



# Læringssamfunn eller lekegrind?

En fokusgruppestudie av læringsprosesser i  
Bergen Uavhengige Sosialrådgivning (BUS)

Undersøkelsen er gjort i samarbeid med Agnes M. Johannesen

Anne Karin Larsen



HØGSKOLEN I BERGEN



# LÆRINGSSAMFUNN ELLER LEKEGRIND?



# Læringssamfunn eller lekegrind?

## En fokusgruppestudie av Bergen Uavhengige Sosialrådgivning (BUS)

Undersøkelsen er gjort i samarbeid med  
Agnes M. Johannesen

ANNE KARIN LARSEN

Bergen desember 2003



HØGSKOLEN I BERGEN

**Anne Karin Larsen:**  
**LÆRINGSSAMFUNN ELLER LEKEGRIND?**

**Rapport nr 12/2003 i høgskolens «Skriftserie»  
Bergen 2003**

*Rapporten kan bestilles hos:*

**Høgskolen i Bergen  
Avdeling for helse- og sosialfag**

Postboks 7030

5020 Bergen

Telefon 55 58 75 00

Telefaks 55 90 00 11

ISBN 82-7709-069-2

*Forsidebilde:* Allmøtet

*Foto:* Anne Karin Larsen

*Opplag:* 300

*Omslag:* Goosen Design

*Trykk:* Grafisk Trykk AS, 5353 Straume

”Du tilbyr en tjeneste og så har du ikke svarene. Får de valuta for den tiden de bruker på deg? Det er et lite dilemma. Det kan være at det bare blir en lekegrind hvor vi får prøve ut hvordan det er å møte en klient. Vi har mye fokus på oss selv når vi møter de første klientene. Er det da riktig å kalle oss rådgivningstjeneste?”

(sitat fra en av studentene i undersøkelsen)



På samtalerommet



## Forord

Som høgskolelektor ved Sosionomutdanningen, Høgskolen i Bergen (HIB) har jeg siden 1998 arbeidet som prosjektkoordinator for Bergen Uavhengige Sosialrådgivning (BUS). Prosjektet BUS er et resultat av et stort studentengasjement som jeg har fått gleden av å følge sammen med de 67 studentene som har deltatt i dette arbeidet i løpet av perioden 1998 – 2000.

Å få lov å være med å utvikle dette prosjektet har vært spennende og utfordrende særlig fordi utskiftingen av studenter hvert halvår gjør at en stadig begynner på nytt selv om en går videre. I dette arbeidet har det vært viktig å få støtte fra ledelse og gode kolleger. Støtten har vært vist i form av god tid til utviklingsarbeidet og at arbeidsmengden er blitt møtt med et realistisk timetall på arbeidsplanen. Det har også vært mye støtte i at kolleger har gått inn i prosjektet som "bakvakter", veiledere og kontaktlærere for praksisstudenter. Det har også vært viktig å vite at kolleger i feltet har stilt opp som veiledere og på frivillig basis gått inn i ressursgruppen og slik vært med å kvalitetssikre arbeidet som har vært gjort.

Selv om det til tider kan være slitsomt å inspirere og engasjere nye studenter hvert halvår, så har det vært mye belønning i dette arbeidet i form av å se at studentene trives, at de vokser med oppgavene, at de tar utfordringer på strak arm – eller etter litt kvie, og at vi gradvis har beveget oss mot det målet vi hadde satt da vi startet.

Denne rapporten formidler resultater fra en studie av BUS som læringsarena for sosialt arbeid slik deltakerne i studien har opplevd dette i løpet av de tre årene prosjektet har vart. Sammen med meg i arbeidet med denne undersøkelsen har jeg hatt sosionomstudent Agnes Johannesen som deltok som assistent i studien i sitt 3. studieår. Vi har sammen utviklet forskningsdesign og gjennomføring av datainnsamlingen. Høgskolen i Bergen har stimulert ansatte til samarbeid med studenter i forbindelse med forskningsprosjekter. Agnes sin deltakelse i dette prosjektet var dels som en følge av dette, men også en nødvendighet for å sikre et studentblikk i forskningsprosjektet. Det er først og fremst i arbeidet fram til avslutning av datainnsamlingen og utskrift av data at Agnes har

medvirket i undersøkelsen. Hun har selv brukt deler av datamaterialet i en fordypningsoppgave ved avslutning av sosionomstudiet. I utarbeidelsen av analyse og denne rapporten har hun bidratt med sine refleksjoner og synspunkter. Agnes Johannesen er for lengst ferdig med studiet og begynt i arbeid som sosionom. Det har derfor vært vanskelig i slutføringen av rapporten å ha et tett samarbeid. Imidlertid har det vært av stor verdi at hun har vært min diskusjonspartner i løpet av forskningsprosessen. Feil og mangler ved denne rapporten må imidlertid tilskrives undertegnede.

