



Education and Culture

Leonardo da Vinci

Deltakerevaluering av Kunnskapsverkstedet

Førstelektor Sigrid Nordstoga
Universitetet i Agder

SES

Stories Enhancing Skills



www.sesproject.eu

Deltakerevaluering av Kunnskapsverkstedet

Og det forunderlige er at når man tror man har sett det som er å se, forstått det som er å forstå, så dukker det opp stadig nye og ukjente landskaper og man blir igjen grepet av hvor liten man er i den store sammenhengen. Aldri hadde vel jeg trodd at min lille fortelling kunne være en slik rik kilde til kunnskap

Førstelektor Sigrid Nordstoga
Universitetet i Agder
30 September 2008
Sigrid.Nordstoga@uia.no

Deltakerevaluering av kunnskapsverkstedet

1. Presentasjon av kunnskapsverkstedet og av deltakerne

Kunnskapsverkstedet er et etter- og videreutdanningsprogram for sosialarbeidere i barnevernet. Læringsmodellen og det faglige innholdet er utviklet av dr.polit. Inger Helen Erstad ved Barnevernets Utviklingscenter i Nord Norge. Perspektivet på *praksis* i sosialt arbeid bygger på hennes avhandling (Erstad 2005). Kunnskapsverkstedet tar utgangspunkt i konkrete hendelser/dilemma fra deltakernes egen praksis som lages til en fortelling. Fortellingene fra praksis utforskes i deltakergruppen, ved hjelp av refleksjon, veiledning og ved undervisning. Arbeid med egen fortelling skal ende opp i en skriftlig refleksjonsoppgave eller i et mer omfattende vitenskapelig essay. Deltakerne kan velge om de vil ta kunnskapsverkstedet som etterutdanning eller videreutdanning med 10 eller 30 studiepoeng. De fleste har valgt å ta studiepoeng og er tatt opp som studenter ved Høgskolen i Tromsø. Studiet prøves ut som er pilotprosjekt i Nord-Norge, Norden, Spania og Estland og er en del av EU s program, Leonardo da Vinci, Education and Culture- Community action program on vocational training.

Mål for kunnskapsverkstedet er:

Videreutdanningen har som et overordnet mål å bidra til fordypet forståelse av egen praksis og utvikle yrkesutøverens dømmekraft i den praktiske hverdag. Studiet skal på denne måten bidra til en bedre balanse mellom teoretisk og praktisk kunnskap, ved at den erfaringsbaserte kunnskap blir gjenstand for systematisk, skriftlig refleksjon. Studiets arbeidsform skal også stimulere til å anvende systematisk refleksjon som en kontinuerlig prosess for læring i arbeidshverdagen.

Gjennom utdanningen skal studentene utvikle:

- Økt forståelse og bedret grunnlag for skjønnsutøvelse
- Økt bevissthet og innsikt i egen yrkesutøvelse og rammer for praksis
- Kompetanse til å bruke fortelling og essay skriving i refleksjonsprosessen
- Økt innsikt i hvordan etikk er innvevd i dømmekraft og yrkesutøvelse
- Forståelse for hvordan ulike kunnskapskilder kan komplettere hverandre (Høgskolen i Tromsø, avdeling for helsefag)

Studiet er organisert i 6 samlinger over tre semestre. Hver samling har minimum 6 timers undervisning, samt skriveopplæring og individuell veiledning for studenter som tar 30 stp. Læringsmodellen legger vekt på skriftlig og muntlig fortelling og refleksjon i kombinasjon med litteraturstudier.

Med 10 stp. skal deltakerne levere en skriftlig refleksjonsoppgave på åtte sider. Oppgaven skal ta utgangspunkt i en fortelling med dilemma fra egen arbeidsplass og vise evne til selvrefleksjon, og utdyping av etisk og faglig forståelse.

Kravet til 30 stp. er et vitenskaplig essay på 20-25 sider. Essayet skal kombinere en personlig og vitenskapelig form og vise evne til dømmekraft og teoriutvikling ut fra erfaring/integrering av teori og praksis. Essayet skal presenteres på konferanse eller på egen arbeidsplass

Hvem er deltakerne?

Det kreves minimum 3 års erfaring fra barnevernet/sosialt arbeid, i tillegg til de vanlige kravene om tre-årig høyskoleutdanning. Det var også et krav om at deltakerne måtte forplikte seg til å fullføre hele programmet (som etterutdanning).

Spansk gruppe

Sju deltakere ble tatt opp i denne gruppen. Gruppen ble rekruttert gjennom fagforeningen som sendte informasjonsbrev til utvalgte arbeidssteder i Alicante distriktet. Informasjonsbrevene hadde både universitetets logo og Colegiets (fagforeningen) logoer og var underskrevet av prosjektleder og spansk prosjektkoordinator, som også var gruppeveileder. Det meldte seg 14 interesserte og ved opptak tok en hensyn til sammensetningen av gruppa, kjønn, reell motivasjon og motivasjon for skriving. Universitetet i Alicante anbefalte studiet.

Fire oppgir at de har levert 10 stp oppgaven og ønsker å levere 30 stp. oppgaven. De er tatt opp som studenter ved Høgskolen i Tromsø og i første omgang er det lagt til rette for godkjenning av 10.stp. Det arbeides mot en spansk løsning for kredittering av 30. stp.

Nord-norsk gruppe

Gruppen består av seks deltakere, tre er ledere på barnevernsinstitusjoner, to er nestledere og en er fagteamrådgivere. Alle har tre-årig høyskoleutdanning med flere videreutdanninger innenfor sosialt arbeid og pedagogikk. De har mellom 25 og 12 års yrkeserfaring innenfor sosialt arbeid og/eller pedagogikk.

Barne-, ungdoms- og familieetaten i region Nord er partner i prosjektet og rekrutteringen skjedd innenfor etaten. Det var åtte søkere og regionkontoret valgte ut deltakerne. Blant de som ble tatt opp hadde to deltatt på lederopplæring med kursansvarlig tidligere og kjente hennes faglige tilnærming.

Nordisk gruppe

Seks deltakere ble tatt opp, men to andre deltakere sluttet underveis på grunn av skifte av jobb og nye arbeidsoppgaver i jobben. Av de fire som fullførte studiet er to fra Sverige, en fra Danmark og en fra Norge. Også denne gruppen har lang yrkeserfaring, fra 26 år til fem år. To arbeider på institusjon og to i kommune. Denne gruppen ble i hovedsak rekruttert gjennom NNOPU/prosjektledelsens kjennskap til aktuelle deltakere og arbeidssteder.¹ Den ene danske deltakeren ble rekruttert via fagforeningen. Det ble først annonsert gjennom gjennom NOPUS webside og adresselister, men det ga liten respons.

Kunnskapsverkstedet som videreutdanning

Da invitasjonen om dette studiet ble sendt ut, var det ikke klart at studiet også kunne godkjennes med studiepoeng. Godkjenningen frå Høgskolen i Tromsø kom en tid etterpå. Rekrutteringen skjedd derfor ikke via de vanlige høyskole/universitetskanalene. Det er derfor sannsynlig at deltakernes motivasjon ikke primært var å skaffe seg studiepoeng, men av interesse for den faglige tilnærmingen. Ni fra den nord-norske og den nordiske gruppen er imidlertid tatt opp som studenter ved Høgskolen i Tromsø og åtte har levert 10 stp. oppgaven Seks oppgir at de har planer om å levere 30 stp. Her er innleveringsfristen i desember og etter at denne rapporten er skrevet.

Trekk ved deltakergruppen

Alle 17 deltakerne arbeider med barnevernsproblematikk. Alle har tre-årig høyskoleerfaring og de aller fleste lang yrkeserfaring. I tillegg til disse 17 er det en gruppe på 4 deltakere i Tartuu i Estland, men de er ikke tatt med i denne evalueringen, fordi de kom senere i gang og har ikke fullført programmet. Dette er i tråd med prosjektplanen. Den samla gruppen synes å være særdeles kompetent med hensyn til yrkeserfaring innenfor feltet. Prosjektleder skriver i oppsummeringsnotat fra april 2008 at fra første stund har det vært høy motivasjon, entusiasme og tillit til opplegget

2. Om evalueringen

Denne deltakerevalueringen er skrevet på oppdrag fra prosjektledelsen. Min bakgrunn for oppdraget er at Universitet i Agder er partner i prosjektet og i den forbindelse har jeg deltatt i veilederopplæringen. Gjennom veilederopplæringen har jeg fått kjennskap til utdanningens

¹ Nordiska utbildningsprogrammet for utveckling av social service

intensjon og arbeidsform. Det har nok vært med å påvirke meg i valg av evalueringstema, og forsterket min interesse for å finne fram til arbeidsformer og strukturer for å utvikle den praktiske kunnskapen. Gjennom egen erfaringen med å delta i veiledergruppen har jeg fått innblikk i hvordan en refleksjonsprosess kan legges opp, det har vært en viktig kjennskap for å kunne sette deltakernes tilbakemeldinger inn i en ramme.

