulig at det vil være vanskelig for veisøkeren å reflektere rundt samtaleferdigheter med for eksempel rusmisbrukere dersom veisøkeren ikke har erfaringer som han kan basere refleksjonene på. Kompetansenivå er noe som vil variere fra veisøker til veisøker. Det er mulig at veisøkeren som har slik kompetanse opplever det enklere å finne frem til alternative løsninger enn veisøkeren som ikke har slik kompetanse. Det å finne løsninger kan henge sammen med en trygget i forhold til fagets omfang og innhold. Veisøkeren blir ikke tilført noe i den forstand at veilederen ikke demonstrerer eller gir instruksjoner. Veilederen deler heller ikke egne refleksjoner eller erfaringer. En mer solidarisk tilnærming til veiledning ville kanskje lagt vekt på at man kan lære av hverandre?

Forholdet mellom veileder og veisøker

Veisøkeren og veilederen samarbeider for å utvikle veisøkerens refleksjonsevner. Det er kun veilederen som stiller spørsmål, og kun veisøkeren som gir svar. Med unntak av feedback og positiv tilbakemelding. Dialogen er på den måten begrenset av rolle fordelingen mellom veisøkeren og veilederen. Slik jeg oppfatter relasjonen mellom veileder og veisøker kan den forstås som en monolog fra veisøkerens side som blir utfordret av veilederens spørsmål.

Fremtidsfokus

LØFT har et positivt fremtidsfokus. Man er opptatt av å finne løsninger og muligheter. Sett i sammenheng med utbrenthet og turnover som preger sosialfaglig arbeid kan en slik innstilling ha en positiv påvirkning på hvordan man møter utfordringer.

Sosialfaglig arbeid har et rykte som sier at faget er problemorientert, noe som er i sterk kontrast til LØFT som er løsningsorientert. Ofte foregår sosialfaglig arbeid der hvor det er et behov for endringer. Det kan for eksempel være rusomsorg, psykiatri eller barnevern. I en slik sammenheng kan en ulempe med veiledning etter LØFT være at veisøkeren ikke gjør en realistisk overveielse av en situasjon. Det virker som at man innenfor LØFT ikke anerkjenner problemers eksistens ved å la være å snakke om dem. Det kan ha en negativ konsekvens for eksempel dersom veisøkeren har behov prate om hva han opplever som problematisk. Det er en naturlig handling å se etter årsakssammenhenger for å oppnå forståelse. Det kan tenkes at dersom kun symptomene på et problem behandles, vil det problemet få andre symptomer.

Positiv tilbakemelding

I LØFT er man opptatt av å gi positive tilbakemeldinger. Vi vet at positiv tilbakemelding er en av de beste måtene å fremme positiv atferd, men det forutsetter at tilbakemeldingen er berettiget og konkret. I forbindelse med utøvelse av profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter er det en metode som kan oppfordre til godt profesjonelt skjønn og gode samtaleferdigheter. Positiv tilbakemelding kan også relateres til profesjonsidentitet og trivsel.

Det negative med tilbakemeldingene i LØFT er at veisøkeren ikke blir gjort oppmerksom på når han gjør noe feil. Det er forventet at veisøkeren selv oppdager sine egne feil gjennom metodene som brukes i modellen. En slik tankegang kan ramme brukerne og arbeidsplassen negativt.

Et annet punkt som kan være problematisk er når veiledning er gjennomført opphører kanskje også den positive tilbakemeldingen. Det kan oppleves som vanskelig for sosialarbeideren.

Samtale

I veiledningssamtalen ber veilederen veisøkeren om å identifisere mål, ambisjoner og utvikling gjennom ulike metoder for å endre veisøkerens tankemønster. Metodene er rettet mot veisøkerens utvikling. Veisøkeren får ikke opplæring i bruk av dem. Veisøkeren deltar i bruken av dem, og kan samtale om metodene med veilederen. Grunnen til at jeg trekker dette frem er at det kan tenkes at veisøkeren kan bruke metodene samtale med brukere. Metodene kan gi veisøkeren kunnskap om brukerens ambisjoner og mål, og blant annet være et verktøy for brukermedvirkning. En ulempe ved bruk av metodene i samtale med brukere kan være at metodene er rettet mot løsninger og muligheter. Det kan være negativt dersom brukerne har behov for å fortelle om problemer for å bearbeide dem. Brukeren kan, på samme måte som veisøkeren, ha behov for at det som er vanskelig blir anerkjent, og at det er rom for å snakke om hvor vanskelig en utfordring kan oppleves. Det samme gjelder for øvrig i samtalen mellom veilederen og veisøkeren.

Det kan oppleves frustrerende for veisøkeren dersom veisøkeren har behov for å stille veilederen direkte spørsmål, og disse avises da de ikke sammenfaller med veilederens rolle.

Ingen observasjon

I mesterlære og i handlings- og refleksjonsmodellen innebærer veiledningen observasjon og evaluering. Det blir ikke vektlagt at veilederen skal demonstrere hvordan profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter skal gjennomføres i LØFT. Dermed får heller ikke veisøkeren mulighet til å observere veilederen. Det kun samtale mellom veileder og veisøker at veisøkeren blir observert. Det kan tenkes at det er mulig veisøkeren og veilederen ikke får med seg alt som er relevant for veisøkerens utvikling i samtalen. Det er en ting å snakke om hva man burde gjøre, en helt annen ting å gjøre det.

Ferdighetstrening

Det lagt til rette for ferdighetstrening ved å samtale om ferdighetene, og ved at veilederen kan gi veisøkeren oppgaver til neste veiledning. Veisøkeren får med andre ord ikke øve på utviklingen av ferdigheter i praksis i samarbeid med veilederen. Det kan tenkes at noen ferdigheter faktisk læres best ved praktisk trening. Jeg tolker veiledning etter LØFT slik at veisøkeren i veiledning kun blir fulgt opp av veilederen i forhold til det som blir uttalt i veiledningen. Veiledningen i forhold til ferdighetstrening forutsetter dermed at veisøkeren forteller om praksiserfaringer. En ulempe med at veisøkeren må fortelle om praksiserfaringer for å kunne få veiledning i forhold til dem, kan være at veisøkeren glemmer viktig informasjon.