Det er et ønske at rapporten skal gi et bilde av BUS sin oppstart og utvikling og få fram hvordan studentene som deltok i løpet av denne treårsperioden har opplevd å lære sosialt arbeid. Vi håper at den vil inspirere framtidige studenter til deltaking og videreutvikling av BUS og at den kan være en inspirasjon for andre utdanninger når det gjelder utvikling av denne typen praksisnære og studentaktive læringsformer. Kanskje den også kan gi innspill til en videre utvikling av sosionomstudiet hvor den nære kombinasjonen av teori og reell praksis i større grad får gjennomsyre studiet.

Utarbeidningen av denne rapporten har tatt lengre tid enn tenkt. Dels på grunn av sykdom og dels fordi forskning og utviklingsarbeid skal kombineres med en mengde andre oppgaver knyttet til arbeid ved en grunnutdanning og fordi forsknings og utviklingsarbeid gjerne blir det som må vike plassen for andre presserende oppgaver.

Først og fremst skal Agnes Johannesen takkes for sitt bidrag til gjennomføring av denne studien. Så skal studentene som har medvirket i undersøkelsen og som var villig til å bruke av sin dyrebare tid ha takk. Takk også til alle de studentene som har deltatt i arbeidet med å utvikle og holde BUS i gang, uten dere hadde BUS ikke eksistert. Jeg vil også takke alle som har gjort dette prosjektet mulig og særlig da den positive og aktive menneskelige og økonomiske støtten som ledelsen i Høgskolen, ledelsen i avdeling for helse og sosialfag, studieledelsen og kolleger ved Sosionomutdanningen i Bergen og Styringsgruppen for prosjektet har vist. Dette har vært helt nødvendig for å få prosjektet gjennomført.

Takk også til min kjære mann, Ingvar, som alltid er en god støtte når noe butter imot.

Det tverrfaglige diskusjonsforumet av kolleger som benytter fokusgruppemetode i sine undersøkelser har vært til inspirasjon under selve forskningsarbeidet.

Bergen, den 30.12.2003

*Anne Karin Larsen*

## Sammendrag

Denne rapporten gir en framstilling og analyse av hvordan et nytt studentdrevet og frivillig tjenestetilbud har vokst fram og de læringsprosesser dette har medført. Rapporten beskriver samhandlingen mellom studenter og lærere i utvikling av Bergen Uavhengige Sosialrådgivning (BUS). Ved avslutning av det treårige prosjektet ble det foretatt en fokusgruppestudie med fokus på kjennetegn ved BUS som læringsarena for sosialt arbeid. Studien belyser denne læringsarenaen ut fra et situert (sosiokulturelt) læringsperspektiv og teori om læringssamfunn. Undersøkelsen viser hva som motiverer studentene for arbeid i denne virksomheten, hvordan de starter som legitimert perifere deltakere og gradvis, jo lengre de arbeider i dette tiltaket, beveger seg mot full deltaking. Samhandling mellom studentene er sentralt, men også samhandlingen mellom dem og øvrige deler av høgskolens personale og eksterne hjelpere. Gjennom dette arbeidet forteller studentene hvordan de kommer inn i nye deltakerbaner, hvordan kontakter blir knyttet på tvers av klassetrinn, og innad i team, og hvordan samarbeidet, mellom studenter om klientsaker, åpner opp for muligheten til å lære nye sider ved seg selv og muligheter for å lære av andres dialog med klienter. Studentene understreker betydning av å veilede hverandre, men også av å få profesjonell veiledning på sakene de arbeider med.