I evalueringen har jeg valgt ut tre områder for nærmere studie av deltakernes erfaringer og utbytte av læringsmodellen. De tre områdene er selve **læringsmodellen** med sterk vektlegging på gruppedeltakelse, refleksjon over den enkeltes fortelling fra praksis, og der skriftlig refleksjon inngår som en viktig del av læringsmodellen. Det er også av interesse å få tak på hvilken betydning det har for deltakerne at de har mulighet for å få studiepoeng innenfor høgskolesystemet. Det andre området skal ta **for seg hvilke problemstillinger og studentene har arbeidet med i kunnskapsverkstedet**. Det siste området skal dreie seg om **studentenes utbytte av studiet og hvilken betydning kunnskapsverkstedet har hatt for deres yrkesutøvelse**. Nærmere utdyping og begrunnelse for disse teamene kommer etter hvert som teamene presenteres.

I det videre bruker jeg betegnelsene kunnskapsverkstedet om både etter- og videreutdanningen og læringsmodell om arbeidsformene i kunnskapsverkstedet. Av hensyn til anonymitet bruker jeg han/hun tilfeldig når jeg viser til deltakernes arbeid.

Evalueringen bygger på skriftelige midtvegsevaluering fra 16 av deltakerne og en skriftlig evaluering etter at de seks samlingene er gjennomført. Her foreligger det 13 svar. Deltakerne fikk ferdige spørsmål som de svarte på. Prosjektleder utformet spørsmålene ved den første evalueringen. De handlet om prosess, læringsutbytte og hva som var deltakernes behov for siste del av programmet. Evaluator utformet spørsmålene ved avslutningen og disse handlet om læringsutbytte og betydningen for det profesjonelle arbeidet. I hver gruppe var det en åpen refleksjon over programmet på den siste samlingen, her var det 13 som uttalte seg. Den muntlige evalueringen ble tatt opp på bånd, skrevet ut og oversendt meg. Alt materiale fra den spanske gruppen er oversatt til norsk. Data er dermed kun skriftelige tekster. Den skriftelige avslutningsevalueringen ble sendt direkte fra deltakerne til meg, og deltakerne hadde et begrenset kjennskap til hvem jeg var, slik at deres svar neppe var påvirket av mitt forhold til dem. Jeg har ikke hatt noe intervjuer med deltakerne, noe som er en svakhet med materialet, men som kompenseres noe ved at jeg har hatt tilgang til alle refleksjonsoppgavene (10 stp). Gjennom refleksjonsoppgavene har jeg fått innsikt i den personlige refleksjonen omkring fortellingen.

Jeg har som nevnt heller ikke materiale fra gruppen i Tartuu, i samsvar med prosjektplanen kom den gruppene senere i gang og har dermed hatt et annet tidsforløp enn de andre

gruppene. Evalueringen fanger heller ikke opp erfaringene fra å ta 30 stp. da denne rapporten skrives før fristen for innlevering er gått ut.

Evalueringen har ikke spesielt fokus på å sammenligne gruppene fra de ulike landene med hverandre, selv om det kunne ha vært av interesse. På noen områder har det imidlertid kommet fram tydelige forskjeller og de har jeg løftet fram.

Innen evalueringslitteraturen er det vanlige å gruppere evalueringer i fire retninger. 1. Et eksternt, distansert perspektiv. 2. Responsive evalueringer. 3 Transformative evalueringer. 4 Praksisforankra evaluering (Halvorsen og Gjedrem 2006). Denne evalueringen ligger nærmest en responsiv evaluering som er kjennetegnet av at de ulike aktørene er med å påvirke utformingen av evalueringen. I dette arbeidet er evalueringen utformet i samarbeid med prosjektleder og gruppelederne som har vært med å påvirke evalueringstema og spørsmålene til deltakerne. Prosjektleder startet evalueringprosessen ved innhenting av deltakererfaringer midtvegs og undertegnede overtok evalueringen i slutfasen. I midtvegsevalueringen kom det fram kunnskap som fikk betydning for siste del av kunnskapsverkstedet. Evalueringen har dermed også hatt en nytteverdi i løpet av prosessen. I analysen har jeg lagt vekt på å få fram særtrekk ved læringsmodellen som retter seg mot å utvikle praksiskunnskap i det profesjonelle arbeidet.

3. Læringsmodellen

Studiet er organisert i seks gruppesamlinger over tre semester og har en ramme på minimum seks undervisningstimer hver gang.

Studiets oppbygging har følgende struktur:

- Introduksjon – avklaring av forventninger, regler/kontrakt, fortellinger og refleksjoner, avslutning og evaluering.
- Skriftlig fortellinger og refleksjoner, avslutning og evaluering.
- Skriftlig fortellinger og nye refleksjoner, litteratur gjennomgang og begynnende essay skriving, avslutning og evaluering.
- Møte med alle gruppene – mellom-nasjonal opplæring og utveksling. Undervisning i filosofi/ etikk, essay/litteratur, kultur/tradisjon og strukturelle rammer, avslutning og evaluering.
- Tematiske refleksjoner, essay, litteratur evt. film. Teorigrunnlag, etikk, avslutning og evaluering

Mellom samlingene skal deltakerne arbeide med egen fortelling ved hjelp av litteraturgjennomgang og skriftlig refleksjoner knyttet til fortellingen. De som skal avlegge eksamen i kunnskapsverkstedet får tilbud om ekstra undervisning og veiledning i siste del av studiet. (Høgskolen i Tromsø, Avdeling for helsefag, Kunnskapsverkstedet)

Undervisningsmodellen ble i hovedsak gjennomført som planlagt, men med noe utvidet tid på samlingene. Prosjektleder har ledet gruppene i Nord-Norge og i den nordiske gruppen sammen med en biveileder i hver gruppe. Den spanske gruppen ble ledet av en spansk/norsk sosialarbeider. Hun og de to biveilederne deltok parallelt med undervisningen i et opplæringsprogram for veiledere ledet av prosjektleder. Alle veilederne hadde lang erfaring fra arbeid i grupper. I tillegg ble det arrangert skrivekurs for den nord-norske og den nordiske gruppen. Den fjerde samlingen var en felles samling i Malmø med alle gruppene fra alle fire landene.

I denne evalueringen skal jeg løfte fram tre særtrekk ved denne læringsmodellen og få fram deltakernes erfaringer med:

- Gruppen som læringsarena.
- Muntlig og skriftelig refleksjon over egen fortelling fra praksis som inngang til ny kunnskap.
- Selve fortellingen – hvilke tema er deltakerne opptatt av og hvordan bidrar fortellingen til utvikling av dømmekraft?

Avslutningsvis er jeg opptatt av hvilken betydning kunnskapsverkstedet har hatt for deltakernes yrkesutøvelse. Jeg skal også berøre spørsmålet om det har hatt betydning for læringsutbyttet at deltakerne kan ta studiepoeng.

Gruppen som læringsarena

Presentasjon av egen fortelling og refleksjon har skjedd i gruppen. Midtvegs i kunnskapsverkstedet melder de fleste om at det er etablert et trygt og godt klima i gruppen. Å få innspill fra de andre deltakerne på egen fortelling har vært viktig for en dypere forståelse av seg selv og egen praksis. De andre gruppedeltakerne oppleves som svært kompetente, ”*det oppleves som å få veiledning fra en hel gruppe med kompetente personer*”, skriver en av deltakerne. Å få innsikt i andres erfaringer har bidratt til å utvikle eget perspektiv. Gruppen innbyr også til ro, en beskriver det som noe kuvøseaktig - noe som må til for fordypning. En annen skriver at det har vært viktig å være i den samme gruppen over forholdsvis lang tid og at gruppen kan møtes på ulike arenaer.