LØFT og yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010)

Dokumentet vektlegger at sosialarbeideren må ha evne til etisk refleksjon. Slik jeg forstår LØFT blir det klart tilrettelagt for etisk refleksjon, og refleksjon i forhold til profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. I tillegg kan veisøkeren bruke av metodene som veileder bruker i forbindelse med samtaleferdigheter. Ulempen med LØFT er at det ikke legges til rette for ferdighetstrening i praksis med veilederen. I yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) trekkes det frem flere ferdigheter som krever etisk klokskap, som LØFT kan bidra til, med vektleggingen av refleksjon.

Sammendrag av LØFT

Den sterkeste siden ved LØFT er vekten på refleksjon. Refleksjon er en viktig del av profesjonelt skjønn, spesielt i forbindelse med taus kunnskap. Refleksjon og metodene veilederen bruker i LØFT vil også kunne bidra til utvikling av veisøkerens kompetanse i forbindelse med samtaleferdigheter. I forbindelse med kompetanseområdene i NOU 2009: 8 vil det si at veisøkeren kan lære *etisk kompetanse* og *kommunikativ kompetanse* i veiledning etter LØFT.

I tillegg kan LØFT sitt positive fremtidsfokus og vekten på positive tilbakemeldinger kan motvirke utbrenthet, og bidra til lavere turnover. Vektlegging av muligheter og løsninger kan fremme sosialarbeiderens endringsarbeid.

Den svakere siden ved LØFT er fraværet av praksisnærhet. Ferdighetstrening innebærer samtaler om ferdigheter og oppgaver som gis til neste veiledningssamtale. For veisøkere som lærer best ved praksisnærhet, observasjon og i praksisfelleskap er LØFT mindre egnet. Kompetanse innen både profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter innebærer utøvelse som berøres av praktisk klokhet og *forvaltningskompetanse*. Slik jeg forstår veiledning etter LØFT blir det i liten grad lagt til rette for utøvelse og praktisk trening, man kan si at LØFT delvis bidrar til læring av *forvaltningskompetanse*.

En annen ulempe med LØFT er at det ikke gis negativ kritikk, og det virker som at problemer ikke blir anerkjent. Det kan i verstefall ha alvorlige konsekvenser for brukerne.

4.3.2 Mesterlære

Ferdighetstrening

Inntrykket jeg har av mesterlære innebærer at det er en veiledningsmodell som legger til rette for utvikling av ferdigheter. Det er blant annet basert på metodene blir vektlagt i denne modellen. Skagen (2004) skriver at mesterlære er særlig egnet til ferdighetstrening, som gjør modellen aktuell for problemstillingen. Skagen (2004 s. 126) skriver at teoriene bak ferdighetene og kunnskap som begrunner handling læres best ved skoleundervisning.

Mesterlære kan sees som en veiledningstilnærming som sikrer kvalitetskontroll.

Kvalitetskontroll kan sees som en positiv og en negativ funksjon. På en positiv side innebærer det at metodene som brukes i mesterlære gir veisøkeren inngående kunnskap om hvordan gå frem i forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter i praksis. I tillegg lærer veisøkeren hvorfor veilederen går frem slik. Den negative siden er at veisøkeren kan bli en «kopi» av veilederen, ettersom veisøkeren handler ut i fra veilederens refleksjoner. Det kan føre til at veisøkeren ikke utvikler evne til å reflektere uavhengig av veilederen, og at veisøkerens utvikling stagnerer. Først når veiledningen er over står veisøkeren fritt til å la sin personlighet prege arbeidet. Det er en mulighet for at veisøkeren ikke mestrer for eksempel

etisk refleksjon når veiledning er over, og at veisøkeren kan ha hatt behov for å lære å reflektere i veiledningen.

Veilederens refleksjon

Reflekteringen som forgår i mesterlære er hovedsakelig gjort av veileder, som er i sterk kontrast til LØFT. Det er veilederen sin refleksjon som er utgangspunktet for handling. Ubalansen mellom veileder og veisøker er tydelig frem til veisøkeren er ferdig med veiledningen. Veilederen er ekspert, og det er tillit til at han vet hvordan «det» skal gjøres. Det virker på mange måter logisk at veisøkeren skal veiledes av noen som har god fagkompetanse. Det er på en annen side er det en ulempe med erfaring. Fordommene veileder har utviklet med erfaring kan bli overført til veisøkeren, og feil praksis kan bli lært videre.

I mesterlære identifiserer veilederen mål, ambisjoner og gir instruksjoner om hvordan de skal oppnås. Utfallet av veiledning henger blant annet sammen med veilederens instruksjoner og veisøkerens evner til å imitere veilederen. Det er veilederen som oppgir når disse er nådd.

Forholdet mellom veileder og veisøker

Veilederen er tydelig rangert over veisøkeren i mesterlære slik jeg forstår mesterlære. Det vedlikeholdes ved veisøkeren ikke har makt i forhold til utformingen av veiledningsstrukturene og at evaluering og tilbakemeldinger kun er rettet mot veisøkeren. En fordel med rangeringen kan være at veisøkeren får tillit til veilederens kompetanse, og ønsker å mestre ferdighetene for å oppnå samme kompetanse selv. På den andre siden kan en ulempe være at veisøkeren blir utrygg i veiledningsforholdet som kan føre til at det blir vanskeligere å lære.

Praksisfelleskap og praksisnærhet

Praksisfelleskap er en viktig del av mesterlære. Det er en vanlig praksis ved mange arbeidsplasser at man har ukentlige møter hvor ansatte deler informasjon som kan være nyttig for alle på arbeidsplassen. I forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter kan praksisfelleskap være en viktig arena hvor veisøkeren kan lære fra andre. En av fordelene med

å lære fra praksisfellesskap kan være at veisøkeren unngår å gjøre feil selv. Veisøkeren kan på den måten ta i bruk kunnskapen som praksisfellesskapet besitter. En annen positiv side ved praksisfellesskap kan være at det har en positiv innvirkning på utvikling av faglig identitet og faglig tilhørighet, som kan ha positive konsekvenser i forbindelse med laver turnover. En av ulempene med praksisfellesskap kan være at et helt praksisfellesskap tar lang tid på oppdateres etter nyeste forskning i sosialfaglig arbeid, og organisasjonskulturen kan ha innlærte feil.