Resultatene viser hvordan studentenes engasjement påvirkes av hva som blir sett på som meningsfylt og hvordan handlings repertoaret som utvikles i denne virksomheten innvirker på hva studentene fokuserer på og finner interessant å arbeide med. Undersøkelsen viser hvordan problemer oppstår når andres ønsker om nye arbeidsmetoder ikke stemmer overens med hva studentene selv finner meningsfylt.

Å arbeide i BUS opplever studentene som svært betydningsfullt når de sammenholder erfaringen med sosionomstudiet for øvrig. Arbeidet har betydning

for utvikling av studentenes identitet som sosialarbeidere og studien viser hvordan arbeidet øker studentenes faglige trygghet. Studentene som arbeider frivillig i BUS opplever at de får en ekstra praksisperiode ved å arbeide her. Dette arbeidet øker deres faglige kunnskaper på mange områder, særlig når det gjelder kjennskap til hjelpeapparatet, klientens opplevelser av møtet med det offentlige, og en økt forståelse av hvordan lovverket kan anvendes. I studien understreker studentene betydningen av å ha reelle klientsamtaler framfor rollespill for læring av profesjonell kommunikasjon.

Utviklingen av BUS som lærings-samfunn har vært gjennomført systematisk ved hjelp av prosjektmetodikk. Arbeidet har bygget på; studenter og læreres engasjement, bruk av fantasi, og arbeidet har hatt en klar retning som har vært av betydning for framdriften. Rapporten gir også innblikk i hvordan denne prosessen har vært gjennomført.

Til slutt reiser rapporten noen pedagogiske betraktninger om det framtidige forholdet mellom sosionomutdanningen og BUS. Viktige aspekter å vurdere i framtiden er graden av integrering av BUS i utdanningen og den betydning dette kan ha for studentenes engasjement, og opplevelse av eierforhold til virksomheten. Forhandlinger om meningen med BUS som læringsarena vil hele tiden være noe som må stå sentralt og som er viktig for å ivareta studentenes engasjement.

En viktig siden ved BUS er virksomhetens evne til å reflektere tilbake til lærerne hvordan faget og det presenterte fagstoff blir forstått og vektlagt. Samspillet mellom studenter og lærere i denne virksomheten slik det blir gjennom veiledning og koordinering åpner for et dialogisk samspill mellom det underviste og det lærte. Undersøkelsen viser hvordan den samfunnsmessige og systemrettede kritikken ikke kommer til uttrykk gjennom studentenes arbeid, mens det individuelle klientrettede arbeidet står i fokus. Ifølge studentene er dette et speilbilde av hva de mener har vært vektlagt i studiet også. For et prosjekt som BUS som i utgangspunktet var tenkt å være et kritisk korrektiv til det offentlige hjelpeapparatet så viser dette at denne delen av målsettingen ikke har blitt oppfylt i prosjektperioden. Ved å studere virksomheten som studentene driver i BUS vil sosionomutdanningen få et bilde av hva som er forstått og erfart og hva som må erfares for å bli forstått. Det dialogiske samspillet mellom virksomheten i BUS og sosionomstudiet i sin helhet har vi sett har fått innvirkning på studieplanen og den fortsatte driften av denne virksomheten.

# INNHOLD

<b>FORORD</b>	.....	7
<b>SAMMENDRAG</b>	.....	9
<b>Kapittel 1</b>		
<b>INNLEDNING</b>	.....	15
1.1	Hensikt med undersøkelsen og rapporten.....	15
1.2	Medvirkende i undersøkelsen .....	16
1.3	Metode .....	16
1.4	Oppbygging av rapporten .....	17
<b>Kapittel 2</b>		
<b>PRESENTASJON AV BUS-PROSJEKTET</b>	.....	19
2.1	Et tjenestetilbud vokser fram.....	19
2.2	Prosjektkoordinering .....	21
2.3	Pedagogisk tilrettelegging.....	23
2.3.1	Teamutvikling og gruppe etablering .....	23
2.3.2	Innføring i prosjektarbeidsmetodikk .....	24
2.3.3	Utarbeiding av prosjektplan og del planer.....	25
2.3.4	Prosjektrapportering og evaluering .....	25
2.4	Om rollen som forskningsassistent.....	27
<b>Kapittel 3</b>		
<b>METODE</b>	.....	31
3.1	Utvalg .....	32
3.2	Gjennomføring av intervjuene.....	34
3.3	Semistrukturerte intervju .....	36
3.4	Analyseprosessen.....	38
3.4	Verifisering .....	42
3.4.1	Pålitelighet.....	42
3.4.2	Gyldighet .....	44
3.5	Etiske vurderinger .....	45
3.6	Rapportering.....	45