Denne i hovedsak positive tilbakemeldingen utfordres fra en av deltakerne i den spanske gruppen som reiser spørsmålet om gruppene er for lite kritisk til hverandre. Vedkommende fikk mye ros på eget arbeid, men deltakeren ønsket et mer kritisk blikk. Deltakeren tok dette opp i gruppen, men fikk likevel ikke den tilbakemeldingen vedkommende ønsket. Hun mener det er en utfordring i en slik gruppe å kunne utøve både kritikk og selvkritikk. Et par andre skriver om vansker i starten med å dele med gruppen egen usikkerhet, angst og følelser som de helst ville dekke over og ikke la komme til overflaten. Etter hvert som de erfarte at andre også delte samme usikkerhet, ble gruppen en god plass å arbeide med dette.

Det betyr mye for gruppen at gruppelederne er faglige sterke og kompetente, ”*de leder med mild hånd, gir god informasjon underveis og er utfordrende og ivaretagende*”, skriver deltakerne.

Gruppe som læringsarena og gruppe som hjelpemetode i sosialt arbeid

Alle de tre gruppene er etablert som gode læringsarenaer. Rammene omkring etableringen og framdriftene i gruppene synes å følge de samme føringene som ved bruk gruppe som hjelpemetode i sosialt arbeid (Heap 1985, Shulman 1992). Grunntanken med gruppearbeid slik Heap formulerer det er:

”at medlemmene både kan hjelpe seg selv og hverandre ved sammen å dele følelser og opplysninger, ved å sammenligne holdninger og erfaringer, ved å støtte hverandre i eksperimenter, ta risiko og endre, ved å utveksle ideer, forslag og løsninger, ved å gi hverandre motforestillinger og ved å utvikle personlige forhold seg i mellom” (Heap 1995 s. 26)

Likheten mellom grupper i utdanningsøyemed og som hjelpemetode er gruppens muligheter til å utfordre og støtte hverandre. I kunnskapsverkstedet handlet det også om å dele følelser med hverandre, sette seg inn i den andres perspektiv og komme med refleksjoner over den andres fortelling. For å få grupper til å fungere godt er det viktig at en planlegger nøye blant anna ved sammensetningen av gruppa. Heap (ibid) mener at gruppemedlemmene må kunne identifisere seg med hverandre, samtidig som forskjellighet og mangfold er tilstede. I kunnskapsverkstedet har medlemmene til felles at de har lang yrkeserfaring innenfor arbeid med barn og unge. Det har slik sett en del felles trekk, og ved sammensetning av gruppen ble det tatt hensyn kjønn og til motivasjon og kompetanse. Størrelsen på gruppa følger også rådene fra Heap om at grupper opp til syv medlemmer egner seg godt for oppgavesentrert diskusjon, mens grupper på fire-fem medlemmer oppleves som de tryggeste og er best egnet til arbeid med belastende tema. For å få til en god gruppeprosess ble de brukt tid i starten med

å avklare den enkeltes forventning og hver samling ble avsluttet med en egnevaluering av samlingen

Når gruppene i kunnskapsverkstedet har blitt så betydningsfulle for læringsutbyttet, skyldes nok dette langt på veg at gruppen har vært ledet av erfarne gruppeledere som til sammen har kompetanse både på gruppeledelse som hjelpemetode og i utdanningsøyemed. Men deltakerne selv har også en del av æren for dette. Deltakerne var på mange måter håndplukka og spesielt motiverte, mange hadde særdeles lang erfaring og hadde et ønske om å få dypere innblikk i sine erfaringer. De hadde samme formalkompetanse og arbeidet innenfor samme arbeids- og interessefelt. Gruppene er likevel ulike med hensyn til kultur og utdanningsbakgrunn i de forskjellige landene, men et fellestrekk synes å være en sterk gruppesamhørighet i alle tre gruppene. Samhørigheten og forpliktelsen som ligger i gruppene, har også gjort at det ikke er rom for gratispassasjerer i dette studiet.² Et par deltakere har heller valgt å slutte når deres arbeidssituasjon endret seg fremfor å ”henge med”. Bruk av gruppe som en sentral arbeidsform synes å ha vært en betydningsfull ramme omkring læringen i kunnskapsverkstedet.

Fra muntlig fortelling til skriftlig refleksjon

Kunnskapsverkstedet har som overordnet mål å få en fordypet forståelse av egen praksis og utvikle den enkeltes dømmekraft i yrkesutøvelsen³. Et viktig grep i denne prosessen er at deltakerne starter læringsprosessen med å legge fram for gruppa en fortelling fra egen praksis. Fortellingen skal beskrive en situasjon som deltakerne har blitt berørt av og inneholde et dilemma deltakeren stod overfor. Gjennom muntlig og skriftlig refleksjon utforskes fortellingen og en avgjørende situasjon i fortellingen fastfryses og gjøres til gjenstand for ytterligere utforsking.

Halvveis i løpet er det særlig fra den spanske gruppen en del usikkerhet om hvilken plass fortellingen skal ha i det videre arbeid og hvilken betydning den har for den profesjonelle praksis. En nevner også at det har vært en utfordring å presentere fortellingen på en personlig måte, mens en annen skriver at han trodde at fortellingen var et eksempel på hans dårlige arbeid, men oppdaget gjennom refleksjonen at det ikke var slik. Andre skriver at fortellingen har åpnet nye veier og refleksjonen i gruppen har bidratt til å se situasjonen fra nye sider. Følelser og motivasjoner som en ikke visste var der, dukket opp gjennom refleksjonen i gruppa. *Å endelig få en arena for å belyse et profesjonelt dilemma fra flere sider har vært viktig*, skriver en av deltakerne.

² Professor Anne Marie Støkken gjorde meg oppmerksom på dette poenget

³ Høgskolen i Tromsø, Avdeling for helsefag. Kunnskapsverkstedet

Ved avslutningen av kunnskapsverkstedet, skriver en spansk deltaker som svar på spørsmålet om hva som har vært spesielt med denne læringsmodellen sammenlignet med studier/videreutdanninger:

”Det dreier seg om en indirekte læring hvor en tar opp spørsmål en ikke er klar over at en har. Dette skjer ved en intern refleksjon/undersøkelse av følelser og undersøkelser over blanke ark. Det dreier seg om læring som for meg hittil har vært helt ukjent og som ikke kan sammenliknes med noe jeg har erfart tidligere. All tidligere undervisning har dreiet seg om å høre på forelesninger, eller å gjøre diverse aktiviteter uten noen form for refleksjon, men derimot henvisninger til konkrete teorier, derfor er denne modellen for refleksjon noe helt nytt for meg og jeg tror også dette er tilfelle for de andre i gruppa” (oversatt fra spansk A. Majos)

Dette synet gjelder også for flere i den spanske gruppe. Refleksjonen får også fram følelsene i fortellingen og dermed kommer de personlige sidene av det profesjonelle arbeidet bedre fram. En annen spansk deltaker skriver at han har i sin tidligere utdanning lært at det skal være en ”tykk linje” mellom det profesjonelle og det personlige. I kunnskapsverkstedet er ikke denne linjen så tykk og han har oppdaget at de personlige sidene også kan komme fram i det profesjonelle arbeidet.

Refleksjonsprosessene har også vært av stor betydning for læringsutbyttet i de to andre gruppene, og særlig legger de vekt på betydningen av å bruke mye tid på et avgrenset dilemma. En av deltakerne beskriver læringsprosessen som ”levende læring”, der praksis, teori og egen erfaring knyttes sammen og utfordres gjennom dialogen mellom gruppelederne, de andre deltakerne og eget skriftlig arbeid. Deltakerne legger vekt på at refleksjonen har gitt rom for at de personlige sidene ved det profesjonelle arbeidet har kommet fram og bidratt til en kobling mellom ”mitt faglige jeg og mitt personlige jeg.”

Den faglige litteraturen som er pensum i kunnskapsverkstedet er knyttet til etikk og praksisfilosofi. Refleksjonene skulle knyttes opp i mot denne litteraturen, men deltakerne ble også oppfordret til å skjele til skjønnlitteratur, film og kunst for å åpne opp for refleksjonen. Videreutviklingen av fortellingen og reflektert med teoretiske perspektiv kom i siste halvdel av kurset. Flere av deltakerne opplevde dette som en krevende prosess, litteraturen var ny og annerledes enn de var vant til og det hersket usikkerhet om hvordan dette skulle arbeides med. Veiledningen fra gruppeleder og prosjektleder var nok her av avgjørende betydning.