Praksisnærhet er en førende tanke i mesterlære. En fordel med slik læring er den korte avstanden mellom teori og praksis. For veisøkeren kan det være enklere å se sammenhengen mellom teori og praksis, og reflektere ved praksisnærhet. I forbindelse med samtaleferdigheter kan praksisnærhet være en fordel ved at veisøkeren er i direkte kontakt med brukerne, og ser hvordan brukerne responderer på samtaleferdighetene. På en annen side kan det tenkes at vektlegging av praksisnærhet gjør veisøkeren mindre kompetent på områder som krever refleksjon, for eksempel etisk refleksjon.

Mesterlære er den veiledningsmodellen av de tre som legger størst vekt på ferdighetstrening. I sammenheng med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter innebærer det at veisøkeren i veiledning etter mesterlære vil få praktiske erfaringer med begge begrepene. Det kan føre til at veisøkeren tilegner seg ferdigheter han er trygg på i møte med arbeidshverdagen.

Taus kunnskap

I mesterlære blir veisøkeren lært hvordan han skal artikulere taus kunnskap av veilederen. Veilederen forteller gjerne i etterkant av utøvelsen av profesjonelt skjønn hva som lå til grunn for den evalueringen som veilederen gjorde. Veisøkerens gjennomføringen blir evaluert av veilederen. Slik jeg forstår mesterlære er veisøkerens begrunnelse for taus kunnskap kopiert av veilederen, og ikke begrunnet i veisøkerens egen refleksjon. En positiv side av mesterlære i forbindelse med taus kunnskap kan tenkes å være at veisøkeren vil lære hva veilederen, som har lang erfaring, baserer sitt profesjonelle skjønn på. Det kan tenkes at veisøkeren av den grunn vil klare å artikulere sine begrunnelser. På den andre siden kan det tenkes at dersom veisøkeren ikke utvikler en selvstendig evne til etisk refleksjon kan det føre til at veisøkeren ikke tar en informert beslutning med tanke på profesjonelt skjønn.

Evaluering

Gjennom observasjon og andre metoder lærer veisøkeren om hvordan han skal bruke profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter i sosialfaglig arbeid. Underveis i veiledningsforholdet får veisøkeren konstruktiv tilbakemelding på arbeidet. Det kan føre til at veisøkeren utvikler profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Konstruktiv kritikk kan fortelle veisøkeren hvor langt han er unna målet, og hva som kreves av veisøkeren for å nå det. En ulempe kan være at veisøkeren utvikler profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter i henhold til veilederens subjektive oppfattelse, uten å ta veisøkerens egne refleksjoner til betraktning. I kontrast til LØFT gis både positive og negative tilbakemeldinger i mesterlære. Fordelen med både positiv og negativ kritikk kan være at veisøkeren gjør mer av det som er bra, og mindre av det som ikke er bra. Ulempen kan være at veisøkeren oppfatter den negative tilbakemeldingen dårlig, og at det fører til at veisøkeren opplever en følelse av å ha mislykkes.

Mesterlære og yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010)

Veiledning etter mesterlære møter noen av kravene som blir stilt i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) slik jeg forstår modellen. I veiledning etter mesterlære vil veisøkeren ha ferdighetstrening som er aktuell i forbindelse med alle kravene som stilles til møtet med brukere i dokumentet (yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010).

Mesterlære kan sies å mangle rom for etisk refleksjon, som er sentralt i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). Det er fordi veisøkerens evne til refleksjon er ikke i fokus, det er kun refleksjon fra veilederens hold som blir vektlagt. I forbindelse med å ha «...et profesjonelt forhold til egne motiver og verdier...» kan manglende selvstendig etisk refleksjon være problematisk (Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere, 2010). Sosialarbeideren skal være klar over hvilke egne verdier og motiver som kan ha innflytelse på avgjørelser og atferd i møte med brukere, og ha et profesjonelt forhold til dem. Det er viktig at veisøkeren oppmerksom på hvilke forhold som kan ha en

innvirkning på beslutninger. Det kan på en annen side være slik at ved å kopiere veilederens refleksjoner, så veisøkeren utviklet god kompetanse med tanke på profesjonelt skjønn.

Sammendrag av mesterlære

Den sterkeste siden ved mesterlære er praksisnærhet. En fordel ved praksisnærhet kan være at veisøkeren har kjennskap til rutiner og hva som er forventet av veisøkeren i sosialfaglig arbeid. På den måten kan veisøkeren oppleve mindre usikkerhet, og mer trygghet på seg selv i møtet med arbeidslivet. I sammenheng med observasjon av veilederens demonstrasjon er det ikke en selvfølge at alle som observerer ser det samme. Veiledning etter mesterlære kan gi veisøkeren samtaleferdigheter og evne til å utøve profesjonelt skjønn. Det vil si at veiledning etter mesterlære kan bidra til utvikling av *kommunikativ kompetanse* og *forvaltningskompetanse*.

Man kan også si at veisøkeren utvikler *etisk kompetanse*, men fordi veisøkeren baserer sine refleksjoner på veilederens refleksjoner kan det diskuteres om veisøkeren har utviklet etisk kompetanse i tråd med Befring-utvalget sin forståelse av begrepet. Veisøkeren kan ha mestret å kopiere veilederens refleksjoner, uten å ha utviklet egne ferdigheter til etisk refleksjon.

Svakheten i mesterlære er mangelen på selvstendig refleksjon. Refleksjon er sentralt i møte med brukere både med tanke på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. En konsekvens av metodene i mesterlære kan være at veisøkeren sin individualitet blir satt til side for at den ikke skal prege yrkesutøvelsen. Det strider mot den *personlige kompetansen* som blir påpekt av Skau (2002) og av Befring-utvalget i forbindelse med å møte brukere (NOU 2009: 8).

Mangel på selvstendig refleksjon kan også ha konsekvenser for utvikling i de ulike profesjonene og på arbeidsplassen.