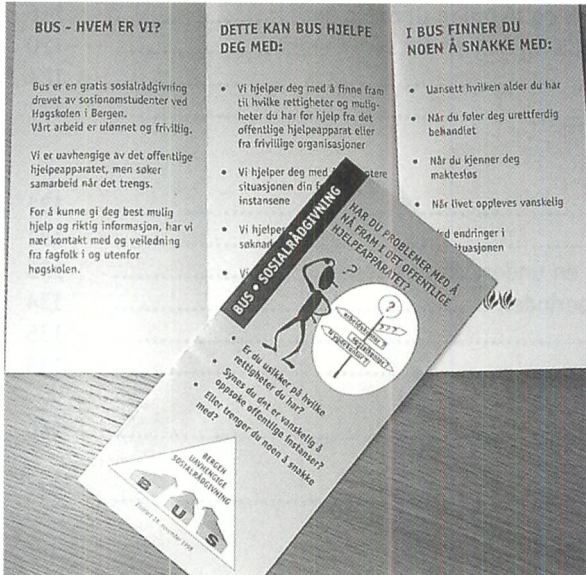
## Kapittel 4

<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	47
4.1 Sosialt arbeids anliggende og studiets innhold .....	48
4.2 Å lære faget sosialt arbeid .....	50
4.3 Et sosiokulturelt perspektiv på læring .....	52
4.4 Teori om praksissamfunn.....	53
4.4.1 Lærende organisasjoner .....	56
4.4.2 Dialogens plass i læringssituasjoner.....	57
4.5 Kognitiv læringsteori.....	58
4.6 Det postmoderne kunnskapssyn.....	59
4.7 Forsknings spørsmål som teorien reiser .....	60

## Kapittel 5

<b>KJENNETEGN VED BUS SOM LÆRINGSARENA</b> .....	63
5.1 Studentenes møter med BUS.....	63
5.1.1 Motivasjonsfaktorer.....	63
5.1.2 Førsteinntrykket .....	65
5.2 BUS og samarbeid med høgskolen .....	69
5.2.1 Rammefaktorer .....	69
5.2.2 Beliggenhet og lokaler.....	69
5.2.3 Veiledning og samarbeid med lærerne .....	71
5.2.4 Økonomi - eierforhold og engasjement .....	72
5.3 Studentenes tanker om hvordan læring av sosialt arbeid foregår og hva som kjennetegner en god læringsarena for sosialt arbeid. ....	74
5.4 BUS som læringsarena for sosialt arbeid .....	76
5.4.1 "Du lærer liksom litt om det meste i BUS" .....	76
5.4.2 Samarbeid og arbeid i grupper .....	78
5.4.3 "Det handler om å lære ved å få lov til å være student" .....	80
5.4.4 Prøving og feiling i trygge rammer .....	82
5.4.5 "Dilemmaet med å være novise og arbeide i en lekegrind" .....	85
5.4.6 BUS - et sted med god tid til å snakke med folk .....	86
5.4.7 Møtet med mennesker som har det vanskelig.....	87
5.4.8 Partnerskap – samarbeidet mellom studentene og klientene...	89
5.4.9 Kunnskapen som ikke har blitt brukt. ....	92
5.4.10 Hva er det som gjør det så vanskelig for BUS å opptre som politisk aktør? .....	93
5.4.11 Hvilken innvirkning har arbeidet i BUS på studentrollen og studiet for øvrig? .....	96
5.4.12 Studentenes opplevelse av innflytelse på egen læringssituasjon.....	100
5.5 Oppsummering av hovedpunkter i analysen .....	102

