



Berit Bergheim
Høgskolelektor, Høgskolen
i Oslo og Akershus, Fakultet
for samfunnsfag
berit.bergheim@hioa.no



Signe Ylvisaker
Høgskolelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus,
Fakultet for samfunnsfag
signe.ylvisaker@hioa.no

Utvikling av relasjons- og kommunikasjons- kompetanse i undervisning av sosionomstudenter

Artikkelen tar utgangspunkt i en undersøkelse av studenters og læreres erfaringer med undervisning i ferdighetstrening ved sosionomutdanningen, Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Relasjons- og kommunikasjonskompetanse er en sentral del av sosionomens kunnskapsgrunnlag og utgjør en viktig del av undervisningen for sosionomstudenter. Grunnlaget for studien er et fokusgruppeintervju med studenter etter endt trening i emnet «profesjonell samhandling» og et fokusgruppeintervju med deres øvingslærere. Hensikten med intervjuene var å få kunnskap om hva studentene og deres lærere mener bidrar til læring innen dette temaet. Studien viser at studentenes læringsprosesser har sammenheng med øvingslærernes kompetanse i sosialt arbeid og at høgskolen har stort potensiale for integrasjon av teori og praksis på dette feltet.

Sosialt arbeid retter seg mot mennesker som befinner seg i sårbare og marginaliserte posisjoner i samfunnet. Som sosionom jobber man med mennesker i ulike livsfaser, og med ulike sosiale problemer. Det kan være ulike måter å forstå disse problemene på. Uansett vil studentene erfare når de er ferdig utdannede sosionomer, at samhandling er en av de viktigste aktivitetene i sosialt arbeid, enten man jobber i Nav eller på et familievernkontor.

For å bli en kompetent sosialarbeider kreves en integrert forståelse av kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid, ferdigheter og holdninger. Kompetansebegrepet berører spenningsfeltet mellom teori og praksis fordi kompetanse innebærer integrering av disse (Kleppe, 2015).

Grunnlagsdokumentet til Fellesorganisasjonen (FO), som organiserer barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (FO, 2015) legger vekt på forholdet mellom yrkesutøver og klient. Måten yrkesutøvere møter enkeltmennesker, kolleger og grupper på, er avgjørende for hvordan tjenester og hjelp blir utført og forstått. Den profesjonelle må ha et bevisst forhold til egen væremåte, sine motiver og verdier, og hvordan disse påvirker dem man møter.

Møtet mellom yrkesutøver og klient utgjør en sentral del av undervisningen på bachelorstudiet i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). I følge programplanen for emnet «profesjonell samhandling» skal studentene lære seg grunnleggende samtaleferdigheter med enkeltpersoner og familier, og de skal kunne bistå i kompliserte og sammensatte problemer på individ- og gruppenivå (Programplan, 2015-2016).

I en undersøkelse fra 2007 (Aas) fortalte nyutdannede sosionomstudenter som hadde deltatt i profesjonell samhandling, at de som resultat av undervisningen hadde tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter i det Aas kaller profesjonell relasjonskompetanse. Dette er en kompetanse som handler om å forstå og samhandle med mennesker vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte, og som det forutsettes at vi står i relasjon til og deltar i dialog med.

Det er viktig at utdanningen er bevisst sitt ansvar for å ha kunnskaper om hva praksisfeltet til enhver tid trenger av kompetanse (Johansson, 2014). Samtidig har vi i utdanningsfeltet et ansvar for å utdanne sosialarbeidere som kan navigere og handle i et fagfelt som utsettes for press fra mange kanter. Røysums studie viser at sosialarbeiderne i Nav arbeider forenklet og standardisert med klienter som oppsøker hjelp med komplekse problemer. Sosialt arbeid påvirkes av administrative og økonomiske krav, og sosialarbeidere får i liten grad brukt sin sosialfaglige kompetanse (Røysum, 2012).

Interne evalueringer fra 2005 og frem til i dag viser at undervisningen i profesjonell samhandling erfares som lærerik og krevende av studentene. Vi vet derfor at emnet profesjonell samhandling vurderes som nyttig i forhold til utvikling av relasjons- og kommunikasjonsferdigheter. Det vi ikke vet like mye om, er hva som er virkningsfullt. Med dette som utgangspunkt ønsket vi å få kunnskaper om hva som bidrar til læring av relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Denne artikkelen vil diskutere funn fra to fokusgruppeintervjuer, et med sosionomstudenter og et med deres øvingslærere, der læring av ferdigheter var et sentralt tema.

Undervisning i relasjons- og kommunikasjonsferdigheter

I det følgende avsnittet vil vi kort beskrive hvordan undervisningen i profesjonell samhandling organiseres og gjennomføres. Læringsarenaen for undervisningen er Høgskolen i Oslo og Akershus hvor studentene befinner seg i kull med opptil 140 studenter. I grupper med maksimalt 10 deltakere skal studentene trene på relasjons- og kommunikasjonsferdigheter, samtidig som de trenes i å reflektere over kontekstuelle og teoretiske forhold ved selve hjelpere-lasjonen. Det kan være trening i å møte redsel, sinne og frustrasjon eller å stimulere til å ta imot og gi tilbakemeldinger til andre mennesker. Øvingslærerne har en sentral rolle i å lede og gjennomføre dette, og det kreves lærere som har integrert sosialfaglig kompetanse.