4.3.3 Handlings- og refleksjonsmodellen

Balanse

I handlings- og refleksjonsmodellen blir balanse vektlagt. Det gjelder balanse mellom veisøker og veileder, og mellom handling og refleksjon. Det er et viktig poeng at forholdet mellom veisøkeren og veilederen er så balansert som mulig. Det blir likevel anerkjent at

veilederen har mer makt i relasjonen. Fokuset kan sammenlignes med sosialfaglig arbeid hvor det er stor vekt på makt og avmakt forholdet mellom sosialarbeideren og brukeren. Det er også relevant i sammenheng med at kritisk refleksjon over yrkesutøvelse er sentralt i sosialfaglig arbeid. En positiv side ved fokuset på balanse i handlings- og refleksjonsmodellen er at den er aktuell i forhold til sentrale deler i sosialfaglig arbeid.

Tankegangen preger også veiledningssamtalene. Begge parter bidrar i samtalen. Verken veilederen eller veisøkeren skal dominere samtalen. Handlings- og refleksjonsmodellen er på dette punktet i kontrast til de to andre veiledningsmodellene. I LØFT er veisøkeren i fokus. I mesterlære er veilederen i fokus. I handlings- og refleksjonsmodellen skal begge partene delta i informasjonsutvekslingen. Sett i forbindelse med samtaleferdigheter i sosialfagligarbeid med brukere vil slik kommunikasjon være foretrukket, ettersom det er et samarbeid som vektlegger brukermedvirkning. En negativ side kan være at veisøkeren lærer mindre enn når veilederen eller veisøkeren dominerer samtalen.

Meta-kommunikasjon

En av metodene som brukes for å ivareta forholdet mellom veisøker og veileder meta-kommunikasjon. Grunnen til bruk av meta-kommunikasjon er at veilederen og veisøkeren skal jobbe for å ivareta kommunikasjonen mellom dem. I tillegg er meta-kommunikasjon med på å utvikle veisøkerens og veilederens samtaleferdigheter. En positiv side med meta-kommunikasjon er at metoden fører til tid som er dedikert til utvikling av samtaleferdigheter. Ulempen kan være at metoden oppleves som bortkastet tid dersom de samme temaene blir diskutert om igjen uten at det er et behov for endring.

Observasjon

Veilederen kan ta i bruk ulike tiltak for å jevne ut maktbalansen mellom veilederen og veisøkeren. Et av forslagene er å la veisøkeren observere veilederen, for at veisøkeren skal føle seg tryggere når han blir observert. Observasjon er en del av metodene i mesterlære, men blir ikke vektlagt i LØFT. En fordel med at veisøkeren observerer veilederen kan være at veisøkere opplever mindre stress i forbindelse med å bli observert selv, for eksempel ved at veisøkeren ser hva som er forventet av ham. Fordelene med observasjon av veisøkeren er at

veilederen kan gi en konkret tilbakemelding som er nært knyttet til veisøkerens gjennomføring. Observasjon kan også oppleves som en trygghet for veisøkeren. En negativ side ved at veisøkeren observerer veilederen kan være at veisøkeren i ettertid forsøker å imitere veilederen, og ikke baserer handlinger på egen PYT. En ulempe med at veisøkeren blir observert kan være at veisøkeren ikke klare å opptre naturlig på grunn av veilederens nærvær.

Refleksjon i faser og PYT

I motsetning til de to foregående veiledningsmodellene reflekterer veilederen og veisøkeren sammen i handlings- og refleksjonsmodellen. Gjennom veiledning skal veisøkeren arbeide med utviklingen av sin PYT. Fasene i handlings- og refleksjonsmodellen legger vekt på blant annet planlegging, gjennomføring og evaluering. Refleksjon preger alle fasene. Fordelene med at refleksjon er sentralt i veiledningsmodellen er at det kan bidra til utvikling hos veisøkeren, på arbeidsplassen og i sosialfaglig arbeid. En ulempe er som nevnt tidligere at det kan bli for mye fokus på refleksjon, og det kan bli for lite på praktisk utøvelse.

En fordel med fasene i veiledningsmodellen er at veisøkeren kan ta inspirasjon fra dem, og ta struktureringen med seg videre i arbeid sammen med brukere. Strukturen kan for eksempel brukes som en mal for hele samarbeidet med en bruker.

Ferdighetstrening

Ferdighetstrening er en del av fasene. Det foregår blant annet forberedning, gjennomføring og evaluering. I fasene berømmer veilederen veisøkerens sterke sider og gir konstruktiv kritikk. Slik jeg forstår handlings- og refleksjonsmodellen er det fokus på ferdighetstrening relatert til PYT. Fordelen med praktisk øvelse som ferdighetstrening kan være at det fremmer evne til refleksjon for veisøkere som mestrer refleksjon bedre ved praksisnærhet. En annen fordel kan være at veisøkeren føler seg tryggere i møte med arbeidslivet.

Taus kunnskap

Med tanke på artikulering av taus kunnskap vil det i veiledning etter handlings- og refleksjonsmodellen bli lagt til rette for å reflektere rundt taus kunnskap i fasene, og ferdighetstrening i forbindelse med å formulere dem i praksisnærhet. I forbindelse med artikulering av taus kunnskap er fokuset på PYT spesielt relevant. Det kan bidra til at veisøkeren ser sammenhengene mellom egne verdier og handlinger tydeligere, og på den måten enklere kan resonere seg frem til beslutningsgrunnlaget for profesjonelt skjønn.

Handlings- og refleksjonsmodellen og yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010)

Veiledning etter handlings- og refleksjonsmodellen legger til rette for at etisk refleksjon skal foregå både i samarbeid med veilederen, og for veisøkeren på egenhånd. Etisk refleksjon blir, som nevnt tidligere, vektlagt både i forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter i yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). Ferdighetstrening på bakgrunn av etiske refleksjoner i samarbeid med veilederen blir gjort mulig i handlings- og refleksjonsmodellen.

I sammenheng med utvikling av samtaleferdigheter bidrar meta-kommunikasjon og ferdighetstrening. Fasene legger til rette for planlegging og gjennomføring av samtaler i samarbeid med veilederen.

Sammendrag av handlings- og refleksjonsmodellen

Både refleksjon og praktisk øvelse blir vektlagt i veiledning etter handlings- og refleksjonsmodellen. Ved å vektle begge områdene kan veisøkeren utvikle kompetanse på flere områder. For veisøkerens del kan det ha konsekvenser for mestringsfølelsen. For en veisøker som for eksempel har mindre kompetanse i forhold til refleksjon, og mer kompetanse i forhold til praktisk øvelse kan fordelene ved å ha et område hvor han er mer trygg på seg selv. Handlings og refleksjonsmodellens sterkeste side er at veisøkeren får erfaring fra samtaler med refleksjon og ferdighetstrening i praksis.

