



«Jeg har klart å komme litt frem fra skyggen» – om ferdighetstrening for bachelorstudenter i sosialt arbeid

“I have managed to step out of the shadow” – skills training for bachelor students in social work

Nina Schiøll Skjefstad

Førsteamanuensis, Institutt for sosialt arbeid, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU
nina.skjefstad@ntnu.no

Mari Nordstrand

Pensjonert førstelektor, Institutt for sosialt arbeid, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU
mari.nordstrand@ntnu.no

Sammendrag

Temaet for denne artikkelen er hvordan ferdighetstrening for sosionomstudenter kan bidra til å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere. Utgangspunktet er en studie av sosionomstudenters erfaringer med ferdighetstrening i andre klasse på bachelor ved NTNU (daværende Hist). I forbindelse med ferdighetstreningene skulle studentene skrive et refleksjonsnotat over sin egen profesjonelle utvikling. Femti av disse refleksjonsnotatene utgjør datagrunnlaget for denne artikkelen. Under sin utdanning møter studentene krav om utvikling av profesjonell kompetanse, som kan sies å bestå av teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. En av hovedhensiktene med ferdighetstreningene er at studentene skal få oppøvd denne kompetansen. Krittisk refleksjon er et sentralt pedagogisk verktøy i denne sammenhengen. Vi fant at utdanning av kvalifiserte profesjonsutøvere kan skje gjennom utvikling av sosialfaglig kompetanse, læring gjennom gruppeprosesser, utvikling av selvinnsikt og bevisstgjøring av verdier. Ferdighetstrening som læringsform er imidlertid utsatt. Manglende livs- og yrkeserfaring blant studentene og høy grad av akademisering ved studiet kan vanskeliggjøre studentenes evne til å opparbeide seg den profesjonelle kompetansen som er nødvendig for å møte mennesker med problemer som har komplekse årsaker. Ulike rammebetingelser som mindre tid og økonomiske midler til gruppebaserte læringsformer setter også utdanningen under press.

Nøkkelbegreper

ferdighetstrening, sosionomstudenter, kvalifiserte profesjonsutøvere, krittisk refleksjon

Abstract

The theme for this article is how skills training for social work students might contribute to educate qualified professionals. The point of departure is a study of the experiences of social work students from skills training. The students were 2nd graders at the Norwegian University of Science and Technology (former Hist). One of the tasks in the skills training was to write a reflection note on their own professional development. Fifty of these notes are the empirical data for this article. During their education, students are to develop their professional competence, which consists of theoretical knowledge in social work, skills, and personal competence. Critical reflection is a central pedagogic tool when it comes to developing this competence. Analysing the data, we found that qualifying students as professional social workers might occur through development of competence in social work, learning through group processes, development of introspection and being conscious of values. However, as a form of teaching, skills training is at risk. Lack of experience both in life and in the workforce in addition to greater focus on

academic skills in the universities might make it difficult for the students to acquire the professional competence needed to work with people with problems which have complex causes. Different regulating frameworks such as reduced time and economical means for skills training are also putting the education under strain.

Keywords:

skills training, social work students, qualified professionals, critical reflection

Innledning

Utviklings- og dannelsesprosessen, der «den lærende studenten» og den faglige verdenen står i fokus, har solide røtter innen didaktikk og pedagogikk. Sosionomstudenter gjennomgår også en slik utviklings- og dannelsesprosess. Sosionomer arbeider med mennesker som befinner seg i sårbare og marginaliserte situasjoner i samfunnet. Sosionomers arbeidsfelt er vidstrakt og variabelt: fra NAV til barnevern, fra fengsel til sykehus og fra familierådgivning til innvandring. Sosionomer kan altså arbeide med mennesker fra livets start til livets slutt. Ifølge forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning er formålet med utdanningen å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere som kan bistå enkeltpersoner, familier eller grupper med å forebygge, redusere og mestre sosiale og helsemessige problemer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse problemene kan ha både individuelle og/eller samfunnsmessige årsaker. Kvalifisert i denne sammenhengen betyr å være dyktig og skikket.

For å bli en kvalifisert profesjonsutøver kreves det profesjonell kompetanse. I sosionomutdanningen på NTNU (tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag, Hist) har den såkalte kompetansetrekanten til Skau (2017) blitt brukt til å illustrere hva denne kompetansen består i. I denne sammenhengen deles kompetansen i tre: teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. I sosialt arbeid er det sosialfaglige aspektet sentralt, men kompetansetrekanten kan benyttes som modell for ulike yrkesgrupper. Innen helse- og sosialfagutdanningene har det å trene opp studentenes kompetanse blitt løftet frem i form av obligatoriske praksisperioder i feltet samt såkalt ferdighetstrening. Studentene skal øve på å reflektere over sentrale ferdigheter for yrkesutøvelsen. Ferdighet i denne sammenhengen kan defineres som en bestemt adferd fra sosialarbeiderens side som brukes i utøvelsen av sosialt arbeid (Shulman, 2013). Studentene skal ha et bevisst forhold til egen væremåte, sine motiver og verdier og hvordan disse påvirker dem de møter.

I dette arbeidet er det ved sosialarbeiderutdanningene en sterk tradisjon for å bruke refleksjoner som et pedagogisk verktøy, særlig kritiske refleksjoner (jf. Fook & Gardner, 2007). Bruk av kritisk refleksjon som metode kan også begrunnes i forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (2019) § 10, som fremhever: «Det skal legges vekt på at studenten skal integrere teoretisk kunnskap, erfarings- og brukerkunnskap, og at den trenes i kritisk refleksjon over egen profesjon og profesjonsutøvelse i samhandling med andre.» Gjennom kritisk refleksjon søkes innsikt og endring hos personen som veiledes. Kritisk refleksjon er viktig for profesjonell vekst (Fook & Gardner, 2007). Askeland (2011a) mener at i kritisk sosialt arbeid kan kritisk refleksjon bidra til at praktikerne blir mer bevisst på hva de står for teoretisk og verdimesig, gjennom å lære av sine erfaringer. Dette mener vi også vil gjelde for studenter, og at studentenes læring i vår sammenheng foregår gjennom ferdighetstreninger.