Å skrive egne refleksjoner er en sentral del av læringsprosessen og jeg skal derfor ta for meg hva studentens skriver om denne skrifteliggjøringen. Jeg minner om at mine data her bygger på en midtvegsvurdering og evaluering etter at oppgaven på 10 stp. er fullført. Den større

oppgaven på 30 stp. er ikke fullført når dette skrives. Midtvegs i de seks samlingene, hersket det noe usikkerhet om det skriftelige arbeidet, hva som forventes videre og hva som er målet, og den spanske gruppen etterspør mer litteratur og hjelp til å finne fram til essayformen. En av deltakerne sier det slik:

”Jeg er vant til å snakke om det jeg opplever, om det jeg tenker, om mine forslag, men det er vanskelig å skrive det ned” (Oversatt fra spansk A. Majos)

Den nord-norske og den nordiske gruppene skriver også at skrifteliggjøringen av fortellingen bød på en annen utfordring enn den muntlige fortellingen. Det var en sperre å måtte skrive, men det satte samtidig i gang mange nye tanker. Skrivningen har vekket til live mange nye følelser, og fått fram en bevissthet omkring de valg som ble tatt. Å skrive ned egen historie har også vært skjerpene med tanke på å formidle omtale av andre personer på en respektfull måte. Den skriftelige fortellingen har gitt mulighet for på nytt og på nytt å gå tilbake til teksten og stille nye spørsmål

I den nord- norske og den nordiske gruppen ble deltakerne bedt om å skriftlig gjenfortelle andres fortellinger. Deltakerne skriver om et stort ansvar med å oppfatte og skrive den andres historie riktig og ikke tolke mer enn det som ligger i selve fortellingen. Det har gitt assosiasjoner til hvordan de selv skriver om klienter for eksempel i journalnotater og betydningen av å oppfatte klientens slik han selv formidler det. Makten til den som skriver om andre har også kommet godt fram og en skriver at hun/han har oppdaget mye skjult makt som ligger i å skulle skrive ned andres historier. Fortellingen blir forskjellig avhengig av hvem som skriver. En skriver at det har skjerpet presisjonsnivået både skriftlig og muntlig å gjenfortelle andres fortellinger.

Selve skrivningen var utfordrende for mange i starten, men ved avslutningen av kunnskapsverkstedet skriver flere av deltakerne at skriveprosessen har bidratt til en radikal endring fra første produksjon og til nå. Flere av deltakerne sier de kunne ha tenkt seg enda mer skrifteliggjøring av andres fortellinger gjennom hele kunnskapsverkestedet for å fortsette å delta de andre gruppedeltakernes læringsprosesser. I siste halvdel var fokus mest rettet på eget skriftlig arbeid.

Om den skriftelige prosessen sier en av deltakerne:

”Jeg har oppdaget en ny side ved meg selv, det med skriving, reflekterende skriving, nå er det morsomt å se på første teksten og teksten i dag, det er to forskjellige verdener. Jeg har fått lyst til å gjøre noe ut av skrivingen etter hvert”

Denne deltakeren har oppdaget en skriveglede hos seg selv og kunnskapsverkstedet har gitt rom for å skrive om faglig arbeid i en personlig form. En sier også at det har vært frigjørende å mestre skrivingen.

I den spanske gruppen var det to forfattere som var innom gruppen og de rettet oppmerksomheten på skriveprosessen og på skjønnlitteratur som refleksjonskilde. En spansk deltaker skriver at han kunne ha ønsket veiledning helt fra starten av en litteraturlærer som kunne hjelpe til med å finne formen i teksten, finne fram til kilder for refleksjon og veilede på ortografi og litterær konstruksjon. Dette gjenspeiles i de spanske notatene som synes å ha lagt vekt på en skjønnlitterær framstilling i notatene sine, ett av notatene er til og med skrevet som et eventyr.

Å lære ved å skrive

Et sentralt grep i denne læringsmodellen er å uttrykke seg skriftlig. Fortellingen skal utvides gradvis gjennom en muntlig og skriftelig refleksjon. Skriveprosessen skal bidra til ny erkjennelse. Eksamen for de som skal ta studiepoeng, er resultat av denne prosessen. Som grunnlag for denne læringsformen er det vist til Jo Bech-Karlsen (2003). Om essay skriver han at:

Essayskrivingen er personlig bearbeidelse av erfaringer i den hensikt å forstå og å skape forståelse (Bech-Karlsen 2003: s19)

Essayet tar utgangspunkt i erfaring, og slik sett er dette en egnet arbeidsform når det gjelder kunnskapsverkstedets utgangspunkt, nemlig fortellingen. Fortellingen har sitt utspring i en personlig opplevelse og slik begynner også et essay. Skriveren må ha et personlig forhold til det som skal uttrykkes, *personlig fordi det handler om hvordan vi selv er med i det vi skriver*, skriver Bech-Karlsen (2003: s. 35). Å arbeide fram et essay er en prosess som dermed er en integrert del av læringsprosessen i kunnskapsverkstedet. Det gir deltakeren/studenten/skriveren en arena for personlig inngang til læringsprosessen, og dette bidrar igjen til å synliggjøre den personlige dimensjonens plass i det profesjonelle arbeidet.

Essayet består av to avgjørende komponenter, fortellingen og refleksjonen, og *skal det bli et essay, må de to delene sammenføres til en helhet*, skriver Bech-Karlsen (2003: s 147). Med denne definisjonen i bakhånd, er det nok et klokt valg på dette studiet å benevne den første oppgaven (10 stp) som en refleksjonsoppgave og reservere essaybegrepet til 30 stp.oppgaven. Det kalles et vitenskapelig essay og skal kombinere en personlig og vitenskapelig form. Det tilgjengelige materialet så langt i kunnskapsverkstedet kan betraktes som en god start på veg mot et faglig/vitenskapelig essay.

Å lære og å skrive på samme tid, slik denne læringsmodellen legger opp til, er en arbeidsform der læringen og skrivingen gjensidig forsterker hverandre. Et spennende samspill som er vel verdt å utvikle videre.

Utvikling av praksiskunnskap innenfor formelle krav til studiepoeng

Kunnskapsverkstedet ble godkjent som 10/30 stp. kurs av Høgskolen i Tromsø etter at deltakerne var tatt opp og kunnskapsverkstedet så vidt hadde startet opp. Kravet til opptak var imidlertid samsvarende med kravene til videreutdanning innenfor høgskolesystemet slik at alle deltakerne oppfylte kravene for å bli tatt opp som videreutdanningsstudenter ved Høgskolen i Tromsø.

Ni av de 10 norske og nordiske deltakerne ble tatt opp som studenter. På evalueringsskjema avslutningsvis svarte fire av sju entydig at å ta eksamen det hadde vært en ekstra motivasjon. Det har noe med innstillingen i starten, skriver en av deltakerne, fordi en bestemmer seg for at det er noe en vil bruke tid og krefter på. Flere never at i særlig krevende perioder, er det lettere å holde motivasjonen fordi en har på en måte forpliktet seg. Mens en annen skriver at forpliktelsen overfor gruppen har vært en viktigere motivasjonsfaktor. Å bidra til en felles framdrift i gruppa og holde tidsfristene, har vært viktigere for flere enn å oppfylle kravene for å få studiepoeng.

Det er altså noe delte oppfatninger om betydningen av å holde kunnskapsverkstedet innenfor et høgskolesystem, men flesteparten taler likevel for en slik struktur. Som jeg har beskrevet tidligere har kunnskapsverkstedet også valgt ut deltakerne utifra motivasjon og sammensetning i gruppen. Kombinasjonen av de formelle studentopptakskravene og hensyn til motivasjon og sammensetning i gruppa bør kunne være et optimalt grunnlag for en god læringsarena. Det synes heller ikke som de har skapt ulikhet innad i gruppene om de skal studiepoeng eller ikke. Her kommenterer prosjektleder at det har vært en utfordring å balansere disse hensynene.

Av de 17 deltakere foreligger det tilbakemelding på at 15 har levert 10 stp og at 10 har planer om å levere 30 stp.