En svak side med handlings- og refleksjonsmodellen kan være at refleksjon kan bli for sterkt vektlagt. Det kan tenkes at man på et tidspunkt har reflektert nok om et tema. Det kan diskuteres om det er for mye vekt på refleksjon. På en annen side er det satt en forutsetning at

veiledningen etter handlings- og refleksjonsmodellen skal tilpasses veisøkerens kompetansenivå. Det kan derfor tenkes at vekten på økt kompetanse på områder som veisøkeren mestrer vil minke.

Handlings- og refleksjonsmodellen bidrar til læring innenfor alle tre kompetanseområdene som er relevante for profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter; *etisk kompetanse*, *kommunikativ kompetanse* og *forvaltningskompetanse*.

4.4 Sammenligning i forhold til problemstillingen

Under vil jeg forsøke å sammenligne veiledningsmodellene og gi en oversikt over hvilke kompetanseområder de bidrar til læring i.

Etisk kompetanse

Etisk kompetanse blir i LØFT belyst ved veisøkerens svar på veilederens spørsmål som kan føre til selvstendig refleksjon. Det kan være refleksjon i forkant og etterkant av øvelse av en ferdighet.

I mesterlære blir veilederens refleksjoner først og fremst vektlagt. Veisøkeren kan lære å kopiere veilederens etiske kompetanse. Slik jeg forstår mesterlære samsvarer veiledningsmodellen likevel med Befring-utvalgets definisjon av hva etisk kompetanse innebærer.

Handlings- og refleksjonsmodellen vektlegger refleksjon hos både veisøker og veileder i fasene og i forbindelse med bruk av PYT. Det gjør at også den siste veiledningsmodellen kan bidra til læring av etisk kompetanse.

Kommunikativ kompetanse

Kommunikativ kompetanse er som nevnt relevant i forhold til samtaleferdigheter. I den sammenheng er det interessant å se på forholdet mellom veilederen og veisøkeren, og

hvordan det legges til rette for å utvikle samtaleferdigheter. Den ujevne maktbalansen i forholdet mellom veilederen og veisøkeren kan på noen måter sammenlignes med maktbalansen mellom sosialarbeideren og brukere.

I LØFT er veisøkeren eksperten, og blir tildelt makt ved at det er veisøkerens refleksjoner som er førende for veiledningssamtalen. Veisøkeren kan reflektere rundt samtaleferdigheter i veiledningssamtaler og få oppgaver av veilederen som innebærer øvelse på samtaleferdigheter til neste veiledningssamtale. Dersom veisøkeren lærer metodene veilederen bruker for å fremme endring i veisøkerens tankemønster, kan veisøkeren dra nytte av i møte med brukere. LØFT kan bidra med læring av kommunikativ kompetanse.

Veiledning etter mesterlære vektlegger veilederen lærer bort informasjon til veisøkeren. Veilederen har god fagkompetanse. Veisøkerens innspill i mesterlære er spørsmål til veilederen, og svar på veilederens spørsmål. Den ujevne maktbalansen mellom veisøkeren og veilederen er sentral i veiledning i mesterlære. Gjennom metodene forsøker veisøkeren å imitere veilederens samtaleferdigheter i praksisnærhet. Ved veiledning etter mesterlære kan veisøkeren utvikle kommunikativ kompetanse.

I handlings- og refleksjonsmodellen er det et balansert forhold mellom veilederen og veisøkeren. Spørsmål og svar blir reflektert rundt i sammen. Fasene kan brukes i forbindelse med strukturering av samtaler. PYT kan bidra til utvikling av refleksjon i samtaler. I tillegg bruker man i handlings- og refleksjonsmodellen meta-kommunikasjon som et spesielt relevant i forhold til samtaleferdigheter. I motsetning til i mesterlære mener man handlings- og refleksjonsmodellen at veilederen og veisøkeren lærer fra hverandre. Veiledningsmodellen tolker jeg slik at handlings- og refleksjonsmodellen legger til rette for at veisøkeren kan lære kommunikativ kompetanse.

Forvaltningskompetanse

Forvaltningskompetanse dreier seg om utøvelse av profesjonelt skjønn. LØFT fokuserer hovedsakelig på refleksjon om ferdigheter. Unntaket er dersom veilederen gir veisøkeren oppgaver til neste veiledningssamtale. Det er det unntaket som gjør at veisøkeren kan lære forvaltningskompetanse i LØFT. Jeg forstår LØFT slik at den kan møte kravene om forvaltningskompetanse til tross for at veiledningen ikke foregår i praksisnærhet.

Mesterlære vektlegger hovedsakelig ferdighetstrening og praktisk øvelse i praksisnærhet. Ved å kopiere veilederen lærer veisøkeren hvordan han skal utøve profesjonelt skjønn. Mesterlære kan bidra til at veisøkeren utvikler forvaltningskompetanse.

Handlings- og refleksjonsmodellen inneholder ferdighetstrening, refleksjonene som gjøres i forkant og etterkant av øvelsen av en ferdighet er knyttet til ferdighetstrening.

Ferdighetstreningen og refleksjonene rundt den kan brukes i forbindelse med utøvelse og profesjonelt skjønn. Slik jeg forstår handlings- og refleksjonsmodellen kan også den bidra til forvaltningskompetanse.

KAPITTEL 5

5.0 Avslutning

Det femte avsluttende kapitlet inneholder min konklusjon av problemstillingen. Etter konklusjonen vil jeg diskutere hva resultatene betyr. Deretter vil jeg trekke frem noen spørsmål som har dukket opp underveis i arbeidet med oppgaven, og noen eksempler på annen forskning som er relevant i forbindelse med min problemstilling. Jeg vil avslutte kapitlet med en refleksjon over erfaringene jeg har fått av arbeidet med oppgaven.

KAPITTEL 5

5.0 Avslutning

Sammendrag

Kapittelet starter med å svare på problemstillingen, og deretter en forklaring av hva resultatene. Spørsmål som har dukket opp under arbeidet med oppgaven blir deretter trukket frem, i tillegg blir noen eksempler fra forskning som kan relateres til min problemstilling. Kapittelet blir avsluttet med noen refleksjoner over arbeidet med oppgaven.