<b>Kapittel 6</b>	
<b>BUS – ET LÆRINGSSAMFUNN</b> .....	107
6.1. Mening skapt gjennom deltaking og reifikasjon .....	107
6.2. Infrastruktur for læring.....	110
6.2.1 Studentenes engasjement.....	111
6.2.2 Bruk av fantasi og kreative innslag .....	111
6.2.3 Å arbeide med retning .....	112
6.3. Å utvikle en lærende organisasjon i en utdanningsinstitusjon.....	114
6.4. Hva betyr fellesskapet i BUS og hvordan utvikles det? .....	116
6.5. Hvordan foregår læring i BUS og hva er det som læres? .....	120
6.6. BUS og omgivelsene.....	124
6.7. Kunnskap gjennom praksis .....	127
<b>Kapittel 7</b>	
<b>PEDAGOGISKE BETRAKTNINGER</b> .....	131
7.1. Prosjektpedagogikk .....	131
7.2. Makt og myndiggjøring på en undervisningsarena .....	133
7.3. Utviklingen etter prosjektperioden .....	134
7.4. Framtidsperspektiver .....	135
7.5. Avsluttende betraktninger .....	138
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	140
<b>VEDLEGG:</b> Oversikt over intervju spørsmål .....	143



Brosjyremateriell ble utviklet



# Kapittel 1 INNLEDNING

## 1.1 Hensikt med undersøkelsen og rapporten

Bergen Uavhengige Sosialrådgivning har vært et prosjekt som studenter ved sosionomutdanningen i samarbeid med ansatte på utdanningen har drevet i 3 år. Det er en virksomhet som fortsatt eksisterer 6 år etter at den ble startet opp. Det har vært et prosjekt som har fått mye ressurser og oppmerksomhet i løpet av prosjektperioden. Denne rapporten vil i tillegg til å være en forskningsrapport, også gi en presentasjon av innholdet og det metodiske arbeidet i de tre årene prosjektet har vart.

BUS har vært en læringsarena for 67 studenter i perioden 1998-2000. Det hadde vært ønskelig at prosjektet hadde hatt en praksisgruppe/prosjektgruppe også høsten 2000 som kunne foretatt en sluttevaluering av prosjektet. Dette fikk vi ikke til. I stedet har undertegnede fått forsknings og utviklingsmidler fra Avdeling for helse og sosialfag til å gjennomføre en studie av BUS som læringsarena for sosialt arbeid. Denne studien ble foretatt ved årsskiftet 2000/2001.

Helt fra starten har BUS vært preget av et sterkt studentengasjement, og det har vært framholdt som noe særegent – som et spesielt sted å lære sosialt arbeid. Det har også vært sagt at det er et sted for prøving og feiling. Vi ønsket med denne undersøkelsen å få en nærmere studie av hva som oppleves som særegent, og hvordan studenter som har arbeidet i ulike faser i prosjektet i løpet av en treårs periode har opplevd sin læring og hva som har hatt betydning for læring av sosialt arbeid.

Studien har følgende problemstillinger:

***Hva kjennetegner BUS som læringsarena for sosialt arbeid?***

Hva er det spesielle med dette praksissamfunnet? Hva motiverer og engasjerer studentene til å delta i et slikt prosjekt? Hvordan blir studentene som begynner å arbeide her innvidd i virksomheten?

Hensikten med studien er å gi et utdypet bilde av de læringsmessige sidene som et slikt prosjekt gir med tanke på å gi utdanningen kunnskap om hvilken innvirkning og betydning en slik pedagogisk tilrettelegging av en læringssituasjon har for studentene og hvilke følger det får for utdanningen.

## **1.2 Medvirkende i undersøkelsen**

Det er studenter som har deltatt i BUS i løpet av den treårige prosjektperioden som er spurt om å delta i undersøkelsen. Informantene er strategisk utvalgte studenter som enten har deltatt i prosjektet som praksisstudenter eller som frivillige medarbeidere eller som har vært begge deler. I alt er det 19 studenter som har medvirket i undersøkelsen. Ikke alle disse har deltatt gjennom hele studien. Det var et mål å få med representanter fra alle prosjektgruppene. Vi klarte bare delvis dette. Prosjektgruppen våren 1999 deltok ikke denne undersøkelsen.

## **1.3 Metode**

Studien ble foretatt som en kvalitativ studie ved hjelp av tre fokusgrupper. I alt ni fokusgruppeintervju ble foretatt, tre intervju med hver gruppe. Antall deltakere i gruppene ble noe redusert underveis. Studien ble foretatt over en 4-5 ukers periode. Moderator for gruppene var høgskolelektor Anne Karin Larsen, assistent var sosionomstudent Agnes Johannesen.