Studentene får trening gjennom rollespill, som sosionomer, klienter og som deltakere i reflekterende grupper. Utgangspunktet for øvingen er hendelser studentene selv har erfart i livet, og i klientrollen oppsøker de en «sosionom» for å snakke om hendelsen. I tillegg brukes oppdiktete «cases» når hensikten er å samtale med familier eller barn. Vår erfaring er at bruk av egne hendelser fungerer best. Egnerfarte hendelser bidrar til at studentene får oppleve hvordan det kan føles å være klient og det minimerer konsekvensene av «spilling/simulering» og «roller». Vi mener at egnerfarte hendelser bidrar til et større engasjement, autentisitet og nærvær, både for den som øver seg som sosionom og for den som er klient. Ved hjelp av selverfarte hendelser deler studentene erfaringer fra sine liv. Dette er kjernen i klientrollen, og studentene får på denne måten kjenne på og reflektere over den rollen. Øvingslærers oppgave vil her være å regulere hvilke hendelser som passer for øvingen.

Samtalene mellom sosionom og klient blir filmet, og studentene får både se og høre seg selv som sosionom/klienter. Filmingen brukes som grunnlag for refleksjon for studentene som utgjør reflekterende grupper. Øvingslærere gir systematisk tilbakemelding etter hver øvingssekvens som er filmet. De av studentene som deltar i den reflekterende gruppen, har fokus på hva sosionomen gjør og sier, og øver på å integrere teori i sine observasjoner og refleksjoner.

Parallelt med dagene hvor det gruppevis øves på å være både sosionom og klient, tilbys studentene forelesninger. Hensikten er å integrere trening i relasjons- og kommunikasjonsferdigheter med teori i sosialt arbeid og andre fagfelt, slik at studentene skal kunne erfare hvordan teori og praksis forstås i en sammenheng, ikke som to atskilte størrelser (Levin, 2004). Dette gjøres for eksempel ved å tilby en forelesning om kommunikasjon med barn den ene dagen, og øve på samtaler med barn dagen etter når gruppene møtes til ferdighetstrening.

Studentene øver seg over lengre tid i gruppe, i roller som sosionomer og som klienter. Studentene blir bedt om å føre logg etter endt treningsøkt for

å registrere hvilke egne reaksjoner de er blitt oppmerksomme på, og hva de har lært og undret seg over i løpet av treningsdagen. Mot slutten av semestret skal studentene på bakgrunn av loggføringen skrive en oppgave om sin egen profesjonelle utvikling.

Knowing what and knowing how

Profesjonell kompetanse innebærer både et kunnskapsaspekt (knowing what) og et handlingsaspekt (knowing how). Dette betyr at man ikke bare skal vite om, men også kunne bruke teoretiske og praktiske kunnskaper og ferdigheter på en hensiktsmessig måte i profesjonsutøvelsen (Illeris, 2009; Johnson & Yanca, 2010; Hatlevik, 2014). I denne sammenhengen innebærer kompetanse også holdninger og evner til å foreta vurderinger og avgjørelser i mange situasjoner. Illeris (2009) hevder at profesjonell kompetanse i tillegg innebærer evnen til å håndtere fremtidige og uforutsigbare situasjoner på en passende måte.

Forholdet mellom teori og praksis i utdanningen kan forstås fra to ulike kunnskapssyn. Et tradisjonelt og dominerende syn er at studentene skal integrere de ulike teoretiske fagene og øve seg på å omsette disse i profesjonell samhandling i undervisningsperioden og i praksisperioden. Den teoretiske kunnskapen kommer først, og regnes som primær for utviklingen av kunnskap. Praktisk kunnskap betraktes som anvendelse av teori (Grimen, 2008).

Det andre kunnskapssynet på forholdet mellom teori og praksis anser den praktiske kunnskapen som en egen kunnskapsform. Praktisk kunnskap er noe mer og noe annet enn teoretisk kunnskap (Thomassen, 2006). Den tradisjonelle modellen med teori som en dominerende kunnskapsform, fører til en overforenklet forståelse av praksis, og dermed ofte til under- eller nedvurderinger av praktiske former for kunnskap (Johansson, 2007). Motsvarende kan det hevdes at det å forstå praktisk kunnskap som primær, kan medføre en idyllisering av denne kunnskapen (Grimen, 2008).

Sullivan har gjennom sine studier funnet at kunn-

skapsgrunnlaget i profesjonsutdanningene kan forankres i tre kategorier:

- Kognitiv kunnskap. Studentene lærer seg analytisk refleksjon og argumentasjon som utgjør fagfeltets vitenskapelige kunnskapsbase
- Praktiske ferdigheter ved å delta i imaginære eller praktiske situasjoner
- Verdier og holdninger ved å dele profesjonenes verdigrunnlag gjennom å lære om dem og praktisere dem (Sullivan, 2005:205–210).

Grimen skriver at det som kjennetegner kunnskapsgrunnlaget i profesjonsutdanningene, er at de er heterogene, det vil si satt sammen av kilder fra ulike fag og disipliner. Grimen legger til at kunnskapen studentene skal lære i høyere utdannings-kontekst, er heterotelisk. Det betyr at utdanningen kvalifiserer til bestemte yrker og at kunnskapen «har sine formål utenfor seg selv» (Grimen, 2008, s. 72). Det studentene skal lære, står i et spenningsforhold mellom disiplin kunnskap på den ene siden og praktisk anvendelse i gitte situasjoner på den andre siden (Havnes, 2014).