5.1 Konklusjon

I undersøkelsen har jeg funnet at de tre veiledningsmodellene kan føre til læring i sosialfaglig arbeid med vekt på profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Læringen som veiledningsmodellene kan bidra med i forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter passer inn i tre av de fem kompetanseområdene Befring-utvalget anser som nødvendig i forbindelse med arbeid i barnevern. Veiledningsmodellene belyser med problemstillingen fra ulike innfallsvinkler og vektlegger ulike deler av sosialarbeiderens kompetanse. I diskusjonen drøftet jeg hvordan veiledningsmodellene samsvarte med kompetanseområdene som belyste profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter i NOU 2009 : 8. I tillegg diskuterte jeg om veiledningsmodellene belyste profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter slik begrepene er beskrevet i yrkesetisk grunnlagsdokument for barneverspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010).

Etter diskusjonen og sammenligningen av de tre veiledningsmodellene i forrige kapittel tolker jeg det slik at alle veiledningsmodellene som har blitt presentert i denne oppgaven kan bidra til at veisøkeren lærer etisk kompetanse, kommunikativ kompetanse og forvaltningskompetanse i forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. I tillegg forstår jeg det slik at alle veiledningsmodellene som er beskrevet i denne oppgaven kan bidra til læring i av profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter slik som begrepene er beskrevet i

yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010) Det gjør veiledningsmodellene på ulike måter, og til tider overlapper de hverandre. Andre ganger er det et stort skille mellom dem. Veiledningsmodellene har sterke og svake sider, men i sammen utfyller de hverandre mangler.

Det er min forståelse at veiledningsmodellene forutsetter ulik kompetanse hos veisøkeren og veilederen. Veisøkeren som lærer best ved refleksjon, kan foretrekke veiledning etter LØFT. Det kan tenkes at LØFT egner seg best når veisøkeren har noe grunnleggende kompetanse i forhold til yrkesspesifikke og teoretiske ferdigheter. Dersom veisøkeren skal reflektere omkring løsninger og muligheter i profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter kan det hjelpe om veisøkeren har noe kunnskap om dem og det er mulig at det vil være en fordel om veisøkeren har noe erfaring med dem. Det er fordi det kan tenkes at veisøkeren bør ha kompetanse om profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter for unngå at løsninger kan være skadelige for arbeidsplassen, brukere og veisøkeren selv. LØFT kan være godt egnet for veiledning av veisøkere som har lang erfaring med sosialfaglig arbeid. Det kan for eksempel tenkes at veisøkere med lang erfaring fra sosialfaglig arbeid har lettere for å oppdage sammenhenger som kan bidra til utvikling av de ulike profesjonene og arbeidsplassen. LØFT blir ofte brukt fordi de positive tilbakemeldingene motiverer og bidrar til utvikling.

Mesterlære kan være spesielt passende for veisøkere som foretrekker praktisk læring, og om veisøkeren trenger praktisk ferdighetstrening. Det kan for eksempel være veisøkere som ønsker å få veiledning i forvaltningskompetanse forbindelse med profesjonelt skjønn. Det kan for eksempel være aktuelt dersom veisøkeren ikke har erfaring med utøvelse av profesjonelt skjønn etter NAV sine prosedyrer, eller dersom veisøkeren har lang erfaring fra praksis i barnevernet og skal lære en ny metode. Mesterlære kan også være svært nyttig i forbindelse med implementering av nye ikt systemer. I mesterlære veisøkeren følger veilederen og observere, veilederen forklarer hvorfor han går frem som han gjør. Veilederen setter ord på sine handlinger. Deretter vil veisøkeren bli satt til å kopiere veilederens atferd. Det at veisøkeren kopierer veilederen sørger for en viss kvalitetskontroll. Blant annet gjennom direkte og konstruktive tilbakemeldinger utvikles veisøkerens ferdigheter.

I handlings- og refleksjonsmodellen blir utformingen av veisøkerens egne planer, innspill til endringer fra veilederen, veisøkerens gjennomføring av planer, veilederens observasjon og både veilederens og veisøkerens evaluering vektlagt. Slik jeg forstår handlings- og

refleksjonsmodellen kan den være spesielt hjelpsom for veisøkeren som foretrekker å lære med en klar struktur og tydelige rammer. Det legges det til rette for at veisøkeren sin personlighet kan prege arbeidet. I reflekterende dialog er det en jevn balanse mellom veisøkeren og veilederen. I den sammenheng kan det tenkes at handlings- og refleksjonsmodellen egner seg godt for veisøkere som foretrekker at det ikke er et tydelig hierarki. Gjennom refleksjonen kan veisøkeren utvikle sin PYT, og evne til å utøve reflektert handling. Handlings- og refleksjonsmodellen legger til rette for veiledning som veksler mellom praksisnærhet og refleksjon.

5.1.1 Hva betyr resultatene?

Resultatene viser de teoretiske mulighetene innenfor veiledningsmodellene. Resultatene er ikke representative for hvordan veiledningsmodellene fungerer i praksis.

I diskusjonen ble det trukket frem fordeler og ulemper med hver veiledningsmodell. Hver modell har individuelle styrker og svakheter i forbindelse med profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter. Til tross styrker og svakheter er det min forståelse at veiledningsmodellene utfyller hverandres mangler i forhold til problemstillingen.

Om veiledningen er en suksess vil også være avhengig av hvilken måte veisøkeren foretrekker å lære på, og hvordan veilederen foretrekker å undervise. Det er sannsynlig at noen veisøkere lærer teoretiske ferdigheter enklest, mens hos andre veisøkere er det yrkesspesifikke ferdigheter som faller mest naturlig, eller det kan være at veisøkernes styrke ligger i den personlige kompetansen. Det samme gjelder for veiledere.

Sosialarbeideren trenger kompetanse på flere områder. Skau (2002) har samlet profesjonell kompetanse i en modell hvor det oppgis tre ulike typer kompetanse som henger sammen. Befring-utvalget (NOU 2009: 8) har utpekt fem ulike kompetanseområder som overlapper hverandre. De fem områdene utgjør til sammen den helhetlige kompetansen i sosialfaglig arbeid. Med en slik inndeling av kompetanse i ulike områder som til tider overlapper hverandre kan sosialfaglig arbeid beskrives som sammensatt.