Blant de som vil ta studiepoeng, synes det å være noe ulik motivasjon hos de skandinaviske deltakerne og de spanske. De skandinaviske deltakerne legger vekt på å samle seg formell kompetanse, mens de spanske synes og være mer opptatt av selve evalueringen som ligger i det å avlegge en eksamen.

4. Fortellingene

Deltakernes fortellinger er inngangen til læringen i kunnskapsverkstedet, og fortellingen skal gjøres til gjenstand for systematisk undersøkelse og dialogisk refleksjon.⁴ Jeg har gått igjennom 15 ferdige refleksjonsoppgaver (10 stp) fra de tre gruppene og har i denne omgang vært spesielt opptatt av hvilke tema og dilemma som deltakerne har vært opptatt av.

Hver enkelt fortelling inneholder mange tema og for så vidt også flere valgsituasjoner og dilemma som deltakeren hadde stått i. I løpet av refleksjonsprosessen har tema blitt spisset og dilemmaet for ytterligere refleksjon har kommet tydeligere fram. Jeg har gruppert refleksjonsnotatene i to grupper. En gruppe der hovedvekten handler om organisasjonen og de og rammene som det profesjonelle arbeidet er omgitt av. Deltakernes nærhet og involvering i barna og familiene, har skapt en forståelse for den andre som har vært på kollisjonskurs med systemene omkring og også med andre kollegaers synspunkt. Refleksjonsnotatene handler om en slags lojalitetsklemme som deltakerne står overfor. Refleksjonsnotatene har fått fram deltakernes mot til å få fram klientenes interesser og knytter sine refleksjoner omkring slike handlinger.

Den andre gruppen retter seg mer mot refleksjoner over seg selv som profesjonell og har i seg et selvkritisk element der egne oppfatninger og reaksjoner utfordres. Tema som er løftet fram er behovet for å være flink og få anerkjennelse på eget arbeid, barnevernarbeiderens mange følelser i omsorgsvurderinger, makten den profesjonelle har når det gjelder valg som får betydning for barns framtid, opplevelse av utilstrekkelighet når ungdommen som en har involvert seg sterkt i likevel ikke mestrer livet, men havner i fengsel. Spesifikke ledelsestema berøres også og handler om samspill mellom ledere og ansatte som er i utakt.

Lojalitet til kollegaer og/eller til barnet

En fellesnevner i denne gruppen notater handler om deltakernes nærhet og engasjement i klientene og samtidig som de skal representere et system eller å måtte samarbeide med kollegaer fra andre systemer som har andre oppfatninger. Dilemmaet berører noe av det mest sentrale i det profesjonelle sosiale arbeidet, å involvere seg i enkeltmennesker og samtidig ivareta systemenes interesser om likebehandling og rettferdighet. Den profesjonelle autonomi utfordres i møte med allmenngyldige lover og regler (Terum 2003). Dette tema er også berørt i kunnskapsverkstedet som ett av dømmekraftens områder – *Å bedømme det særegne i situasjoner som tilsynelatende er likeartede, men ikke identiske og å se likheter i det som tilsynelatende er ulikt.*⁵ Det er bedømmingene som sosialarbeideren gjør i feltet mellom å

⁴ Beskrivelse av Kunnskapsverkstedet som modell i etter- og videreutdanning for sosialarbeidere i barnevernet. s 1

⁵ Høgskolen i Tromsø, Avdeling for helsefag, Kunnskapsverkstedet s. 2

ivareta det spesielle og det generelle på en og samme tid, som er ett av kunnskapsverkstedets fokus.

Det er blant de skandinaviske notatene jeg finner dette dilemmaet mest fremtredende, bortsett hos en fra den spanske gruppen som reflekterer over hvorfor ledelsen på senteret bestemte at hun skulle være en spesialkontakt for den bestemte ungdommen. Hun selv var ung og uerfaren og fikk oppgave med å lede en ungdom inn i en selvstendig voksenverden. Det gikk dårlig med ungdommen og deltakeren reflekterer i etterkant over sitt eget arbeid.

En annen fortelling handler om hvordan miljøarbeideren på institusjonen gikk i mot den kommunale barneverntjenesten i en prosess der barnet skulle flyttes i fosterhjem. Deltakeren beskriver det slik:

”Jeg kunne ikke velge annerledes enn jeg gjorde – men jeg visste at dette fikk konsekvenser, både for meg og for institusjonen”.

Deltakeren knytter hendelsen hun beskriver til Løgstrups beskrivelse av å holde noe av den andre i sin hånd og får godt fram hvordan nærheten til barnet overbeviser henne hvordan hun bør handle samtidig som hun undres over at kollegaen i kommunen vurderte situasjonen så ulikt henne (Løgstrup 1991).

En annen deltaker er opptatt av en lignende situasjon der hun kom i klemme mellom et løfte til et barn og kollegaer som hadde en annen oppfatning enn slik hun vurderte situasjonen. Hun drøfter betydningen av å få til en dialog med kollegaene, og bruker jeg-du, jeg-det perspektivet til å drøfte dette.

Når en veileder gir anvisning om en fremgangsmåte som deltakeren ikke mener passer overfor den konkrete familien hun skal arbeide med, er et annet tema som drøftes. Deltakeren kommer i en klemme mellom veileder og det hun selv mener er rett utifra slik hun kjenner familien og kulturen familien er en del av. Det må her nevnes at veileder arbeider etter et bestemt manualbasert program. For denne deltakeren kommer også Løgstrup til hjelp og den etiske fordringen med forpliktelsen til å hjelpe den andre, men uten å overta den andres ansvar for eget liv. I denne fortellingen knyttes også den samiske kulturen inn der de gamle i familien tar ansvar for konflikter og vanskeligheter i familien og hvor en mer indirekte samtaleform er en del av den samiske kulturen. Deltakeren viser til Saus sin anvendelse av den kyndiges blick og den ukyndiges blick som betyr å møte et sted med et fremmed blick (Saus 2003). Deltakeren taler for at i møte med samisk kultur er det å møte familier med det ukyndige blick av grunnleggende betydning. Prinsippstyrte behandlingsopplegg kan derfor bære galt av sted og være uttrykk for et dødt blick som ikke tar hensyn til situasjonens egenart.

Å bli instruert av kollegaer og ledere i hvordan hun skulle håndtere sykehusinnleggelse av en ung jente på, er et tilsvarende tema. På grunn av sykdom skulle ikke moren få vite hvorfor barnet ikke kunne behandles hjemme. Dette skapte et dilemma for deltakeren og hun reflekterer over ulike sider ved å holde tilbake informasjon. Hun bruker Løgstrup som innfallsvinkel om synet på to motpoler i kommunikasjonen mellom mennesker – ettergivenhet – og å få den andre til å dele sitt eget syn, og hennes strev med å finne en mellomposisjon. Hun drøfter også hva det innebærer å ha et barneperspektiv og oppdager igjennom denne refleksjonen at framgangsmåten var rett utifra hensynet til barnet. Hun hadde ønsket selv og fått tatt del i de vurderingene som ble gjort og ikke bare mottatt direktiver fra ledelse og kollegaer.

Om seg selv som profesjonell

Ledelsesutfordringer er tema i ett par av notatene. Ett par av refleksjonsnotatene handler om hvordan deltakerne påtar seg for mye ansvar og på den måten skaffer seg kontroll over situasjonen. En av deltakerne beskriver et bilde av gapende gjøkunger på en personalgruppe som han leder. Dette bildet ga en nyttig inngang til refleksjon over egen rolle og synet på en meget kompetent personalgruppe. Han kommer fram til betydningen av å møte personalgruppen utifra enkeltpersonenes ferdigheter og kompetanse, og betydningen av å lytte til personalet og møte de med tillit med referanse til Løgstrup. En annen leder reflekterte over egen irritasjon og maktesløshet når personalet har ett annet syn på beboerne enn hun har. Hennes autoritet som leder ble utfordret og i refleksjonsnotatet drøfter hun sitt eget syn, om det var frykten for å avdekke et dårlig lederskap hos seg selv eller var det manglende forståelse hos de andre?