Modellering er en mye brukt metode ved ferdighetslæring. Det sentrale er overgangene fra læring av fakta og regler hos noviser til en intuitiv opplevelsespreget læring hos eksperter (Dreyfus & Dreyfus 1986). Modellering karakteriseres gjerne som læring gjennom observasjon og imitasjon og benyttes i opplæring av noviser. Novisene tilegner seg kunnskap og ferdigheter ved å bevege seg omkring i øvingsfelleskapet, og lærer ved å fullføre handlinger på et stadig høyere vanskelighetsnivå. Novisen tilegner seg en faglig identitet gjennom denne utviklingen (Nielsen & Kvale 1999), for eksempel ved at øvingslærerne viser studentene hvordan de selv ville ha snakket om et tabubelagt tema eller hvilke ferdigheter de ville ha brukt i samtale de har med ulike klienter. Mumm (2006) viser i en amerikansk studie at sosionomstudenter mener at modellering er mer effektiv for læring enn å øve på egen hånd. Hun finner at studentene verdsetter lærere og veiledere som konkret viser hvordan man strukturerer en samtale eller benytter seg av ferdigheter i ulike situasjoner.

Askeland (2011) påpeker at læring så vel som problemløsning i sosialt arbeid skjer i en samhandlingsprosess. Det er i denne prosessen at klient og student må ivaretas på samme måte selv om de er i kvalitativt forskjellige situasjoner. Andre studier av profesjonsutdanninger konkluderer også med at læring og oppdagelse må skje sammen med personen som skal lære (Hatlevik, 2014). Relasjonell læring krever derfor en øvingslærer som mestrer å navigere mellom konseptuell kunnskap og praksis. De profesjoner som vektlegger betydningen av møte med klienten, har som regel endringsarbeid som mål. Selve endringsarbeidet skjer i relasjon mellom den profesjonelle og klienten/studenten (Rønnestad, 2008). Dette stiller spesielle krav til hvilke ferdigheter sosialarbeideren trenger.

Å utvikle en faglig fortrolighet er også sentralt i høyere utdanning. Det innebærer å komme på innsiden av et faglig felleskap og fagkultur. Havnes (2014) hevder at slik fortrolighet utvikles gjennom øving i praktiske og sosiale ferdigheter der studentene lærer måter å tenke, snakke, argumentere og samhandle på. Da er studentene også på vei mot å utvikle tiltro til egen kompetanse og mestring av yrkesmessige utfordringer. Nielsen og Kvale (1999) og Havnes (2014) viser til at kompetanseutvikling er knyttet til identitet som har med tilhørighet å gjøre, det vil si å være en del av et praksisfelleskap. De mener også at tilegnelsen av et fags ferdigheter, kunnskaper og verdier foregår parallelt med at man får en identitet som medlem av fagets praksisfelleskap. Hansbøl og Krejler (2004) bruker begrepet profesjonell identitet både for å forklare hvordan sosialarbeidere forstår seg selv som profesjonelle, og kobler i tillegg den profesjonelle identiteten til deres egen personlighet.

Metode

For å få tilgang til studentenes og øvingslærernes erfaringer og refleksjoner, valgte vi å benytte oss av fokusgruppeintervjuer. Denne metoden skal engasjere til samtaler og diskusjoner om et felles tema. Med fokusgruppeintervjuer ønsker man å få informantene til å reflektere, analysere og snakke sammen om gitte temaer (Kvale, 1997).

Vi ønsket altså å engasjere et utvalg av våre studenter og lærere til – hver for seg – å delta i en målrettet samtale om sine erfaringer fra undervisning og læring i relasjons- og kommunikasjonsferdigheter i emnet profesjonell samhandling. Fokusgrupper er en metode der forskeren tar initiativ til tema og leder diskusjonen, men oppmuntrer informantene til å diskutere temaet fritt med hverandre. Hensikten er ikke bare å få svar på spørsmål, men også å analysere og forstå underliggende normer og antakelser om gitte fenomener (Bergheim, 2008; Polanyi, 2000; Wibeck, 2011).

Det første fokusgruppeintervjuet med studenter ble foretatt i et undervisningsrom på høgskolen høsten 2009. Vi spurte studentkullet som samme år hadde hatt undervisning og øving i emnet «profesjonell samhandling», om de kunne stille med en deltaker fra hver av de 10 øvingsgruppene som besto av mellom 10 og 12 studenter. De kunne selv velge hvem som skulle representere gruppen deres. Deltakerne hadde på forhånd diskutert med de øvrige gruppedeltakerne hva de mente var viktig å fremheve i intervjuet. Ved flere anledninger gjennom intervjuet refererte deltakeren til hva de andre gruppemedlemmene hadde gitt uttrykk for. I vårt materiale er det vanskelig å synliggjøre når studentene snakker på vegne av seg selv og når de snakker på vegne av gruppa. Dette er en metodisk svakhet.

Alle de ti gruppene valgte en representant. Da intervjudagen kom, meldte to av deltakerne forfall. Fokusgruppen besto dermed av åtte studenter. Vi var to forskere som gjennomførte intervjuet. Felles for denne fokusgruppen var at de hadde erfaringer med grupper fra samme undervisningsopplegg i samme kull, men ledet av ulike øvingslærere. Det overordnede målet for intervjuet var å stimulere studentene til å reflektere over sine erfaringer av hva som hadde bidratt til læring av relasjons- og kommunikasjonsferdigheter. Temaene/spørsmålene handlet derfor om hvordan undervisningen hadde foregått, hvilke spesifikke opplegg de hadde lært av, hvilke tilbakemeldingsformer som hadde fungert, hvordan og hvorfor. Vi blandet oss i liten grad inn i

samtalen, men introduserte nye temaer når vi opplevde at samtalen stilnet eller ikke tilførte noe nytt. Intervjuet varte i cirka to timer, ble tatt opp på bånd og senere transkribert.