Samtlige intervju ble tatt opp på bånd og video. Det er gjort en fullstendig transkripsjon av intervjuene og en delvis transkripsjon av refleksjonen fra moderator og assistent etter intervjuene.

Analysen og tolkningen er i hovedsak gjort i lys av situert læringsteori. Dette er sett i sammenheng med sosialt arbeids teori og metode.

## 1.4 Oppbygging av rapporten

Kapittel to gjør rede for forhistorien til prosjektet og prosjektkoordinators arbeid. Derved er det gjort rede for forforståelsen som danner bakgrunn for undersøkelsen. I kapittel tre blir det gjort rede for den metodiske framgangsmåten i studien av BUS som læringsarena for sosialt arbeid. Det er en grundig redegjørelse som de ikke spesielt forskningsinteresserte kan hoppe over. Den er imidlertid skrevet med tanke på å gi en norsk framstilling og eksempel i bruk av fokusgruppe som forskningsmetode.

Kapittel fire starter med å gi leserne en kort presentasjon av sosialt arbeid og den teorien det legges vekt på ved Sosionomutdanningen i Bergen. Dette er gjort for å gi lesere som ikke kjenner til utdanningen i særlig grad noe bakgrunnsinformasjon også om de teoretiske og metodiske aspektene som vektlegges i utdanningen.

Fordi det er læring av sosialt arbeid på en bestemt arena undersøkelsen har satt fokus på har det vært naturlig også å presentere læringsteori ut fra et situert læringsperspektiv (Lave & Wenger,1991) og teorien om praksissamfunn eller Communities of Practice slik E. Wenger (1999) uttrykker dette. I tillegg vil også annen læringsteori kort presentert.

Kapittel fem gir leserne en presentasjon av empiriske funn i undersøkelsen og et møte med studentene i BUS. Gjennom en relativt fyldig presentasjon av det empiriske materialet er det lagt vekt på at studentenes stemmer skal komme fram. Prosjektet er et studentinitiativ og det har vært et studentdrevet prosjekt, det oppleves derfor som viktig både av historiske hensyn og for å kunne skape grunnlag for meningsutveksling videre at datamaterialet presenteres forholdsvis bredt. I tillegg til materialet som fokusgruppestudien har gitt finnes det også prosjekt-rapporter som er benyttet i tolkningsdelen i siste del av rapporten.

Kapittel seks gir en tolkning av data i lys av teorien om praksisfelleskap slik Wenger (1999) har framstilt denne. Det ga mulighet til å se nye sammenhenger og finne nye uttrykksmåter om kjente fenomen. Gjennom nyanser i språket blir det mulig å se sammenhengen mellom læring og utvikling av sosialt arbeid.



## Kapittel 2 PRESENTASJON AV BUS-PROSJEKTET

### 2.1 Et tjenestetilbud vokser fram

Høsten 1997 var studenter fra sosionomutdanningen i Bergen på en konferanse i Stavanger og ble kjent med den måten Høgskolen i Stavanger drev Den Uavhengige Sosialrådgivningen (DUS)<sup>1</sup>. Studentene i Bergen tente på ideen og klarte gjennom sin iver og glød å få engasjert lærere<sup>2</sup> ved Sosionomutdanningen i Bergen til å støtte og medvirke i utviklingsprosessen. Det har hele tiden vært foretatt en prosessevaluering av prosjektet og prosjektet har blitt grundig dokumentert<sup>3</sup> både muntlig og skriftlig i de tre prosjektårene. I forbindelse med avslutning av prosjektet høsten 2000 ble denne evalueringsstudien av BUS som læringsarena for sosialt arbeid foretatt.

I alt 67 studenter har deltatt i denne virksomheten i løpet av prosjektperioden. Av disse har 28 studenter hatt praksis i BUS fordelt på seks praksisperioder og 51 studenter har i løpet av fire semestre deltatt som frivillige medarbeidere i prosjektet<sup>4</sup>. Av det totale antall personer har 12 studenter både arbeidet som frivillig og hatt en praksisperiode i BUS. Ni menn har deltatt i prosjektet. Det lave antall mannlige deltakere gjenspeiler den skjeve kjønnsfordelingen som ellers er å finne på sosionomstudiet.