Denne formen for læring er imidlertid under press. Dagens sosialarbeiderutdanning kjennetegnes av store studentkull der 80–90 % av studentene er kvinner, og flertallet kommer rett fra videregående skole. Studentene har høye akademiske prestasjoner, men mange mangler livserfaring og har få erfaringer fra arbeidslivet (Nordstrand, 2017). I dag finner vi

sosialarbeiderutdanninger både ved høyskoler og universiteter, og alle har gjennomgått en akademisering. Manglende livs- og yrkeserfaring og høy grad av akademisering kan vanskeliggjøre at studentene greier å opparbeide seg den profesjonelle kompetansen som trengs for å møte mennesker med komplekse problemer som har sammensatte årsaker. Ulike rammebetingelser setter også utdanningen under press. Mens all undervisning i sosialt arbeid tidligere foregikk i mindre grupper, er det i dag i hovedsak forelesninger på kullnivå med opptil 100 studenter. Dette er uheldig, da sosionomer i hovedsak arbeider med sårbare og marginaliserte mennesker, og i møte med disse bruker sosionomen seg selv og sin faglighet. Derfor er det av avgjørende betydning at studentene får hjelp til å utvikle sin personlige kompetanse i mindre grupper der de blir inkludert og får utfordret seg selv. Også strukturelle forhold i samfunnet med økende krav til effektivitet, målstyring og tidsbesparelse påvirker i stor grad sosionomens arbeidsfelt. Mens behandling av og omsorg for marginaliserte mennesker var det viktigste for sosionomer på 1960–90 tallet, vil mange i dag hevde at dagens sosionomer må prioritere juridiske og forvaltningsmessige oppgaver. Utøvelse av makt og faren for maktmisbruk kan være til stede i de fleste helse- og sosialfaglige yrker. For å manøvrere i dette landskapet må sosionomer ha et kritisk blikk på seg selv og sin yrkesutøvelse, og trening i dette må starte under utdanningen (Voll et al., 2021).

Hensikten med denne artikkelen er å bidra med ny kunnskap om ferdighetstrening. Utgangspunktet er ferdighetstrening for sosionomstudenter i andre studieår. Høsten 2016 og våren 2017 hadde sosionomstudentene ved NTNU (daværende, Hist) til sammen elleve ferdighetstreninger i emnene «Sosialt arbeid med marginaliserte individer, grupper og familier» og «Barnevern». Som en del av den nest siste ferdighetstreningen skulle studentene skrive et refleksjonsnotat over sin egen profesjonelle utvikling. Femti av disse refleksjonsnotatene utgjør datagrunnlaget for denne artikkelen.

Med bakgrunn i dette vil vi drøfte følgende problemstilling:

Hvordan kan ferdighetstrening for sosionomstudenter bidra til å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere?

I det følgende vil vi først presentere noen momenter som gjelder ferdighetstrening, profesjonell kompetanse og kritisk refleksjon. Deretter følger en metodedel. Vi har valgt å presentere data og drøfting av datamaterialet i ett.

Bakgrunn

Ferdighetstrening

Fra studieåret 2020–2021 gjelder forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her slås det fast at kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse skal hentes fra teori og praksis. I andre studieår skal studenten få mer inngående kunnskap om spesifikke fagområder og trening i ulike ferdigheter og konkrete metodiske tilnærminger. I forskriftens § 10 står det følgende: «Gjennom prosessuell simuleringstrening skal studenten gis opplæring i modeller for samspill og samhandling med barn, voksne, familie, nettverk og grupper, samt kritisk refleksjon over makt og avmakt i profesjonell yrkesutøvelse.» I denne forbindelsen er ferdighetstrening sentral.

Undervisningen i ferdighetstreningen som er bakgrunnen for vår studie, ble gjennomført i grupper med ti–tolv studenter. De samme gruppene besto gjennom hele perioden på to semestre. I veiledningsgrupper er det viktig at både oppgave- og prosessorienterte bestrebelser blir ivaretatt (Killén, 2017). Den ansatte må tåle å stå i dette tette, nære kontaktforholdet til sin studentgruppe, samtidig som de er faglig kompetente. Alle de som var ferdighetslærere i perioden vi samlet inn data, var sosialfaglig utdannet og hadde erfaring

fra klinisk arbeid, undervisning, veiledning og forskning. Det er usikkert om disse kravene er realistiske i dagens situasjon. Denne formen for undervisning er også krevende for universitetet som organisasjon. Tilgang på ressurser og organisatoriske rammer påvirker undervisningen, og universitetet må bruke store personalressurser. For ansatte, studenter, fagforeninger og arbeidsmarkedet er imidlertid denne prioriteringen av ressurser avgjørende for utvikling av studentenes profesjonelle kompetanse, noe også den nye forskriften slår fast (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Før den første ferdighetstreningen fikk studentene utdelt et arbeidshefte som bygger på undervisningsmateriale mange tiår tilbake. Heftet er blitt revidert underveis i tråd med samfunnsutviklingen og nyere teori. Rollespill og kritisk refleksjon er de pedagogiske metodene som brukes mest. Gjennom rollespill trener studentene på relasjons- og kommunikasjonsferdigheter som sosionom, samtidig som de erfarer å være i en klientrolle og også trener på å gi og få tilbakemeldinger til hverandre gjennom å ha en observatørrolle. Samtalene og refleksjonene i for- og etterkant av rollespill og øvinger skal gi muligheter for økt forståelse og utvikling av evnen til refleksjon.