Vi gjennomførte fokusgruppeintervju med studentenes syv øvingslærere (tre av de ti meldte forfall) samme høst. Med erfaring fra studentfokusgruppeintervjuet, lærte vi at vårt nærvær kan ha påvirket hva deltakerne snakket om. Derfor ble fokusgruppeintervjuet denne gangen ledet av to nye personer. Den ene var internt ansatt ved sosionomutdanningen, men ikke involvert i det aktuelle undervisnings-emnet, og den andre var knyttet til et annet institutt ved HiOA. Spørsmålene i lærerintervjuet var i det vesentlige de samme som studentene fikk. Vi spurte hva lærerne mente påvirket studentenes kompetanseutvikling; om det var det de selv gjorde, for eksempel tilbakemeldinger til studentene, og om ulike aktiviteter eller varigheten av undervisningsopplegget påvirket kompetanseutviklingen. Dette intervjuet varte også i cirka to timer, det ble tatt opp på lyd-bånd og transkribert. I begge intervjuene var det kun undervisningen i emnet «profesjonell samhandling» som ble behandlet. De læringsmålene som gjaldt da undersøkelsen ble utført i 2009, er i hovedsak de samme i dag, med unntak av små justeringer.

Som nevnt kan det ha hatt betydning at vi som aktive øvingslærere hadde en dobbeltrolle, idet vi også ledet fokusgruppeintervjuet med studentene. Det kan ha hindret studentene i å fritt uttrykke sine synspunkter om undervisningsopplegget. Forskerens nærvær kan påvirke, eventuelt endre gruppedeltakernes naturlige samhandling. Av betydning er hvilke egenskaper, roller, eventuelt makt, forskeren blir assosiert med (Hellevik, 2002). Vi kunne derfor med fordel ha overlatt ledelsen av fokusgruppeintervjuet til eksterne personer slik vi gjorde i fokusgruppeintervjuet med øvingslærerne.

Selv om intervjuene med de to ulike gruppene hadde samme formål, er vi klar over at vi har analysert to ulike sett data, fra studenter og øvingslærere. Siden vi selv hadde undervist både i plenumsforelesninger og fungert som øvingslærere gjennom fle-

re år, hadde vi på forhånd noen antakelser om hvilke utfordringer studenter og lærere kunne stå overfor i gruppetreningen. Vi forsøkte derfor å konstruere spørsmål basert på egne erfaringer fra undervisningen samt erfaringer fra samhandling med studenter og øvingslærere (Engebretsen 2013; Neumann & Neumann, 2012). Øvingslærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet, har erfaring fra denne undervisningen gjennom mange år (10–20 år) og har erfaring med mange studenters utviklingsprosesser. Studentene som deltok, bidro med erfaringer fra åtte ulike grupper. Lærernes lange undervisnings erfaring og studentenes tilknytning til ulike grupper gjør at vi mener resultatene fra denne undersøkelsen gir oss grunnlag for å trekke noen konklusjoner om hva som bidrar til læring i relasjons- og kommunikasjonsferdigheter for sosionomstudenter.

Analyse av fokusgruppeintervjuene

Etter flere gjennomlesinger av det transkriberte materialet og ved bruk av flere ulike teknikker og tilnæringsmåter, såkalt ad hoc- bruk (Kvale, 2008), fant vi flere fremtredende temaer som på ulike måter berører hvordan læring foregår og erfares av deltakerne. Ad hoc-metoder innebærer at det ikke tas i bruk noen standard metode for å analysere materialet som helhet, men at forskeren benytter samspillet mellom ulike tilnæringsmåter og teknikker for å skape mening. Vår tilnærming var å lese gjennom intervjuene for å danne oss et helhetsinntrykk. Deretter identifiserte vi meningsdannende mønstre og til sist abstraherte vi innholdet i de identifiserte mønstrene (Kvale, 2008). Et forsøk på å kontrollere vår erfaringsbaserte forforståelse av materialet var at vi leste intervjuene hver for oss for deretter å diskutere hvilke mønstre vi hadde funnet og betydningen av disse. Som forskere har vi ulike kunnskaper og erfaringer, og det mener vi har bidratt til å sikre funnenes troverdighet. I analysen av intervjuene finner vi flere fremtredende mønstre som vi mener har betydning for læring av relasjons- og kommunikasjonskompetanse. De mønstrene vi ønsker å presentere i denne artikkelen, fremkom ofte, og på ulike

måter i begge intervjuene. Disse mønstrene omtales noe ulikt i de to settene med data, men tilhører likeartede fenomener. Siden slike mønstre er dynamiske og vanskelige å beskrive, har vi for enkelthets skyld valgt å presentere dem som atskilte kategorier, men både teoretisk og i praksis vil de til enhver tid finnes i interaksjon med hverandre og i noen sammenhenger gli over i hverandre. Vi vil i neste avsnitt gjøre rede for våre funn.

Funn

Parallele prosesser er et overordnet analytisk begrep og nøkkelord for de tre mønstrene vi ønsker å løfte fram i denne artikkelen. Med parallelle prosesser sikter vi til hvordan vi i analysen av intervjuene finner at undervisningen i «profesjonell samhandling» sammenfaller med teori og praksis i sosialt arbeid.

• Et sentralt mønster i materialet handler om måten øvingslærerne integrerer teori og praksis med egen sosialfaglig rolle. Vi har valgt å kalle denne formen for mønster **modellering**. Med det menes at lærerne konkret demonstrerer hvordan en samtale kan gjennomføres eller en ferdighet kan anvendes. Parallelt er de bevisste på hvordan de selv driver relasjons- og kommunikasjonsarbeid med de individuelle studentene og gruppen. Denne læringsmodellen finner vi at både studentgruppen og lærergruppen omtaler som lærerik og ofte anvendt.