Makten en har både som leder og som profesjonell er også berørt i flere av notatene. En skriver om de skriftelige rapportene som får konsekvenser for barns framtid, og stiller seg spørsmålene, om hvor langt hun kan gå i å bestemme over andres liv og hvorfor akkurat hennes syn er bedre enn andres oppfatninger? Deltakeren arbeider videre med disse refleksjonene og assosierer til filmen om Spiderman. Om dette skriver hun:

Under filmen kjente jeg plutselig at jeg hadde noe til felles med han (selv om jeg ikke er så interessert i superhelter). Jeg ble plutselig klar over at et menneske med kjøtt og blod kunne hoppe inn i en drakt som hadde den egenskap at han med den kunne berge mange mennesker. Han kunne gjøre dette takket være drakten og spindelvevet som sprutet ut av jakkeermet. Mens jeg satt og så på filmen kommer det en stemme som sier, "all makt innebærer et stort ansvar" Jeg kunne ikke unngå å plutselig kjenne at jeg var inne i denne drakten. Jeg tenkte at slik er min profesjon, slik som Spiderman i filmen. Hvor mange ganger gir ikke klientene vår oss hele sin tillit, som om vi skulle

være deres Spiderman? Og det er vi som begynner å spinne dette nettet for å bruke det i vårt arbeid med klientene. (Oversatt A. Majos)

Denne spanske deltakeren trekker inn film som refleksjonskilde og gjennom Spiderman figuren ser hun på sin egen maktposisjon med nye briller.

En annen leder forteller en historie om en far som avviste henne. Hun ble skjelt ut og faren forlot et møte som handlet om plassering av hans barn. Refleksjonen til denne deltakeren handler om å oppleve å bli krenket. Hun bruker erfaringer fra eget liv for å bli kjent med egen opplevelse av krenkelse. Deltakeren er ofte oppe i situasjoner hvor hun må utøve formell autoritet overfor foreldre som ikke kan ta vare på sine barn, og hun håndterer og forstår foreldrenes mange negative reaksjoner. Men denne avvisningen fra faren som hun forteller om her, berører henne på en spesiell måte og her opplevde hun at hennes faglige autoritet ble sitt på spill og hun oppdaget en sårbarhet ved seg selv som hun undret seg over. I refleksjonen fikk hun fram at hun manglet lydhørheten og ydmykheten overfor denne farens vanskelige situasjon og hun trakk fram egne opplevelse av å bli krenket og prøvde å sette seg inn hvordan denne faren kunne ha opplevd henne. Deltakeren viser til Løgstrups utsagn om å holde noe av den andres liv i sin hånd (Løgstrup 91).

Å stole på egen intuisjon, er ett tema som tas fram. Deltakeren beskriver en grensesettende situasjon på en barneverninstitusjon som kunne ha vært farlig, men som hun beskriver som at hun handlet på ”autopilot”. Hun drøfter begrepene intuisjon og magefølelse og drøfter mot I Josefsson forståelse av fortrolighetskunnskap (Josefsson 1991). Ved hjelp av Josefssons syn på fortrolighetskunnskap skriver deltakeren at det var som å få anerkjennelse på den jobben hun ”bare gjør” og som hun ikke alltid kan forklare. Hun avslutter notatet med at hun etter mange års erfaring, kjenner seg tryggere på at hun trenger ikke alltid vite og at hun har begynt å ta det ubevisste mer i bruk.

Flere er innom tema der en kjenner seg utilstrekkelig i møte med mennesker i en vanskelig livssituasjon. En er innom tema om å påta seg ansvar for andre og ”gjøre familien frisk”. Hun drøfter forholdet mellom å påta seg for stort ansvar for klientene og unnfalheten. Utilstrekkelighetene er også berørt i flere av de spanske notatene, og de skriver om store forventninger til at sosialarbeiderne skal hjelpe klientene til endring, en skriver:

Jeg mistet illusjonen og i noen øyeblikk tenkte jeg å gi opp, da jeg ikke så ut til å klare å redde dem fra det som ville ødelegge deres liv. (Oversatt A. Majos)

Det er den innebygde spenningen i den profesjonelle rolla mellom ”å gjøre familien frisk ” til at familien ”gjør seg selv frisk ” som tematiseres i disse notatene.

Fortellingen - en vei til utvikling av dømmekraft?

Ett av målene med kunnskapsverkstedet er å utvikle yrkesutøverens dømmekraft i den praktiske yrkesutøvelsen. For nærmere drøfting av dette, har jeg valgt ut to områder som kunnskapsverkstedet oppgir som sentrale i utvikling av dømmekraft, – å bidra til en balanse mellom teoretisk og praktisk kunnskap, - å utvikle evnen til bedømme det særegne i situasjoner som er likeartede, men ikke identiske og å se likheter i det som tilsynelatende er ulikt.

– Å bidra til en balanse mellom teoretisk og praktisk kunnskap

Det er fortellingen som skal åpne opp for balansen mellom teori og praksis. Christoffersen (2005) viser til et hermeneutisk perspektiv på dømmekraften som synes å være i tråd med kunnskapsverkstedets syn om at dømmekraften formidler mellom teori og praksis, men blir også til som en vekselvirkning. I kunnskapsverkstedet er dette beskrevet som en dialogisk prosess, mellom fortelling og gjenfortelling, konkret refleksjon og teoretisk refleksjon. Dette er både en trinnvis og en sirkulær prosess. Det er altså ingen dømmekraft utenfor denne vekselvirkningen, dømmekraften må alltid ha i seg et element av et teoretisk perspektiv. Dømmekraften får betydning for praksis og teorien får betydning for dømmekraften. *Dømmekraften, kommer ikke utenfra som en instans som "mestrer" teori og praksis, men den dannes og utvikles midt i dette spenningsfeltet* (Christoffersen 2005 s. 73). Dømmekraft utvikles dermed ikke alene igjennom praksis, men må stadig reflekteres i lys av teoretiske perspektiv, det gjelder både faglig kunnskap så vel som etisk kunnskap. I refleksjonsnotatene så langt er det selve fortellingen fra yrkeserfaringene som har den dominerende plassen, samt refleksjonene over seg selv og sine tanker om fortellingen. Mange av deltakerne bruker Løgstrup som teoretisk kilde for sine drøftinger, og særlig hans syn om å motta den andres tillit og ansvaret og forpliktelsen som ligger i det. Løgstrups utdyping av tilliten som en spontan livsytring ga for eksempel nytt lys til fortellingen om miljøarbeideren som hadde fått noe av barnets tillit i sin hånd, og som dermed måtte handle på tvers av kollegaers oppfatninger.

Koblingen til teori utgjør likevel i de færreste oppgavene en integrert del av oppgaven. Deltakerne har i liten grad benyttet den oppgitte bredden i pensumlitteraturen. Det er som regel en eller to av kildene som det vises til og ofte er koblingene opp mot teorien lite utfyllende. Det kan synes som teorien er noe som kommer i etterkant, og er plassert noe løsrevet inn i oppgavene. Det er for så vidt også rimelig ved at det er fortellingen i seg selv som skal inspirere til valg av teori for ytterligere belysning. I den dialogiske prosessen som er skissert i modellen, er den teoretiske refleksjonen nevnt som siste trinn, men som samtidig skal inngå i en sirkulær prosess. Det kan synes som deltakerne etter seks samlinger nå er helt i starten av denne prosessen, men i følge kravene til 10 stp. er det forventet også her en teoretisk refleksjon der etiske perspektiv og faglig forståelse utdypes. En utfordring i de neste

kunnskapsverkstedene er å komme tidligere i gang med den dialogiske prosessen omkring teoretiske perspektiv knyttet til fortellingen.

Deltakerne skriver om usikkerhet om arbeidsformen i starten og gruppene trengte god tid på å utvikle den muntlige fortellingen og fokusere bedømmingen. Dette var en ny og særegen læringsmodell for de aller fleste og det synes å ha vært nødvendig å bruke denne tiden for å stille seg åpen, undrende og fokusere fortellingen. Introduksjon til etikk og filosofi kom først i fjerde samling. Det er også mulig at det har hersket en del usikkerhet hvilken plass skjønnlitteratur, kunst, dikt, eventyr, fabler og lignende skal ha i forhold til annen teori. Jeg har selv strevet med å få tak i sammenhengen mellom alle de ulike refleksjonskildene. En måte og forstå det på kan være at denne type litteratur være en inngang for å åpne opp fortellingen, sette i gang assosiasjoner og se fortellingene fra en annen kant og så videre. Men selve bedømmingen skal drøftes i lys av etisk teori, fordi her skal verdivalgene synliggjøres. Mulig jeg med denne avgrensingen legger lokk på åpenheten som skal prege kunnskapsverkstedet, men etter mitt skjønn krever åpenheten på et punkt en retning og den kan en finne ved å fokusere på verdivalgene som ligger i bedømmingssituasjonen.