Profesjonell kompetanse

Skau (2017) beskriver en kompetansetrekant der samlet profesjonell kompetanse består av disse tre aspektene: 1) teoretisk kompetanse, 2) yrkesspesifikke ferdigheter og 3) personlig kompetanse. Disse tre aspektene kommer til uttrykk samtidig, men har ulik tyngde i ulike situasjoner. Teoretisk kompetanse består av faktakunnskap og forskningsbasert viten. Dette innebærer kjennskap til begreper, modeller, teorier, lover og regler. Yrkesspesifikke ferdigheter vil si et sett av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som hører til bestemte yrker, og som vi bruker i utøvelsen av dem. Imidlertid er begge avhengige av å trekke veksler på hverandre. Personlig kompetanse handler om hvem vi er som person, både for oss selv og i møte med andre. Våre verdier og holdninger, vår bevissthetsgrad, vår personlige modenhet og vårt menneskesyn inngår i denne kompetansen sammen med egenskaper som varme og empati, engasjement, forståelse, følsomhet og styrke. Denne kunnskapsformen er integrert og knyttet til vår egen erfaring. Helse- og sosialarbeidere bruker altså alle de tre aspektene i profesjonell kompetanse, men på hvilken måte, avhenger av arbeidssted og arbeidsoppgaver (Nordstrand, 2017).

Kritisk refleksjon

John Dewey er grunnleggeren av refleksjon innen pedagogikken (Lundgren & Poell, 2016). Dewey refererer til refleksiv tenkning som en viktig komponent når det gjelder læring. En av de som har fått stor innflytelse innen pedagogikken, og som bygger på arbeidene til Dewey, er Mezirow. I en artikkel fra 1998 konkluderer Mezirow med at det å tenke selvstendig innebærer kritisk refleksjon over antakelser samt å delta i diskurser for å validere meninger, intensjoner, verdier og følelser. Refleksjon har blitt teoretisert, forsket på og anvendt innen ulike fagfelt (Lundgren & Poell, 2016). I denne artikkelen forholder vi oss i første rekke til tradisjonen innen sosialt arbeid som, lik Mezirow, bygger på Deweys arbeider. I sosialt arbeid er særlig Askeland og Fook sentrale forfattere. I tråd med Askeland (2011b) kan en si at refleksjon er en dynamisk tankeprosess som både er påvirket av og påvirker følelser, holdninger og kroppslige reaksjoner. I refleksivitet har vi søkelys på jegets posisjon. Man iakttar seg selv, og samtidig er man villig til å se på seg selv gjennom andres perspektiv (Askeland, 2011a). Tanken er at man skal stille spørsmål ved sine egne tanker, holdninger og

handlinger og stadig søke å utvikle seg. I ferdighetstrening kan refleksjon brukes til å beskrive, tolke og forklare menneskelig interaksjon.

Det som gjør refleksjonen kritisk i sosialt arbeid, er at den settes inn i en sosial og politisk ramme samt legger til grunn samvariasjon mellom faktorer på individnivå og samfunnsfaktorer. Dette er sentralt i sosialt arbeid, da individet alltid ses i kontekst. I tillegg må refleksjonen føre til endring (Askeland, 2011b). Kritisk refleksjon skal bidra til å oppfylle visjonen om profesjonsutøvere som integrerer teoretisk og etisk innsikt med følelsesmessig, praktisk, intellektuell og sosial erfaring (Skau, 2013). I kritisk refleksjon er tanken at praksis og teori er to sider av samme sak, og at det alltid ligger kunnskap og teori bak handlingene våre (Askeland, 2011b). Kritisk refleksjon handler om å lære fra og gi mening til erfaring (Fook, 2011). Fook skriver videre at for å gi mening til erfaring trenger man ulike teoretiske perspektiver for å finne frem til, utforske og analysere sine fundamentale antakelser på en måte som gjør at man kan koble dette til sine egne erfaringer.

Forskning på ferdighetstrening

Vi har funnet få studier som har forsket på ferdighetstrening for sosionomstudenter eller for andre sosial- og helsefagstudenter. Flere studier berører imidlertid temaet ved at de handler om hva som skal til for å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere. Disse studiene er norske, og vi har valgt å holde oss til en norsk kontekst. Her vil vi omtale noen av dem.