• Et annet fremtredende mønster er utsagn fra både studenter og øvingslærere som forteller hvor viktig relasjonen mellom lærer og student er for deres læring. Vi kaller dette mønstret **relasjonsmodell**. For eksempel synliggjøres dette når både studentene og lærerne snakker om studentenes utrygghet i lærings situasjonene. Studentene snakker eksplisitt om utrygghet før og under undervisning, og lærerne snakker om strategier for å dempe og hanske med utryggheten slik at den ikke hindrer læringsprosessen. Her finner vi at lærerne ikke bare bruker sin undervisningskompetanse, men at de bevisst og systematisk også utøver kompetanse i sosialt arbeid.

• Et tredje mønster handler om **utviklingsprosesser**. Både øvingslærernes og studentenes refleksjo-

ner over studentenes utviklingsprosesser er et sentralt tema i begge fokusgruppeintervjuene.

Modellering

Modellering er en pedagogisk modell som flere av øvingslærerne benytter seg av i undervisningen og som studentene ofte henviser til som nyttig. En student sier for eksempel: «Det mest lærerike på hele kurset var da øvingslæreren spilte sosionom». Lærerne snakker også ofte om modellering som nyttig i undervisningen:

«Jeg gjorde det aldri tidligere, men på oppfordring fra studentene begynte jeg å vise konkret hvordan jeg ville gjort det i et rollespill, og jeg får tilbakemeldinger på at studentene skjønner bedre hvordan man kan stille spørsmål i vanskelige situasjoner for eksempel».

Denne læreren forteller at han tidligere ikke hadde brukt modellering i undervisningen, men at studentene hadde stimulert ham til å gjøre det og at han også hadde erfart å få gode tilbakemeldinger fra studentene. Han viser til studenter som mener at de lærer bedre ved hjelp av demonstrasjon, observasjon og refleksjon. En lærer uttrykker seg på følgende måte:

«Jeg går ofte inn og viser studentene hvordan jeg ville gjort det, men mest oppfordrer jeg dem til å se hvordan jeg underviser og oppfører meg i timen. For sånn jeg gjør det, vil jeg at de skal kunne gjøre. Altså, hvordan starter jeg timen og hvordan avslutter jeg dagen, for eksempel».

En annen lærer snakker også om nødvendigheten av å bruke seg selv som modell:

«Jo mer åpen jeg er, jo mer åpne blir studentene. Det betyr at jeg må gi mye av meg selv, særlig i starten. Når de gjennom prosessen blir trygge, er det større åpenhet for å se seg selv og lære og se at du kan gjøre ting alternativt og forskjellig».

Modellering må ikke forstås som en entydig kopiering eller ren imitasjon. For eksempel å lære seg å stille gode spørsmål eller bruke taushet er en læringsprosess der studenten velger ut deler av det hun har

observert, og integrerer dette i sin egen kognitive horisont (Schön, 1988).

Relasjonsmodell

Et annet funn er måten lærerne bruker seg selv på i relasjon med studentene i undervisningen i profesjonell samhandling. Øvingslærerne kan sies å utøve en pedagogisk metode hvor de bruker sine egne ferdigheter i samspill med studentene. Vi har valgt å kalle dette mønstret relasjonsmodell. Både studentene og lærerne snakker om hvordan lærerne aktivt bruker seg selv i undervisningen og hvor viktig dette er for læringen. Mens modellering handler om å vise hvordan man samtaler, handler relasjonsmodell om å være i kontakt/møte med studenten.

Utdragene som følger, viser hvordan lærerne eksplisitt bruker parallelle prosesser for å fremme studentenes læring. I analysen av studentintervjuet finner vi at studentene mer implisitt snakker om de samme mekanismene. For eksempel blir dette tydelig når studentene snakker om redsel og utrygghet i forkant og under undervisningen. Mange studenter sier at de gruet seg i forkant av emnet. Lærerne bekrefter at det utgjør en stor barriere for læring og utvikling. Mens studentene snakket om egen uro, snakket lærerne om hvor viktig det er å skape gode arbeidsallianser og trygghet. En student sier følgende om uro og trygging: «Jeg husker at det var noen i gruppa mi som var så nervøse for å spille seg selv at de var helt kvalme før de startet og læreren måtte bruke mye tid på det».

En lærer snakker om å bruke seg selv som modell for å skape trygghet på følgende måte: «Det er ulike behov blant studentene, derfor er det viktig at øvingslærerne ser enkeltindividet. Hver student har sine forutsetninger og rytme i læringen».

Øvingslærerne er opptatt av læringsklima. De forteller at de mener det er nødvendig å gi individuelle tilbakemeldinger basert på hva studentene selv uttrykker som sine utfordringer. Siden undervisningsformen setter i gang refleksjon av eksistensiell karakter og oppmuntrer til refleksjon over egen utviklingsprosess, finner vi at mange studenter får

tanker om egen identitet og livshistorie. I materialet kommer det fram at mange øvingslærere er oppmerksomme på slike behov hos studentene og stiller seg tilgjengelige for å møte og håndtere disse. Denne tilnærmingen speiler sosialfaglig arbeid hvor man møter hver enkelt klient ulikt ut ifra den enkeltes individuelle og sosiale behov. Å «se» studenten kan ofte handle om forhold som ikke er knyttet til selve undervisningen. I materialet finner vi at flere øvingslærere blir konfrontert med studentenes livssituasjoner. Det kan være ulike behov eller uopplarte omstendigheter som gjerne ventileres under denne typen undervisning. En lærer snakker om studentenes behov på følgende måte:

«Ofte rekker jeg ikke å drikke kaffe i løpet av hele dagen, for når det er pause kommer det stadig bort til meg studenter som skal snakke om vanskeligheter. De har dårlig selvbilde og er lite fornøyd med det livet de lever».