Fra de spanske deltakerne etterlyses det relevant teori. De har ikke hatt tilgang til den samme faglitteraturen. De fleste spanske refleksjonsoppgavene er knyttet opp i mot film og litteratur.

- å utvikle evnen til bedømme det særegne i situasjoner som er likeartede, men ikke identiske og å se likheter i det som tilsynelatende er ulikt.

Ved å ta utgangspunkt i fortellingene får deltakerne fram det særegne i situasjonen. De er brukt lang tid i kunnskapsverkstedet på å få fram egenartene ved alle fortellingene i gruppene. Men det forventes noe mer enn å få fram det særegne, det spesielle skal knyttes opp i mot det mer allmenne og avdekke mer grunnleggende prinsipper. Hansen (2007: s 4) skriver om essayskrivingen at, *”Målet er ikke bare å høre om de private-personlige meninger, men at se det almenmenneskelige og universielle i det personlige”* Dette synes å være i tråd med kunnskapsverkstedets intensjoner.

I refleksjonsnotatene kan jeg finne spor av slike betraktninger ved at deltakerne knytter fortellingen til lignende situasjoner de har vært opp i og eller til hvordan de handler i sitt dagligliv, for eksempel skriver en om at ansvaret som hun påtar seg i forhold til andre er noe hun har tatt på seg siden hun var barn. Å se de konkrete handlingene og valgene i lys av det mer allmenne, er av betydning for at den konkrete og personlige fortellingen skal ha interesse for andre i tilsvarende situasjoner. Refleksjonsnotatene har så langt ikke drøftet slike tema særlig grundig. Derimot har prosjektleder skrevet en artikkel hvor hun har sett fortellingene fra refleksjonsnotatene inn i et bredere perspektiv og viser for eksempel til at den

profesjonelle rolla synes å være i endring fra å bli sett på som ekspert til å være orientert mot medvirkning og ressursorientering⁶. I denne endringene oppstår nye dilemma og uro over for eksempel hvor langt strekker medvirkningen i barnevernet seg, og hvor går grensene? Hun synes også å se en tendens i fortellingene til at de knytter seg *primært til relasjonelle forhold på individplanet, mens de strukturelle rammer for arbeidet, marginalisering og fattigdom er i en dunkel bakgrunn.* (Erstad s. 8)

Jeg trekker dette fram for at vise at gjennom en analyse av deltakernes fortellinger, slik Erstad gjør, kan en få fram kunnskap av allmenn interesse, i dette tilfellet om endringer i den profesjonelle selvforståelsen.

5. Kunnskapsverkstedets betydning for yrkesutøvelsen

Ett av kunnskapsverkstedets mål er å oppøve en kompetanse på å anvende systematisk refleksjon som en kontinuerlig prosess for læring i arbeidshverdagen. Jeg skal nå ta for meg hva deltakerne formidler midtvegs og avslutningsvis om hva de har oppdaget ved seg selv og sitt profesjonelle arbeid i denne prosessen.

Allerede i midtvegsevalueringen skriver flere at måten å stille spørsmål på som en har gjort i kunnskapsverkstedet, har vært nyttig lærdom å ta med seg også i eget arbeid. En annen skriver at når hun blir spurt til råds av kollegaer så bruker hun mer tid å drøfte ulike veier å gå og vurderer sammen med den andre hva som kan være en nyttig handling.

I avslutningsevalueringen skriver mange at de har fått ny tro på seg selv og har oppdaget at de har noe å fare med. At de andre i gruppene ikke har kjent til fortellingen har vært en styrke i betydningen at de har fått en mer objektiv respons enn om de andre i gruppene kjente historien.

Flere skriver om en indre ro til å reflektere, en formulerer det som å reflektere innenfra og ut, og utenfra og inn, med en veksling i distansen til egne følelser. Det har heller ikke bare vært enkelt å oppdage nye sider ved seg selv og mange skriver om oppdagelsen av ubehagelige sider de har oppdaget, for eksempel å ikke i tilstrekkelig grad ta inn over seg den andres situasjon. En skriver at han for raskt kategoriserte andre, mens en annen oppdaget at hun ikke hadde vært nysgjerrig på kollegaers syn, men trodde de at de delte oppfatning.

Å holde fast på den andres verden og ikke la seg styre av manualer, er også understreket.

⁶ Inger Helen Erstad: Fortelling og refleksjon i Kunnskapsverkstedet.
<http://www.sesproject.eu/filearchive/3/3639/Fortelling%20og%20refleksjon.pdf>

I midtvegsvalueringen synes det i den spanske gruppen å være noe usikkerhet om hvilken verdi kunnskapsverkstedet har for det profesjonelle arbeidet og hvilken retning arbeidet skal ta. Ved avslutningen synes dette å være mer på plass. Flere skriver om betydningen av at de kunne kjenne seg igjen i hverandres fortelling og dilemma. Den menneskelige siden ved det profesjonelle arbeidet er løftet fram og fått en plass på en ny måte. Å oppdage at de valgene en tar i det profesjonelle arbeidet, er påvirket av egne følelser og hvordan en selv er formet i livet, har vært en viktig erkjennelse. At dette også er en ressurs i arbeid med mennesker, er en ny dimensjon ved yrkesutøvelsen som de har oppdaget i kunnskapsverkstedet.

Betydningen av det personliges plass i det profesjonelle arbeidet synes å være en oppdagelse som har vært spesiell for den spanske gruppen. I den nord-norske og den nordiske gruppen synes det å være oppdagelsen av kunnskapen som ligger i fortellingen og i egne erfaringer, som er det viktigste utbyttet. Å bruke egen praksis som inngang til ny læring, gjør læring relevant og direkte knyttet til praksis.

Å anerkjenne praksiskunnskapen

Det er interessant at deltakerne skriver at de i denne prosessen har oppdaget at de har noe å fare med, oppdaget egen praksis som kunnskapskilde og oppdaget at de personlige sidene kan være en ressurs i yrkesutøvelsen. Refleksjonen over fortellingene har ført de fram til denne innsikten og de har fått en slags anerkjennelse over at denne forståelsen er gyldig kunnskap i profesjonelt arbeid.

Synet på den objektive distanserte profesjonsutøver er fortsatt rådende i mange miljø og det søkes stadig etter nye teoretiske kilder og metoder for å forbedre praksis. For profesjonsutøveren kan det oppleves som et gap mellom den konkrete praktiske verden som den profesjonelle befinner seg i og de krav som de formelle metodene og systemene tilstreber. I dette gapet kan profesjonsutøveren oppleve å komme til kort. Habberstad (2002) beskriver tre områder som uroet henne i hennes yrkesutøvelse i sosialt arbeid. Den ene var den stadige jakten på nye metoder og det andre var mangel på dannelse, hun viser her til at mange klienter opprøres over møtet med hjelpeapparatet og opplever seg ikke forstått. Den tredje uroen var knyttet til idealet om nøytralitet og synet på bruk av de personlige sidene i yrkesutøvelsen. Jeg tror mange profesjonelle kjenner seg igjen i denne uroen og lever med en forståelse av hva det profesjonelle arbeidet bør innebære som er vanskelig å leve opp til.

Når deltakerne her opplever at de har noe å fare med og fått mer tro på seg selv i yrkesutøvelsen, er det rimelig å knytte dette til kunnskapsverkstedets direkte rettethet mot den enkeltes yrkesutøvelse i konkrete situasjoner. Det er den profesjonelle personlighet som er i fokus (Uggerhøj 1997). Ved at læringen tar utgangspunkt i den enkelte deltakers spesielle

fortelling, får deltakerne helt ulike læringsopplevelser som er knyttet direkte til seg selv som person og til sin praksis. Roen som deltakerne beskriver gir rom for å ta tak i tidligere opplevelser og åpne nye sanser som kan integreres i den personlige profesjonelle utviklingen. Å anerkjenne slike prosesser som en kunnskapskilde oppleves som noe nytt og delvis også overraskende for deltakerne, men som samtidig har gitt dem ny tro på seg selv og at de har noe å bidra med.