Bergheim og Ylvisaker (2016) tar utgangspunkt i en undersøkelse av studenters og læreres erfaring med å undervise i ferdighetstrening ved sosionomutdanningen ved daværende HiOA. Et funn er at studentens læringsprosess har sammenheng med øvingslærernes kompetanse i sosialt arbeid. Det er fordi øvingslærerne bruker seg selv aktivt for å fremme studentenes læring. Studentenes individuelle utviklingsprosesser der utvikling av selvinnikt er viktig, er avhengig av god samhandling og god tid. Bergheim og Ylvisaker konkluderer blant annet med at høgskolen har stort potensial for integrasjon av teori og praksis på dette feltet. Heggen et al. (2008) diskuterer ulike syn på kvalifisering av sosialarbeidere blant lærere i sosialfaglig utdanning på to høgskoler. De spør: «Kva oppfatning har dei av kunnskapen sin plass og formidlinga av fagkunnskap i profesjonsstudiet?» (s. 4). Forfatterne konkluderer med at disiplinlærerne mener at studentene trenger et solid teoretisk fundament, mens mange av lærerne i sosialt arbeid mener at akademiseringen har gått for langt, og tar til orde for en praksisorientert studiemodell der det fokuseres mer på relasjonskunnskap samt sosialarbeiderens personlige og moralske kunnskap. Delås' (2011) tema er bevisstgjøring av personlig kompetanse og hvorfor denne bør prioriteres i sosialfaglig utdanning. Hun skriver om bevisstgjøring som en prosess der vi gjennom selvrefleksjon får selvinnikt. Hvorfor dette er viktig, begrunner hun blant annet slik: «Er man ikke bevisst de verdier og holdninger som styrer våre praktiske handlinger, kan egne følelser og erfaringer påvirke mer enn faglig kunnskap og forståelse.» Dette kan føre til at uventede følelser kan ta overhånd, og man kan bli usikker og satt ut av spill. Ifølge Voll et al. (2021) trengs det mer kunnskap om hvordan sosionomstudenter kan bli bedre forberedt på å anvende teoretisk kunnskap. Forfatterne nevner i den forbindelse ferdighetstrening som en metode som kan anvendes, og at et viktig pedagogisk verktøy i utdanningen er kritisk refleksjon. Når det gjelder kritisk refleksjon, mener Grütters (2011) at dette er noe som skjer i bevisstheten i et dialogisk møte med verden, og det skal gi nye erfaringer og ny kunnskap. Et viktig poeng er at en refleksjonsprosess ikke kan legges opp som en oppgave der det er forhåndsbestemte, riktige svar. Klemp (2013) på sin side argumenterer for at refleksjonsprosesser er viktige i lærerutdanningen. Hun mener slike prosesser gir kraft til studenters profesjonskvalifisering.

Metode

Refleksjonsnotatene

I den første ferdighetstreningen høsten 2016 fikk studentene en egen privat skrivebok som skulle brukes til å skrive logg. Her skrev de ned hvilke tanker de hadde om sine egne målsettinger med ferdighetstreningen, og hvordan de ville utvikle sin egen mestringsevne. De ti siste minuttene av hver ferdighetstrening brukte studentene til å skrive ned refleksjoner fra dagen. I den nest siste ferdighetstreningen var det satt av 80 minutter til å skrive et refleksjonsnotat over deres egen profesjonelle utvikling. Ved å skrive under på et samtykkeskjema i forkant ga studentene tillatelse til at refleksjonsnotatene kunne brukes til forskning. I samtykkeskjemaet ble det opplyst om at studiens mål er å få mer kunnskap om ferdighetstrening i undervisningen samt å skrive en artikkel. Alle studentene i kullet samtykket.

Oppgaveteksten var som følger: *Skriv et refleksjonsnotat om din egen profesjonelle utvikling på bakgrunn av loggen du har skrevet i høst.* Studentene fikk følgende stikkord som de kunne benytte i skrivning av teksten: Hva var dine individuelle mål med ferdighetstreningene som du satte opp i første ferdighetstrening? Ble målene nådd? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva har du lært om deg selv i ferdighetstreningene? Hvilke verdier er viktige for deg som sosialarbeider? Hvilke situasjoner i rollespillene har vært særlig utfordrende for deg? Hvordan kan du jobbe videre med disse utfordringene? Hvordan kan ferdighetstreningene være nyttige når du skal i praksis i tredje klasse? De fleste studentene strukturerte refleksjonsnotatet sitt etter disse stikkordene.

Datagrunnlaget for denne artikkelen er refleksjonsnotatene. Det er få studier som tar utgangspunkt i studenters erfaringer fra ferdighetstrening. Gjennom refleksjonsnotatene fikk vi et godt innblikk i studentenes tanker, og å bruke disse som datagrunnlag anser vi derfor som en god metode for å få belyst problemstillingen. Av totalt ca. 100 refleksjonsnotater valgte vi ut de 50 første vi fikk inn fra fem ulike ferdighetstreningssgrupper.

Analyse

Vi gjorde en tematisk analyse av refleksjonsnotatene. Vi leste først gjennom materialet flere ganger hver for oss. Deretter diskuterte vi sentrale temaer ut fra stikkordene vi ga studentene. Vi analyserte intervjuene med utgangspunkt i kvalitativ innholdsanalyse (Malterud, 2011), der det tekstlige materialet analyseres gjennom en stegvis prosess. Meningsinnholdet i refleksjonsnotatene ble utviklet, tolket og delt inn i kategorier. Kategorisering er den vanligste måten å analysere kvalitative data på (Kvale & Brinkmann, 2015). Prosessen ledet til kategorier som handler om utdanning av kvalifiserte profesjonsutøvere, gjennom utvikling av sosialfaglig kompetanse, læring gjennom gruppeprosesser, utvikling av selvinnsett og bevisstgjøring av verdier. Presentasjon av funnene og drøftingen vil bli presentert etter disse kategoriene.

Begrensninger ved studien og etiske overveielser

Det kan ha hatt betydning at vi som er aktive ferdighetstreningslærere, og som også hovedsakelig har utviklet det pedagogiske opplegget for ferdighetstreningene, er ansvarlige for studien. Det er vanskelig å si om dette har virket inn på det studentene skrev. Man kan tenke seg at både de som var fornøyde og de som var mindre fornøyde, fremhevet dette for i større grad å få frem sine synspunkter. På den andre siden kan anonymitet ha forhindre at noen modererte hva de skrev. Ved å gi studentene en oppgavetekst med stikkord som de skulle skrive ut fra i sitt refleksjonsnotat, styrte vi studentenes skriftlige tilbakemeldinger, noe som kan ha begrenset den informasjonen vi fikk fra dem. En mer åpen oppgavetekst kunne ha gitt

andre synspunkter. Vår posisjon kan ha påvirket vår analyse. En innvending kan være at vi ubevisst kan ha et ønske om en positiv evaluering av noe vi selv har en så aktiv rolle i. Imidlertid har vi et opprinnelig ønske om å utvikle ferdighetstreningen på best mulig måte og har vært åpen for forbedringer av opplegget. Vi er også to forskere som har lest gjennom det samme materialet, og vi har begge vært involvert i alle trinnene i analyseprosessen, noe som styrker påliteligheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi har fulgt NESHs forskningsetiske retningslinjer om respekt for informantene, konfidensialitet samt fritt og informert samtykke.