En student sier:

«Jeg hadde det forferdelig tøft akkurat i den tiden og orket egentlig ikke tanken på å skulle utlevere meg selv, men etter å ha snakket med øvingslæreren min etter skoletid fikk jeg noen aha-opplevelser som gjorde at det ikke var så skummelt lenger».

At studentene er trygge er sentralt. Samtidig er det også viktig at studentene opplever at de blir utfordret. Paul Moxnes (1991) hevder at man både må ha trygghet slik at man våger, og angst slik at man handler. Det betyr at det i tillegg til trygghet, også må være et nivå av spenning og utfordring for at studentene skal oppleve mestring og utvikle seg som fagperson (Askeland, 2010; Strømfors, 2013).

Utviklingsprosesser

En viktig del i emnet «profesjonell samhandling» er å bidra til at studentene utvikler selvinnsikt. Det er vanskelig å vite når denne innsikten kommer og hvordan den kan forstås. Læring handler ofte om endring, noe dette emnet i stor grad preges av. Det kan være nye måter å snakke på, formulere spørsmål, lytte og bli oppmerksom på seg selv og den andre. Dette skjer

over tid gjennom innslag som filming, muntlige- og skriftlige tilbakemeldinger, gruppediskusjoner med mer. Noen studenter gjennomgår store endringer, andre små. For noen tar endring lang tid, mens det for andre foregår raskt. I fokusgruppeintervjuet ble ulike utviklingsprosesser diskutert. Mens noen snakker om å ha lært seg å ha øyekontakt, snakker andre om læring av å være i klientrollen. Disse tre utsagnene fra studenter er eksempler på hvor individuelle utviklingsprosesser kan være:

«For meg er det å ha øyekontakt og snakke høyt i en gruppe, generelt vanskelig uansett situasjon. I profesjonell samhandling har jeg fått utfordret meg på dette og føler at jeg i dag både kan prate høyt i forsamlinger og at jeg har nå blikk-kontakt med dem jeg snakker med».

«Det å være «klient» var noe jeg grudde meg til. At så mange kan høre på noe som har vært en utfordring i livet på et vis, var skremmende. Men det er bra at vi kan kjenne på hvordan det er å sitte «på den andre siden». Jeg følte jeg ble møtt av en imøtekommende «sosionom». Jeg synes at hun tok imot mitt problem på en god måte, med tanke på at det er et tabuelagt tema, selv om homofili i dagens Norge skal være akseptert. Sosionomen visste ikke fra før at jeg var homofil, så det gjorde samtalen helt reell».

«Det å føle hvordan det er å være klient, når man skal jobbe med klienter. Det blir litt samme måten, å kjenne på det. Og man føler på hvordan det er å bli stilt den typen spørsmål og ja, spørsmål som går litt for langt i forhold til det man selv synes er greit».

Det er en kontinuerlig balansegang å tørre å være utenfor sin egen komfortsone og å føle seg trygget og støttet av lærer og medstudenter. Studenter som aldri tidligere har hatt erfaring med å være klient, sier at de lærer vel så mye av dette som å øve seg som sosionom. Denne kroppsliggjorte erfaringen av klienters opplevelse av invadering og skam er vanskelig å skape i andre situasjoner.

Å være i utvikling handler også om ressurser til

undervisning. Like mye som tilgangen på ressurser og organisatoriske rammer påvirker sosialt arbeid i praksis, finner vi at undervisningen i emnet «profesjonell samhandling» preges av slike og lignende forhold. I intervjuene fremkommer det at øvingslærerne er avhengige av egnede størrelser på gruppene og tilstrekkelig med tid for å sikre god læring. Om gruppene blir for store, overlates mye ansvar til lærerne, og da opplever de at det blir vanskelig å være lydhør overfor studentenes ulike behov. En øvingslærer sier det slik:

«Da føler jeg ikke at jeg har den tiden til å vente helt ut på at noe skal skje, og da kan det hende at det blir litt sånn enkelt, at da blir jeg en større pådriver enn hvis jeg har en mindre gruppe».

En student sier dette om tidsaspektet: «Da jeg endelig begynte å bli skikkelig trygg var det nesten slutt».

Vi har tidligere belyst studentenes uro og utrygghet i forbindelse med øvingen og likeså vist øvingslærernes bevissthet om å danne trygge læringsmiljøer. Som illustrert over er tidsaspektet helt sentralt i den sammenhengen.

Diskusjon: Emnet profesjonell samhandling som arena for kompetanseutvikling

I emnet «profesjonell samhandling» er undervisningen forankret i de tre følgende kategoriene: kognitiv kunnskap, praktiske ferdigheter og verdier og holdninger. Studentene får mulighet til å øve seg på ferdigheter som krever deltakelse i form av øvelse. De øver på ferdigheter integrert med teori siden undervisningen veksler mellom øvelser og plenumsforelesninger. De møter lærere som har erfaring og kunnskap om hvordan de kan ivareta usikre og engstelige studenter.

I vår studie blir modellering trukket fram både av studenter og øvingslærere som en sentral måte å lære ulike kommunikasjons- og relasjonsferdigheter på. Som tidligere nevnt er ikke modellering ren kopiering eller imitasjon. Hvis lærerne ikke skaper annet enn kloner av sin egen stil, ville modellering være fordommende (Dreyfus, 1991). Schön (1988) bruker

begrepene refleksiv imitasjon, imitativ rekonstruksjon og selektiv rekonstruksjon om det den lærende gjør når han tolker modellens handlinger og trekker sine egne konklusjoner.