I forbindelse med at sosialfaglig arbeid består av ulike kompetanseområder gir det på mange måter mening at veiledning i forbindelse med sosialfaglig arbeid også består av veiledningsmodeller med ulike i kompetanseområder. Veiledning i forbindelse med

profesjonelt skjønn og samtaleferdigheter kan ta i bruk en fler-rasjonell kompetanse. Det innebærer at ulike veiledningsmodeller tas i bruk i et veiledningsforhold, for å fremme utvikling på ulike kompetanseområder i et sammensatt fagfelt.

5.1.2 Nye spørsmål som har dukket opp

Resultatene jeg har kommet frem til i konklusjonen omfatter teoretiske muligheter. Jeg er interessert i å vite om resultatene hadde vært de samme ved intervju. Det kunne for eksempel ha vært intervjuer av veisøkernes opplevelse av veiledning etter en veiledningsmodell eller brukernes erfaring fra samtaler med sosialarbeidere under veiledning etter en veiledningsmodell.

En annen ting som ville vært interessant å undersøke er den opplevde «effekten» av veiledning. En av grunnene til at jeg finner det interessant er fordi veiledning innebærer bruk av tid og økonomiske ressurser for en arbeidsplass.

5.1.3 Annen relevant forskning

I forbindelse med innføring av modeller har Gry Sayer, Reidar Jakobsen og Karen Havnen (2002) gjennomført et evalueringsprosjekt av innføring av et opplæringsprogram basert på Shulman sin interaksjonsmodell. I evalueringsprosjektet ble utvikling av samtaleferdigheter spesielt vektlagt fra forskernes side. Resultatet viste at det var en endring i hvordan sosialarbeidernes samtaleferdigheter ble oppfattet etter opplæringsprogrammet (Sayer et al., 2002). Det konkluderes blant annet med at det er vesentlig at undervisning om modeller i sosialfaglige utdanninger blir systematisk prøvd ut i praksis (Sayer et al., 2002 s. 146). Sayer et al. (2002 s. 146) skriver avslutningsvis: «Å drive opplæring og veiledning i anerkjente modeller i sosialt arbeid ikke bare i utdanningssystemene, men også direkte i praksisfeltet, er trolig en forutsetning for at sosialt arbeid som fag skal videreutvikles.». Forskningsprosjektet har fulgt implementeringen av opplæring etter en modell, og hatt positive resultater. I forbindelse med veiledningsmodeller som tas i bruk for kompetanseheving kan prosjektet bidra med nyttig informasjon.

Karin Haarberg Aas (2007) har forsket på utvikling av ferdighetstrening i forbindelse med kompetanse blant sosionomer. Aas (2007) finner at sosionomene hun intervjuet opplevde at

de har lært mye nyttig gjennom sosionomutdanningen, men har vansker med å relatere teoretiske begreper fra utdanningen til praksis. Aas (2007) foreslår kontinuerlig refleksjon og veiledning som er tilpasset de nyutdannedes personlighet, erfaringer og praksis for at sosionomene skal «huske» teoretiske begreper fra utdanningen. Aas (2007 s. 54) skriver: «Det er mulig dette vil gjøre dem i stand til også å ”huske” de teoretiske begrepene, – dersom det er det som er viktig for å videreutvikle deres relasjonskompetanse?». Aas (2007) sitt prosjekt er relevant fordi studiet fokuserer på utvikling av ferdigheter i sosialfaglig. I tillegg vektlegger Aas (2007) relasjonskompetanse og taus kunnskap som henger sammen med samtaleferdigheter og profesjonelt skjønn.

5.2 Avslutning

Mine tanker i avslutningen av oppgaven retter seg mot læring og utvikling av kompetanse. Arbeidet med oppgaven har fått meg til å tenke over hvordan jeg selv foretrekker å bli veiledet, og hvilken veiledningsmodell som ville passet meg best.

I arbeidet med oppgaven har jeg reflektert om å lære, men jeg har ikke tenkt over at jeg liker å lære. Jeg har alltid vært den første til å melde seg frivillig til påta seg nye oppgaver, og gå på kurs både på jobb og privat. Det har gått opp for meg at jeg liker å lære. Oppgaven min er kun få linjeavstander unna slutten, og først nå går det opp for meg at valget av tema og problemstilling sannsynligvis henger sammen med min egen interesse for å lære. Temaet jeg valgte har vært givende. Jeg har lært mye om hvordan lære mer. Jeg har også lært at det kan være fordeler ved å bruke flere tilnærminger til læring.