Presentasjon av data og drøfting

Utvikling av sosialfaglig kompetanse

Et viktig formål med ferdighetstreningene er at studentene skal se sammenhengen mellom teori og praksis samt trene seg på å anvende modeller i sosialt arbeid. I ferdighetstreningen er undervisningen forankret i det Skau (2017) kaller samlet profesjonell kompetanse, som består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, og her er verdier og holdninger sentralt. Den pedagogiske nytteverdien av å forene disse elementene i ferdighetstreningene er ifølge studentene udiskutabel. Om dette skriver en student følgende:

Jeg har blitt mer komfortabel med å finne en balanse mellom å bruke modeller til å strukturere ulike samtaler med behovet for å løsrive seg fra modeller og tilpasse de til situasjonen, og ikke omvendt.

Teori og praksis kan ses som et av sosialt arbeids spenningsfelt (Levin, 2021). Teori og praksis er imidlertid ikke to dikotome størrelser, men forutsetter hverandre og kan sies å være to sider av samme sak. Dette synet finner vi igjen i kritisk refleksjon, der tanken er at det alltid ligger kunnskaper og teorier bak handlingene våre (Askeland, 2011b; Klemp, 2013).

I en studie blant 27 sosionomer som jobbet i NAV, fant Voll et al. (2021) at sosionomene kunne ønsket at de hadde lært mer i utdanningen om hvordan de skal bruke teoretisk kunnskap. Flere av studentene i vår studie er inne på det samme. Gjennom ferdighetstreningen ble de mer oppmerksomme på verdien av teoretisk kunnskap og hvordan den henger sammen med yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. En student uttrykker dette på følgende måte: «Jeg tror det er viktig når vi skal ut i praksis at vi har en forståelse av hvordan teori og praksis fungerer sammen, og dette føler jeg ferdighetstreningene i år har gitt meg.» Flere studenter skrev også at de har erfart at de lærer teoretisk fagkunnskap mye bedre når de får prøve å praktisere denne.

I tredje semester i sosionomstudiet er det modellene løsningsfokuseret tilnærming (LØFT) og motiverende intervju (MI) det fokuseres på i forelesninger og ferdighetstreninger. Modellene brukes for øvrig også av andre yrkesgrupper enn sosionomer. Det som kjenetegner disse to modellene, er ressursfokus, positivt menneskesyn, korttidskontakt samt spesifikke kommunikasjonsteknikker; det siste gjelder spesielt for MI. Denne studenten setter ord på hvordan ferdighetstreningene har vært nyttige for å trene på å anvende krevende ferdigheter:

En av mine største frykter gjennom utdanningen så langt har vært å bli uteksaminert før jeg føler at jeg har fått øvd meg tilstrekkelig på de forskjellige ferdighetene som vi har gjennomgått i undervisningen. [...] Gjennom rollespillene har jeg fått øve meg på å ta i bruk ferdighetene blant annet i MI og føler nå på vårsemesteret at jeg begynner å mestre bruken av ferdighetene og føler meg tryggere ved å bruke disse i samtaler.

Nesten alle studentene uttrykker i starten av ferdighetstreningene at de frykter rollespillene. Derfor brukes det tid i ferdighetstreningene til å adressere denne frykten. Denne studenten uttrykker det mange føler:

Jeg syntes det var veldig ubehagelig med rollespill i begynnelsen samt det å skulle være på «utstilling» for resten av gruppen. Da føler jeg veldig på en sårbarhet i forhold til mitt noe varierende selvbilde. Jeg synes ofte det er ubehagelig å ha feil/ikke få til noe.

Sitatet peker på noe som kan være utfordrende ved ferdighetstrening. For å utvikle seg til en kvalifisert yrkesutøver er imidlertid det å vise frem også sine sårbare sider en del av prosessen. Det viser seg etter hvert at de aller fleste studentene finner rollespillene svært lærerike.

For studenter som aldri har vært i en brukerrolle, kan rollespill gi nye erfaringer. Å oppleve skam og invadering, marginalisering og sorg er vanskelig å skape i andre situasjoner. Nettopp det å spille en bruker og få føle på kroppen hvordan det kan være å ha den posisjonen, er noe mange av studentene kommer inn på. En av dem mener at det har vært mye læring i dette:

Da jeg har spilt både bruker og sosionom i rollespillene, føler jeg også at jeg på en måte har vært litt på «begge sidene av bordet», både bruker og profesjonell. Jeg tror at disse erfaringene kan gjøre det lettere å ta brukerens perspektiv og å tune in.

Noen skriver at selv om de har prøvd å være bevisst på at selv om de har erfaringer som kan ligne litt på situasjonene til noen av casene i rollespillene, så har de likevel ikke «fasiten» på hvordan det kan oppleves å være dem. At mennesker er forskjellige og kan reagere helt ulikt, er noe studentene har fått erfare gjennom å spille de ulike rollene.

Ferdighetstreningen gir noen første prøvende erfaringer med å være sosionom. Studentene opplever at de ulike ferdighetene faller på plass og blir mer naturlig å benytte etter hvert som de rollespiller, noe denne studenten er inne på:

Ferdighetstreningen har gitt oss en øving i å snakke med mennesker. Det er alltid en utfordring å vite hva man skal si, eller hvordan man skal gå frem i samtaler med mennesker i vanskelige situasjoner, spesielt når man er i praksis og er «ny». Gjennom samtaleteknikkene MI og LØFT spesielt tror jeg at jeg har blitt bedre rustet til dette.