Det kreves derfor at studentene gjennom trening gjør de innøvde profesjonelle ferdighetene til sine egne. De må skape sin egen profesjonelle identitet. Profesjonell identitet kan forstås som en mer eller mindre bevisst oppfatning av seg selv som yrkesutøver både når det gjelder verdier og holdninger, ferdigheter og kunnskaper (Heggen, 2008). I tillegg til å bruke læreren som rollemodell er det et poeng at læringen foregår i et sosialt fellesskap hvor medstudentenes tilbakemeldinger også er en viktig faktor i den profesjonelle personlige identitetsutviklingen. Som tidligere nevnt er sosialt arbeid som profesjon heterogen, den er satt sammen av kilder fra ulike fag og disipliner (Grimen, 2008). Det er derfor en utfordring for studentene å skape en sammenheng mellom fagene og praktiske ferdigheter i møte med klienten.

I dette spenningsfeltet oppstår det en annen utfordring. I møte med en familie i krise kan kunnskapen fra juss gi studenten innsikt i rettigheter og muligheter på den ene siden, mens kunnskap fra sosialt arbeid kan gi kunnskap om hvordan hun kan støtte og hjelpe familien i krise (Havnes, 2014). I dette spenningsforholdet mellom teoretisk innsikt og praktisk kunnskap skal studenten bruke sine innøvde ferdigheter på en måte som er til beste for klienten. Det er både tidkrevende og komplekst å skulle tilegne seg forståelse og kunnskap om slike prosesser, og krever lærere med lang og bred erfaring. I tillegg kreves det at det er et begrenset antall studenter i hver gruppe, slik at hver student får mulighet til å trene og bli sett både av lærer og medstudenter.

Øvingslærerne er opptatt av konsekvenser for samhandling og utvikling dersom gruppene blir for store og tiden for knapp. Mange av saksbehandlerne i Nav mener også at de har lite tid til hver klient, at de derfor ikke får jobbet godt nok med hver enkelt, og at det sosialfaglige arbeidet forsvinner til fordel for raske utredningsavgjørelser (Røysum, 2014). Slike orga-

nisatoriske forhold kan sammenlignes med det Rønne- og nestad (1999) beskriver som prematur lukking, og synliggjøres i samtaler når sosionomen avslutter en klients refleksjon fordi det ikke er tid eller fordi sosionomen ikke er i stand til å ta imot det klienten har å si.

I studien finner vi at øvingslærerne bruker seg selv aktivt for å fremme studentenes læring. Lærerne modellerer ikke kun konkrete ferdigheter, men bruker bevisst seg selv ved å være i og med relasjon med studenten (Askeland, 2010; Hatlevik, 2014; Illeris, 2009; Levin & Ellingsen, 2015). For at studentene skal lære seg å være i relasjon med mennesker i vanskelige situasjoner, møter lærerne studentene når de er i vanskelige situasjoner. Det kan være at studentene er nervøse og redde for å arbeide i grupper eller det kan være at studentene har andre vanskeligheter som de velger å dele med læreren. Å prioritere de følelsesmessige sidene ved situasjonen og derfor sørge for at studentene føler seg trygge, er et kjennetegn ved god veiledning. Den beste måten å gjøre dette på er å være åpen, vennlig, imøtekommen, ha innlevelse og gi uttrykk for «å se» studenten. Man må kunne kommunisere direkte og tolke budskap i et empatisk perspektiv (Bue, 1973; Tveiten, 2013). Både studenter og lærere forteller om redsel og uro i forbindelse med treningen, og lærere beskriver hvordan de jobber med dette. Øvingslærerne bruker både kompetanse og tid på å trygge gruppa og den enkelte studenten. For at studentene skal tørre å være mottakelige for læring og endring kreves det at de har tillit til og forstår sammenhengen og meningen med undervisningen. Denne formen for parallelle prosesser mellom øvingslærernes kompetanse i sosialt arbeid og læring i sosialt arbeid finner vi gjennomgående i materialet.

Utviklingen av selvet innebærer internalisering av psykologiske prosesser gjennom deltakelse i sosial praksis og med støtte fra kompetente personer (Vygotzky, 1978). Noen faktorer er sentrale for studentenes utvikling i høyere utdanning: et utfordrende læringsmiljø, studentens engasjement og selvstendige innsats, selvkritisk holdning og utvikling av sosial og faglig tilhørighet (Havnes, 2014). I slike

utviklingsprosesser er lærerens rolle sentral. Øvingslærerne erfarer at de fleste studentene har en bratt læringskurve, men sier samtidig at det tar tid før studentene utforsker nye ferdigheter i rollen som sosionom. Øvingslærerne oppgir at studentenes individuelle utviklingsprosesser er avhengig av god samhandling og god tid. Dette er et paradoks i forhold til sosialt arbeids praksis, der det ofte forventes at sosionomer på et tidlig tidspunkt skal kunne vite tilstrekkelig om en klients livssituasjon for å vurdere og sette i gang tiltak. Dette er en tilnærming der den personlige relasjonen har en underordnet betydning og impliserer et kunnskapssyn som innebærer at innsikt kommer først og relasjonene etterpå. Funn fra denne studien viser at studenter som i sin profesjon skal utøve sosialt arbeid med sosialt utsatte mennesker, har god nytte av å inngå i relasjonelle læringssituasjoner med lærere som over tid kan bidra til å trygge studentene slik at en utviklingsprosess er mulig.