Litteraturliste

- Aas, K. H (2007) *Utvikling av relasjonskompetanse. Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted.* I Nordisk Sosialt Arbeid. Nummer 1. Hentet 19.04.14.
http://www.idunn.no/ts/nsa/2007/01/utvikling_av_relasjonskompetanse_det_er_vanskelig_a_sette_ord_pa_det_men_de?highlight=#highlight
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolking och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Danmark: Studentlitteratur. Narayana Press
- Berg, I. K. og De Jong, P. (2003) *Att bygga lösningar. En lösningsfokuserad samtalsmodell.* Oversatt av Marie Fredriksson og Bengt Weine. Smedjebacken: Bokforlaget Mareld
- Bjørndal, A. og Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse og sosialfagene.* Oslo: Universitetsforlag
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving.*(5.Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- De Jong, P. og Berg, I. K. (2006). *Løsningsfokuserede samtaler.* København: Hans Reitzels Forlag
- De Shazer, S. (1988). *Undersökning av lösningar i korttidsterapi.* Oversatt av Michael Hjerth. Smedjebacken: Bokforlaget Mareld
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E. & Berg, I. K. (2007) *More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy.* New York: The Haworth Press, Inc.
- Fangen, K. (1995) *Skinheads i rødt, hvitt og blått: en sosiologisk studie fra "innsiden".* Oslo: Program for Ungdomsforskning, Norges forskningsråd
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax
- Grøttjord, S. (2012) *Kan skjønn læres? En teoretisk studie om skjønn og kunnskap i profesjonelt sosialt arbeid.* Masteroppgave. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- Haugum, M., Iversen, H. H. & Bjertnæs, Ø. A. (2013) *Pasienterfaringer med døgnopphold innen tverrfaglig spesialisert rusbehandling – resultater etter en nasjonal undersøkelse i 2013*. PasOpp-rapport nr. 7–2013. Hentet 22.01.14.
<http://www.kunnskapssenteret.no/forsiden/attachment/20305?ts=1430059ca63&download=false>
- Hårtveit, H. og Jensen, P. (2004). *Familien – pluss én: Innføring i familierapi*. (2.Utg.) Oslo. Universitetsforlaget
- International Federation of Social Workers (IFSW). Definisjon av sosialt arbeid. Hentet 28.10.13. <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>
- International Federation of Social Workers (IFSW). Statement of Ethical Principles. Hentet 31.03.14. <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>
- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse beskrivelse og forklaring. Innføring for vitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Jessen, J. T. (2005). *Forvaltning som yrke. Autonomi, skjønn og kompetanse i forvaltningen av trygd og sosiale tjenester*. Oslo: Nova
- Kjølsrød, L. (2012). *Sosial Konstruksjonisme*. I Store norske leksikon. Hentet 01.04.14.
http://snl.no/sosial_konstruksjonisme.
- Knudsen, O. F. (2013). *Systemteori: internasjonal politikk*. I Store norske leksikon. Hentet 02.04.14. http://snl.no/systemteori%2Finternasjonal_politikk.
- Langslet, G. J. (2002). *LØFT for ledere: løsningsfokusert tilnærming til typiske lederutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Langslet, G. J. (2007). *LØFT: Løsningsfokusert tilnærming til å skape en bedre sosial verden*. Familia 3. Hentet 07.11.13.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/kampanjer/familia/familia-32007/diverse-saker/loft-losningsfokusert-tilnarming-til-a-s.html?id=535312>
- Langslet, G. J. (2012) *Om bakgrunnen for boken «LØFT på sitt beste.»*. Hentet 01.04.14.
<http://loft-instituttet.no/litteraturen/loft-pa-sitt-beste/>

- Langslet, G. J. (2008). *Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) i organisasjonsutvikling*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 45, nummer 3, (s. 343-348) Hentet 07.11.13. http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=42741&a=2
- Lauvås, P. og Handal, G. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Otta: J.W. Cappelen Forlag AS.
- Linbæk, B. (red.) (2004). *Kommunikasjonsverksted i sosialt arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- NOU 2009: 08 *Kompetanseutvikling i barnevernet. Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning*. Hentet 14.03.14. http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-00908.html?regj_oss=1&id=558007
- Olsen, K. R. (2011). *Reflekterende veiledning*. K.R. Olsen (red.), *Pedagogisk veiledning: Metoder og tilnæringsmåter*. (S. 13-20). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Pedersen, J. (2011). *Hvordan skjer uformell læring i et praksisfellesskap hos ambulanspersonell?* Masteroppgave i pedagogikk. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø
- Ramberg, B. T. og Gjesdal, K. (2005). *Hermeneutics*. I Stanford Encyclopedia of Philosophy. ISSN 1095-5054. Hentet 28. 11.13. <http://plato.stanford.edu/entries/hermeneutics/>
- Rørvik, H. (1998). *Didaktisk refleksjon: frå normative premissar til pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

- Røysum, A. (2012). *Sosialt arbeid i nye kontekster: en studie om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Senter for profesjonsstudier.
- Sagdahl, M. (2014) *Dydsetikk*. I Store norske leksikon. Hentet 29. 04. 14.
<http://snl.no/dydsetikk>.
- Sayer, G., Jakobsen, B. og Havnen, K. (2002) *Målinger av samtaleferdigheter i sosialt arbeid*. I Nordisk Sosial Arbeid. Nummer 3. Hentet 19.04.14.
https://www.idunn.no/ts/nsa/2002/0203/malinger_av_samtaleferdigheter_i_sosialt_arb_eid
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Seksjonsrådet for sosionomer i FO (Fellesorganisasjonen) (2013). *Sosialt arbeid i NAV*. Hentet 20.04.14.
<https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Sosialt%20arbeid%20i%20NAV%202013.pdf>
- Seksjonsrådet for sosionomer i FO (Fellesorganisasjonen) (2013). *Sosionomer og sosialt arbeid*. Hentet 20.04.14.
<https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/sos.pdf>
- Skagen, K. (2004). *I veilednings landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser... Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Skirbekk, S. (2012). *Samfunn*. I Store norske leksikon. Hentet 10.02.14. <http://snl.no/samfunn>
- Solution Focused Brief Family Therapy Association. About *Brief Family Therapy Center closing December 2007*. Hentet 12.12.11.
http://www.sfbta.org/BFTC/Steve_de_Shazer_Insoo_Kim_Burg.html

Solution Focused Brief Therapy Association. Hentet 12.12.11.

<http://www.sfbta.org/Default.aspx>

Stavanger kommunes kvalitetsplan for SFO for 2011-2015. Hentet 02.03.14.

<http://www.stavanger.kommune.no/PageFiles/5453/SFO.pdf>

Store Norske Leksikon. *Mestersvenn*. Hentet 21.11.13. <http://snl.no/mestersvenn>

Trepper, T.E., McCollum, E.E., De Jong, P., Korman, H., Gingerich, W.J. & Franklin, F. (2010). *Solution Focused Therapy Treatment Manual for Working with Individuals*, Research Committee of the Solution Focused Brief Therapy Association 2010. Hentet 12.12.11. <http://www.sfbta.org/researchDownloads.html>

Terum, L.I. (2003). *Portvakt i velferdsstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. Utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tranøy, K. E. (2011). *Metode*. I Store norske leksikon. Hentet 12.02.14. <http://snl.no/metode>

Trondsen, P. (2011). *Mesterlære*. K.R. Olsen (red.). *Pedagogisk veiledning: Metoder og tilnæringsmåter*. (S. 21-26). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Universitetet i Stavanger. Masteroppgave i sosialfag. Hentet 12.02.14.

http://www.uis.no/course/?code=MSOMAS_1&parentcat=10053

Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsarbeidere (2010). Hentet 05.11.13.

http://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Yrkesetisk_2011_lav%281%29.pdf