Studentene har fått testet det ut på hverandre og funnet ut hvordan de kan bruke modellene og hvordan de ikke skal bruke modellene i manipulering. Dette er viktig, da all kompetanse kan brukes feil dersom en ikke er varsom.

Læring gjennom gruppeprosesser

Noen av de fordelene gruppeveiledning gir, er knyttet til gevinsten av gruppeprosesser, blant annet at hver enkelt deltaker blir stilt overfor et bredere spekter av observasjoner og erfaringer. Det innebærer at flere ideer, synspunkter og kunnskaper bringes inn i diskusjonen, noe som gir en mer nyansert problembearbeiding og følgelig mer læring (Killén, 2017). Nettopp dette har denne studenten erfart:

Gjennom tilbakemeldinger fra andre i gruppen fikk jeg stadig mer tiltro til mine egne tanker og meninger. Jeg har fått mye god innsikt og fått utfordret meg selv gjennom livlige diskusjoner med andre i treningene og føler at jeg har vokst mye.

Deling av ideer, synspunkter og kunnskaper kommer imidlertid ikke av seg selv. Det krever at læreren kontinuerlig jobber med å skape en trygg atmosfære i gruppa, og et klima blant studentene der alles meninger blir møtt med respekt. Hvorfor trygghet er så viktig, ser vi av denne uttalelsen: «Jeg har blitt mer utadvendt, og grunnen til dette tror jeg er fordi jeg har følt meg mer og mer trygg i gruppa, som gjør at jeg tør si min mening rundt ting.» Flere studenter påpeker at det å høre på og lære av andres synspunkter gjør at de får et «bredere syn på ting». Her der det et viktig poeng at settingen med ferdighetstrening gjør at alle må delta aktivt, noe som fremmer læring. Mobiler og PC-er er fraværende, og hver student skal møte forberedt og være aktiv i timene. Like viktig som rollespillene i så måte er refleksjonene i for- og etterkant, noe denne studenten har erfart: «Jeg hadde veldig god nytte av at vi sammen i gruppa og med ferdighetslærer oppsummerte ferdigheter og tunet oss inn på den aktuelle casen sammen.»

Når erfaringer knyttes til refleksjon, kan de ble bevisstgjørende og utviklende (Herberg & Johannesdottir, 2018). En av studentene skriver treffende om akkurat dette forholdet:

I løpet av ferdighetstreningene har jeg lært at jeg synes det er givende å diskutere faglig innhold med andre i klassen. Spesielt om de har andre meninger enn meg. Det får meg til å tenke over at alle tenker forskjellig, og nesten ingen spørsmål har et fasitsvar.

Sitatet viser at ferdighetstreningsgruppene også kan benevnes som veiledningsgrupper. Det viktigste argumentet for gruppeveiledning er den lærings- og utviklingsmessige gevinsten som problembearbeiding i grupper kan gi (Killén, 2017), noe som kom tydelig frem i datamaterialet.

Utvikling av selvinnsikt

Ett grunnleggende element ved ferdighetstreeningen er å bidra til at studentene utvikler den personlige kompetansen i form av selvinnsikt. Ifølge Delås (2011) handler dette om å bli kjent med sine egne verdier, holdninger, forutsetninger og livshistorier, noe som er viktig fordi personer med et reflektert forhold til sin egen væremåte opptrer mer nyansert og fleksibelt overfor andre mennesker. Det er imidlertid vanskelig å vite når denne selvinnsikten kommer, og hvordan den kan forstås. Flere studenter skriver at ferdighetstreeningen har fått dem til å tenke mye rundt sin egen situasjon. Gjennom denne prosessen lærer de mye om seg selv og hvordan de kan bruke dette som del av sin profesjonelle kompetanse. Om dette skrive en student følgende:

Utover året har jeg lært å utfordre meg selv mer. Jeg begynte å ta utfordringer raskere enn tidligere, uten å nøle. Jeg fant også ut at det er greit å gjøre feil, og at ikke alt kan være perfekt. Man må øve for å bli bedre i noe. Kunnskap jeg fikk om meg selv er at jeg kan mer enn jeg tenker at jeg kan. Derfor ble jeg etter hvert flinkere til å ta med meg erfaringer til ferdighetstreeningen. Jeg har lært at potensialet er der, og at jeg må ha tro på meg selv.

Metaforen «å komme litt frem fra skyggen» kan være betegnende for utviklingsprosessen slik denne studenten beskriver:

Det er mye jeg har lært om meg selv i ferdighetstreeningen. Veldig ofte kan jeg være en stille person og prøver å holde meg i bakgrunnen. Men i ferdighetstreeningen føler jeg at jeg har klart å komme litt frem fra skyggen.

Datamaterialet viser at å utvikle selvinnsikt kan for noen studenter være utfordrende, slik denne studenten skriver om:

Ferdighetstreningene har for meg vært veldig opp og ned. Noen ganger har jeg dratt hjem med en god følelse, og følelsen av å ha prestert bra, men like mange ganger har jeg følt meg ræva. Jeg opplever at jeg får prestasjonsangst når jeg skal svare eller si noe høyt, og det plager meg veldig.

Studentenes uro og utrygghet kan delvis møtes ved å ha små grupper samt dyktige ferdighetslærere. Det samme fant Bergheim og Ylvisaker (2016) i sin studie, og de påpeker at det er en kontinuerlig balansegang å tørre å være utenfor sin egen komfortsone og å føle seg trygget og støttet av lærere og medstudenter.