Avslutning

Artikkelen løfter fram og diskuterer kunnskaper om hva som bidrar til læring av relasjons- og kommunikasjonskompetanse i emnet profesjonell samhandling. Vi finner at den akademiske læringsarenaen kan ruste studenter til å forholde seg til mennesker med komplekse livssituasjoner. I emnet profesjonell samhandling foregår læring i sosialt spill med medstudenter og erfarne øvingslærere. Vi finner også at dette undervisningsopplegget fremmer og muliggjør integrering av teori og praksis. Dette gjøres gjennom eksplisitte undervisningsformer og øvingslæreres kompetanse. En slik integrering er, som diskutert, viktig for utviklingen av kompetente sosialarbeidere. Undervisningen foregår best med erfarne øvingslærere som modellerer og anvender sin faglige relasjonskompetanse. Denne kompetansen er avgjørende når det gjelder oppfølging av den enkelte studentens utviklingsprosess. Vi finner at de overnevnte forholdene ved studentenes læring gjenspeiler kompetanse i sosialt arbeid og at det er mange paralleller mellom læring/undervisning og utøvelse av sosialt arbeid.

SUMMARY

A program for developing communicative and relational competence among social work students.

This article presents the results of a study of the experiences of students and teachers involved in a skills training programme instituted by the social work faculty at Oslo and Akershus University College of Applied Sciences. A key element in the training course, central to social work practice, was competence in communication and relational work. Focus group interviews with students and teachers dealt with factors contributing to skills proficiency. The analysis of the data showed that learning processes for students were much influenced by the relational and communicative competence demonstrated by their respective teachers as social work practitioners. The study also found that students benefited from the integration of theory and practice provided by the milieu of the social work faculty.

REFERANSER

- Aas, Karin Haarberg** (2007). Utvikling av relasjonskompetanse – «Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted». *Nordisk sosialt arbeid*, (27)1.
- Askeland, Gurid Aga & Molven, Olav** (2010). *Dokument i klientarbeid: journalar, sosialrapportar og saksframstilling i sosialt arbeid*. 6. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergheim, Berit** (2008). *Sosialt arbeid sittende på huk. Håndtering av makt gjennom taus kunnskap og profesjonsutvikling*. Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, avdeling for samfunnsfag.
- Bue, Torgeir** (1973). *Pedagogisk veiledning*. Oslo: NKS-forlaget.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart** (1986). *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart** (1991) *Intuitiv ekspertise. Den bristende drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaards Forlag.
- Engebretsen, Eivind** (2013). *Hva sa klienten? Retorikk i barnevernets journaler*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fellesorganisasjonen (FO)** (2015). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernsfaglige sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. FO-kongressen 2015.
- Grimen, Harald** (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansbøl, Gorm & Krejsler, John** (2004). Konstruktion af professional identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. I Leif Moos, John Krejsler & Per Laursen (red.). *Relationsprofessioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hatlevik-Riksaasen, Ida Katrine** (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Avhandling for graden Ph.d. Senter for profesjonsstudier. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Havnes, Anton** (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I Nicoline Frølich, Elisabeth Hovdhaugen & Lars Inge Terum (red.). *Kvalitet, kapasitet og relevans*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, Kåre** (1999). Profesjon og identitet. I Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, Ottar** (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, 7. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hutchinson, Gunn Strand & Oltedal, Siv** (2012). *Modeller i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2015-2016)** Programplan for bachelorstudium i sosialt arbeid.
- Illeris, Knud** (2009). Competence, Learning and Education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? I Knut Illeris (Ed.). *International perspectives on competence development: developing skills and capabilities*. London: Routledge.
- Illeris, Knud** (2011). Workplaces and learning. In Margareth Malloch, Len Carins, Karen Evan & Bridget O'Connor (Ed.). *The SAGE handbook of workplace learning*. London: Sage Publications Ltd.
- Johansson, Gunilla** (2007). *Kunnskap om sosiale problemer. Om forutsetninger for teori og praksis*. Hovedoppgave, Høgskolen i Oslo.
- Johansson, Gunilla** (2014). Praksisstudiet sett fra utdanningen. I Hilde, Dalen, Marianne, Ranger & Kirsten Rytter (red.) *Sosialt arbeid i NAV – høgskoleklinikk som bro mellom teori og praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, Stephen & Yanca, Louise** (2010). *Social Work Practice: A Generalist Approach*. Yorkshire: Pearson.
- Kleppe, Lise, Cecilie** (2015). Sosialfaglig kompetanse. I Ingunn Ellingsen, Irene Levin, Berit Berg & Lise Cecilie Kleppe (red.). *Sosialt arbeid, En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvale, Steinar** (2008). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Levin, Irene & Ellingsen, Ingunn** (2015). Relasjoner i sosialt arbeid. I Ingunn Ellingsen, Irene Levin, Berit Berg & Lise Cecilie Kleppe (red.). *Sosialt arbeid, en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moxnes, Paul** (1991). *Angst i individ, gruppe og organisasjon*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Mumm, Annmari** (2006). Teaching Social work Students Practice Skills. *Journal of Teaching in Social Work*, (26).
- Neumann, Cecilie E. Basberg & Neumann, Iver Basberg** (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar** (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I Klaus Nielsen Steinar Kvale (red.). *Mesterlære som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Polanyi, Michael** (2000). *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.
- Rønnestad, Michael Helge & Reichelt, Sissel** (1999). *Psykoterapeiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Rønnestad, Michael Helge** (2008). Profesjonell utvikling. I Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røysum, Anita** (2012). *Sosialt arbeid i nye kontekster. En studie om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen*. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Røysum, Anita** (2014). Ubehaget ved å forenkle det komplekse. I Anbjørg Ohnstad, Marianne Rugkåsa & Signe Ylvisaker (red.). *Ubehaget i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Schön, Donald** (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strømfors, Gus** (2013). Hvordan drive faglig refleksjon. I Gus Strømfors & Marit Edland- Gryt. *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sullivan, William Michael** (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomassen, Magdalena** (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveiten, Sissel** (2013). *Veiledning – mer enn ord*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, Lev** (1978). *Interaction between learning and development. In Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wibeck, Victoria** (2011). *Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.