Å holde refleksjonen ved like i det daglige arbeidet

Kunnskapsverkstedet har også som mål å stimulere til å anvende systematisk refleksjon som en kontinuerlig prosess for læring i arbeidshverdagen. Flere av deltakerne oppgir at de har oppdaget de praktiske konkrete situasjonene som en kilde til ny kunnskap og at de har lært seg å stille noen spørsmål for å få i gang slike prosesser. Kunnskapsverkstedet har også bidratt til å trekke den personlige dimensjonen tydeligere inn i yrkesutøvelsen, men når en fokuserer på de personlige sidene ved praksisutøvelsen, krever det samtidig en bevissthet om hva som påvirker de profesjonelle handlingene og hvilke interesser som styrer de valgene som den profesjonelle gjør (Nordstoga 2004). Her kommer den etiske kunnskapen til anvendelse. Skal denne læringsformen utvikles på arbeidsplassene, er det nødvendig å legge til rette strukturer som gir rom for slike prosesser. Jeg har tidligere argumentert for å etablere arena for etisk refleksjon (Nordstoga 2004). Det kan gjøres ved at kollegagruppene setter av en fast tid for refleksjon. En må sikre seg den nødvendige roen og tålmodigheten som deltakerne i kunnskapsverkstedet har løftet fram som betydningsfullt. Det må være en som har hovedansvar for prosessen og som tar ansvar for at dilemma eller situasjoner for bedømming kommer i forgrunnen og som dermed kan utforskes videre med hensyn til verdivalg. Denne personen kan med fordel være en som er utenfor kollegagrappa, som kan representere en distanse og på den måten bryte inn det inneforståtte som en ofte kan finne i en kollegagrappa.

Refleksjonen og undringene er, etter mitt syn i seg selv ikke tilstrekkelig.

Barnevernerarbeidere må handle i sitt praktiske arbeid og undringene må endre opp i refleksjoner over verdier og interesser som legges til grunn i handlingene, bare på den måten utøves dømmekraften. Kunnskapsverkstedet har bidratt med et forbilledlig eksempel på hvordan en slik arena for etisk refleksjon kan være.

6. Konklusjon

I denne rapporten har jeg løftet fram deltakernes erfaringer med noen av de særtrekkene som kjennetegner kunnskapsverkstedet som læringsarena. Kunnskapsverkstedet representerer en annen tilnærming enn det som er vanlig når det gjelder videreutdanninger for sosialarbeidere.

Kunnskapsverkstedet retter seg direkte mot den praktiske kunnskapen og mot en bevisstgjøring av den personlige dimensjonen i det profesjonelle arbeidet. Å anerkjenne dette som gyldig kunnskap, synes å ha vært noe uvant for gruppene og tydeligst i den spanske gruppen. Det har vært av avgjørende betydning at prosjektleder har arbeidet med denne tilnærmingen tidligere og hadde både en vitenskapelig og personlig bakgrunn. Hun ble dermed ikke grepet med i deltakerens periodevis usikkerhet på hvor veien gikk, men hadde en trygghet på at prosessen var på rett spor. Hennes trygghet på den faglige tilnærmingen kombinert med gruppeveiledernes lange erfaring både på gruppeledelse og det praktiske sosiale arbeidet, har bidratt til å styrke læringsprosessene i gruppene.

Deltakernes lange yrkeserfaring og motivasjon for kunnskapsverkstedet bidro til at gruppene ble en god arena for refleksjon over fortellingene. Den skriftlige refleksjonen var en annen ukjent arbeidsform og prosjektleders rettledning var nok også her av stor betydning. Flere deltakere skriver om at selve skriveprosessen var med å tydeliggjøre refleksjonene.

Hva har så deltagerne oppdaget om sitt profesjonelle arbeid gjennom arbeidet med fortellingene? Ved at læringen tar utgangspunkt i den enkelte deltakers spesielle fortelling har deltakerne fått helt ulike læringsopplevelser som er direkte knyttet til dem selv som person og til sin praksis. Roen som deltakerne beskriver gir rom for å ta tak i tidligere oppbevelser og åpne nye sanser som kan integreres i den personlige profesjonelle utviklingen. Å anerkjenne slike prosesser som en kunnskapskilde oppleves som noe nytt og delvis også overraskende for deltakerne, men som samtidig har gitt dem ny tro på seg selv og at de har mer å bidra med i det profesjonelle arbeidet.

Jeg har tidligere antydnet en forskjell hos de spanske og de skandinaviske deltakerne. De spanske deltakerne har i evalueringen lagt vekt på oppdagelsen av at den personlige dimensjonen har en gyldig plass i det profesjonelle arbeidet. Refleksjonen over egne følelser og hvordan de spiller inn i det profesjonelle arbeidet, synes å ha vært en frigjørende oppdagelse. I de skandinaviske gruppene legger deltakerne vekt på oppdagelsen av at fortellingene kan romme så mye ukjent kunnskap. Å gyldiggjøre fortellingen som inngang til kunnskapskilde i det profesjonelle arbeidet, er fremhevet av disse to gruppene.

Har refleksjonen i fortellingene bidratt til å utvikle dømmekraft? Et krav til dømmekraft er at den kobler teori og praksis. I kunnskapsverkstedet er teorien knyttet til etikk og praksisfilosofi, for mange var dette noe fremmed og krevende stoff å gå inn i. I den spanske gruppen var svært lite av denne teorien tilgjengelig på spansk. Refleksjonen i gruppene startet med åpenhet og undring og for deretter å løfte fram en situasjon for bedømming. Denne prosessen tok lang tid, også fordi alle deltakerne skulle få tid til sin fortelling i gruppene. Den teoretiske koblingen er så vidt startet ved avslutningen av første del av kunnskapsverkstedet,

og er dermed en god start på videreføringen fram mot et vitenskapelig og personlig essay på 30 stp.

Et annet krav til dømmekraft slik kunnskapsverkstedet formulerer det, er å skille ut det særegne i det allmenne. På mange vis en krevende prosess. Så langt er nok refleksjonsnotatene mest fokusert på det særegne. Å koble det unike mot det mer prinsipielle er en krevende prosess som kan videreføres i det avsluttende essayet.

Disse første gruppene i kunnskapsverkstedet, har etter mitt syn bidratt til ny og viktig kunnskap om hvordan den praktiske kunnskapen kan utvikles, og takket være deres mot og trofasthet i gruppene har en kommet godt på vei med å synliggjøre et annerledes spor for læring enn det som er vanlig ved høyskoler og universitet. Fortellingene er uttallige og rommer et hav av kunnskap, og kunnskapsverkstedet har et rikt potensial å ta av framover.

Litteraturliste

- Beck-Karlsen, Jo, 2003: *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Universitetsforlaget
- Christoffersen, Svein Aage (red) 2005: *Profesjonsetikk*. Universitetsforlaget Oslo
- Erstad, Inger Helen, 2005: *Erfaringskunnskap og fortellinger i barnevernet*. Avhandling for graden Doctor Rerum Politicarum. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitet i Tromsø
- Hansen, Finn Thorbjørn, 2007: *Det personlige essay som filosofisk praksis*. Barnevernets utviklingssenter i Nord-Norge 3/2007
- Haberstad, Trine, 2002: Det myndige menneske som grunnlag for sosialt arbeid. I Lundstøl, John (red): *I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker*
- Halvorsen, Anne og Gjedrem, Jorunn, 2006: *Bedre praksis i sosialt arbeid. Evaluering og fagutvikling*. Universitetsforlaget
- Heap, Ken, 1985. *Gruppemetode for sosial- og helsearbeidere*. Universitetsforlaget, Oslo
- Josefson, Ingela, 1991: *Kunskapens former. Det reflekterande yrkesskunnandet*. Carlssons Bokforlag, Stockholm
- Løgstrup, Knud E: 1991: *Den etiske fordring – "en begivenhed"*. Gyldendal. København
- Nordstoga, Sigrid 2004: Barnevernarbeiderens yrkesutøvelse. I Havik, Larsen, Nordstoga og Veland: *Barnevernet. Forutsetninger og gjennomføring*. Universitetsforlaget
- Saus, Merete, 2003: *Kontekstuellet barnevern. Barnevern i det samiske landskap* Barnevernets Utviklingssenter i Nord-Norge. 2. utg
- Shulman. Lawrence. 1992: *The Skills of Helping. Individuals, Families and groups*. F.E.Peacock Publisher, Inc. Itasca, Illinois
- Terum, Lars Inge, (2003): *Portvakt i velferdstaten. Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*. Kommuneforlaget