Å gå gjennom en utviklingsprosess der en utvikler selvinnsikt gjennom å uttrykke sine egne meninger og ideer i ferdighetstreningssgruppene, kan kreve mot. Dette skriver en student:

Et mål som jeg satte meg, var at jeg skulle bli flinkere til å stole på egne tanker/meninger når disse skulle uttales i plenum. Dette fordi jeg noen ganger kan være veldig nøye med å moderere meg selv og tenke grundig over om et hvert synspunkt jeg har er riktig før jeg tør å uttale de høyt. Jeg presset meg til å snakke i plenum gjennom ferdighetstreningene og ble da også tryggere på å uttrykke egne meninger.

Flere av studentene erfarte at de var modigere enn de i utgangspunktet hadde trodd. De fant en indre styrke som både forskrekket dem og gledet dem: «Jeg har fått utfordret meg selv på mange områder og har gått utenfor komfortsonen min flere ganger. Dette har lært meg at jeg må kunne ta sjanser, og at jeg ofte kan bli nervøs uten grunn.» Flere studenter skriver nettopp at de er usikre på seg selv uten grunn, og at de gjennom ferdighetstreningen har opplevd at det er mye læring i å prøve og feile.

Noen få studenter erfarte at de hadde fordommer som stoppet dem, og som utfordret dem. Dette kan gjelde flere studenter, men ikke alle er modige nok til å erkjenne dette verken for seg selv eller andre. En av studentene uttalte: «Jeg erfarte til min forskrekkelse at jeg har fordommer. Ikke bare overfor klienter og deres svakheter. Men også overfor medstudenter. Og dette må jeg jobbe med.» Utfordringen her er blant annet å skape trygge læringsrammer slik at studentene tør å vedkjenne seg dette og klare å gjøre noe med fordommene (Kadushin, 1992).

Bevisstgjøring av verdier

Å bli klar over sine fordommer og jobbe med å utfordre disse kan være en måte for å bli bevisst på faglige verdier. Hvordan ferdighetstreningene har bidratt til å utdanne kompetente profesjonsutøvere, viser seg også i hvilke verdier studentene vektlegger i refleksjonsnotatene. Flere av verdiene studentene fremhever som viktige, hadde de nok også på forhånd, men ut fra det de skriver har mange fått utviklet sitt syn på hvorfor disse verdiene er sentrale for sosionomer. En av studentene har vært særlig oppmerksom på verdibasen til sosialt arbeid og skriver følgende: «I løpet av ferdighetstreningene har jeg bare blitt mer oppmerksom på verdiene som er nevnt i det yrkesetiske grunnlagsdokumentet, og føler at alle de er viktige verdier for meg personlig også.»

En profesjons etisk kodeks er ett sett med normer eller verdier som gir gyldighet for profesjonen (Banks, 2004; Christoffersen, 2005). Sosionomer i Norge har hatt profesjonsetiske kodekser siden 1967. I dag gjelder Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere av 2019). Basert på Løgstrups tenkning (Nordtvedt, 2005) er fenomenologisk etikk fremtredende hos helse- og sosialarbeidere.

Etikkens basis er ikke først og fremst spørsmål om hva vi enes om, men det faktum at vi mennesker ikke lever i isolasjon, men i relasjoner. Dette innebærer en utfordring om å ivareta den andre, ifølge Løgstrup. I sosialt arbeid og i profesjonsetikken er det et grunnleggende aspekt å anerkjenne hva som kan stå på spill når faget utøves på ulike nivåer, og hvordan den andres ve og vel kan fremmes.

Et viktig aspekt i kritisk refleksjon er nettopp å synliggjøre underliggende verdier (Askeland et al., 2011). Også Schön (1983; 1987) oppmuntrer til å utforske verdier i tillegg til teorier, motiver, modeller, regler og rutiner som ligger til grunn for egne avgjørelser og skjønnsmessige vurderinger. Dette er sentralt fordi sosialt arbeid er et verdibasert fag (FO, 2019). Svært mange av studentene vektlegger verdien *respekt*. En student skriver om respekt: «Som sosialarbeider er det mange verdier som står sterkt, men jeg synes viktigst av alt er det å ha respekt for mennesket man møter, og vite at man kanskje ikke sitter på alle svarene og at det må være et samarbeid.»

Ærlighet er også en verdi som anses som viktig, og en student uttrykker hvordan flere av verdiene henger sammen: «Ærlighet bygger tillit og tillit bygger gode relasjoner – og gode relasjoner er viktig i sosialt arbeid.» *Brukermedvirkning* er tematisert under hele bachelorstudiet. Studentene skal innse betydningen av å samarbeide med klientene og ikke utøve maktmisbruk. Brukermedvirkning er således både en verdi og en metode i sosialt arbeid. Mange studenter reflekterer over dette begrepet. Her er noen uttalelser som viser hvordan: «Jeg har lært at det er svært viktig å samarbeide med brukeren, fremfor å være konfronterende.» Og: «Det er viktig at jeg som sosialarbeider ikke oppfører meg som en ekspert på et godt og riktig liv.»

Det er alltid en fare for at yrkesetiske verdier blir abstrakte honnørord som en støtter seg til, trekker frem og hviler i (Ellingsen & Skjefstad, 2015). At en fremhever visse verdier, behøver ikke bety at en praktiserer dem. Pensum og forelesninger inkluderer i stor grad disse begrepene og verdiene på et teoretisk nivå. At så mange studenter i sitt refleksjonsnotat trekker frem betydningen av verdier, kan bety at ferdighetstreningen har gitt dem en ny innsikt og erfaring.

Avslutning

Hensikten med studien var å få kunnskap om hvordan ferdighetstrening for sosionomstudenter kan bidra til å utdanne kvalifiserte profesjonsutøvere. Med dette mener vi profesjonsutøvere som innehar teoretisk sosialfaglig kunnskap, sentrale yrkesspesifikke ferdigheter som er relevant for sosialt arbeid, samt personlig kompetanse som gjør dem skikket til å arbeide med mennesker. For å bli en kvalifisert profesjonsutøver kreves det altså profesjonell kompetanse, og et sentralt pedagogisk virkemiddel for å trene opp denne kompetansen er bruk av kritisk refleksjon som et pedagogisk verktøy. Refleksjonsnotatene viser at studentene selv i all hovedsak mener de har utviklet seg og lært mye i ferdighetstreningene. Gjennom analysen fant vi at utdanning av kvalifiserte profesjonsutøvere kan skje gjennom utvikling av sosialfaglig kompetanse, læring gjennom gruppeprosesser, utvikling av selvinn-sikt og bevisstgjøring av verdier.

Å bidra til å ruste fremtidige sosionomer til å møte dagens velferdstjenester er et ansvar utdanningsinstitusjonene må ta på alvor. Arbeidsmarkedet for sosionomer preges av økt arbeidspress, stadig skiftende klientrelasjoner, økte krav om dokumentering, mindre midler å fordele og større alvorsgrad av problemene som presenteres. Å forberede studentene på denne virkeligheten er et avgjørende bidrag til at de blir værende i yrket. Særlig viktig er den formen for undervisning som vi har presentert i denne artikkelen, med tanke på at dagens

studenter er delvis uten arbeidserfaring, og mange av dem kommer direkte fra videregående skole. Sosialt arbeid er et anvendt fag som må læres under kyndig veiledning; en kan ikke lese seg til sosionomyrket. Da flere av sosialarbeiderutdanningene i landet ble overført fra høgskole til universitet, mistet en mye av dette praktiserende element ved faget. Akademiseringen kan true anvendelsesaspektet av sosialt arbeid ved utdanningen. Ferdighetstrening fremmer og muliggjør integrering av teori og praksis samt at studentene blir utfordret både personlig og faglig. Et slikt pedagogisk opplegg krever meget kompetente øvingslærere som kjenner sitt fag, har arbeidet i feltet og selv har mottatt veiledning. Denne kompetansen er betydningsfull når det gjelder oppfølging av den enkelte studentens utviklingsprosess. Dette er igjen avgjørende for et godt sosialfaglig arbeid i møte med mennesker som trenger hjelp.

Litteratur

- Askeland, G. A. (2011a). Innleiingskapittel. I G. A. Askeland (Red.), *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid* (s. 17–22). Universitetsforlaget.
- Askeland, G. A. (2011b). Teorigrunnlag for kritisk refleksjon. I G. A. Askeland (Red.), *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid* (s. 25–41). Universitetsforlaget.
- Askeland, G. A., Oskarsen, E. M. & Unhjem, G. (2011). Holdninger og handlinger – bevisstgjøring gjennom kritisk refleksjon. I G. A. Askeland (Red.), *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid* (s. 168–181). Universitetsforlaget.
- Banks, S. (2004). *Ethics, Accountability and Social Professions*. Palgrave Macmillan.
- Bergheim, B. & Ylvisaker, S. (2016). Utvikling av relasjonskommunikasjonskompetanse i undervisning av sosionomstudenter. *Fontene Forskning*, 1/2016, 29–40.
- Christoffersen, S.-A. (2005). *Profesjonsetikk*. Universitetsforlaget.
- Delås, G. M. (2011). Bevisstgjøring av personlig kompetanse: Hvorfor bevisstgjøring av personlig kompetanse bør prioriteres i de sosialfaglige utdanningene. *Uniped*, 34(4). <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-04-07>
- Ellingsen, I. T. & Skjefstad, N. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning – normative føringer for sosialarbeiderens møte med brukeren. I: I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.). *Sosialt arbeid. En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen (FO) (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedager, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. FOs landsmøte 2019.
- Fook, J. & Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*. Open University Press.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg. En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologe*. Doktoravhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Heggen, K., Johannesdottir, H. & Standal, Ø. (2008). Lærerperspektiv på kvalifisering av “den gode sosialarbeidar”. *Fontene Forskning*, (1), 4–17.
- Herberg, E. B. & Johannesdottir, H. (2018). *Kunnskap og læring i praksis*. Universitetsforlaget.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in Social Work*. Columbia University Press.
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Gyldendal akademisk.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1). <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5af90a9044c74d568d7de5c1d7f554eb/forskrift-om-nasjonal-retningslinje-for-sosionomutdanning.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Gyldendal Akademisk.
- Levin, I. (2021). *Hva er sosialt arbeid?* 2. utg. Universitetsforlaget.
- Lundgren, H. & Poell, R. F. (2016). On Critical Reflection: A Review of Mezirow’s Theory and Its Operationalization. *Human Resource Development Review*, 15(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/1534484315622735>

- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Universitetsforlaget.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Nordstrand, M. (2017). Practice supervisors' perceptions of social work students and their placements – an exploratory study in the Norwegian context. *Social Work education* 1/17 s. 1–26. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615479.2017.1279137>
- Nordtvedt, P. (2005). *Profesjonsetikkens grunnlag*. SPS arbeidsnotat.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Critically Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2013). *Kunsten å hjelpe; individer og familier*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 5. utgave. Cappelen Damm.
- Skau, G. M. (2013). *Mellom makt og hjelp*. 4. utg. Universitetsforlaget.
- Voll, I., Tysnes, I. B. & Larsen, A. K. (2021). The challenges of combining 'knowing-that' and 'knowing-how' in social work education and professional practice in the Norwegian Labour and Welfare Administration. *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1964441>