---

<sup>1</sup> Liv Schelderup og Cecilie Omre beskriver bl.a. utviklingen av DUS-kontoret i en artikkel i Nordisk Sosialt Arbeid s231-238 nr. 4- 2001. Kontoret i Stavanger startet opp i 1994.

<sup>2</sup> De lærerne som gikk inn i prosjektet i starten var Høgskolelektor Randi Gjørringbø og Høgskolelektor Anne Karin Larsen som har hatt prosjektledelse fra starten av. Høgskolelektor Kjell Henriksbø som den gang var studieleder støttet prosjektet og deltok i styringsgruppen for prosjektet.

<sup>3</sup> Utviklingen av prosjektet har foregått i stor grad ved hjelp av studenter som har hatt praksisperioder i BUS. Hver praksisgruppe har skrevet en prosjektrapport som er tilgjengelig på skolens bibliotek. BUS-rapporter: 1 og 2/1998, 1 og 2/ 1999 og 1 og 2/2000. I tillegg til rapportene har det vært holdt 3 større konferanser og arrangement. Ved åpningen den 18.11.98, i forbindelse med markering av 1 års dag som klientmottak og i forbindelse med avslutning av prosjektet og etablering av BUS som et stabilt tilbud i januar 2001.

<sup>4</sup> Praksisstudenter er studenter som benytter BUS som praksisplass som et ledd i Sosionomstudiet. Frivillige medarbeidere/studenter er sosionomstudenter som arbeider i BUS i en periode av studiet hvor de ikke er i praksis, men har teoriundervisning, og derfor utfører arbeidet i BUS på toppen av sitt ordinære studie.

Prosjektkoordinatoren har vært den samme i hele perioden. Prosjektet har vært ledet etter en fasemodell<sup>5</sup> og de to første praksisgruppene arbeidet i *forberedelsesfasen* og sørget for at det ble lagt et grundig fundament for virksomheten ved drøfting av ideologi, utvikling av prosedyrer for drift og åpningstider, tilrettelegging av veiledning og støttegrupper for det arbeidet som skulle gjøres av studenter, utvikling av vedtekter, søknad om konsesjon fra Datatilsynet, utarbeidet logo og brosjyremateriell, arbeide med markedsføring gjennom aviser og radio og arrangert et stort åpningsmøte. Den andre praksisgruppen fikk også anledning til å ta imot de første klientene. Praksisgruppe tre og fem arbeidet i *utprøvningsfasen* og videreutviklet rutiner for arbeidet og den metodiske praksisen i forhold til klientarbeidet samt utviklet samarbeidet med interne og eksterne instanser. I all fase-teori vil fasene også måtte overlape hverandre og det er nødvendig på et tidlig tidspunkt i arbeidet å forberede avslutningen. Derfor arbeidet praksisgruppe fire med forberedelse til *avslutning* og *overføringsfase*. Denne gruppen utredet og la fram forslag til framtidig organisering av virksomheten slik at den kunne fortsette etter prosjektperiodens avslutning. Den siste praksisgruppen brakte deres forslag i havn og sikret framtidig finansiering og endelige vedtekter for BUS fra og med 2001. Den siste høsten i prosjektperioden var det kun frivillige studenter i BUS og det ble disse som sørget for å planlegge å gjennomføre formidlingen av prosjektresultater på en to dagers konferanse i januar 2001.

Prosjektet ble formelt opprettet og støttet av Høgskolen i Bergen ved avdelingsstyret for helse- og sosialt fag. Organisasjonsmodellen viser en tradisjonell prosjektorganisasjon<sup>6</sup>.

Etter at prosjektet åpnet for klientmottak har 250<sup>7</sup> personer henvendt seg til kontoret. BUS har hatt åpningstid fire dager i uken på ettermiddagstid. Studentene

---

<sup>5</sup> Et par upubliserte artikler av forskningssjef Anne Sæterdal ved Byggforsk i Oslo har vært benyttet som teoretisk og metodisk basis for utviklingen av prosjektet.

<sup>6</sup> Avdelingsstyret oppnevnte en styringsgruppe bestående av dekan (leder), underdirektør, studieleder v/sosionomutdanningen, 1 lærerrepresentant, 1-2 studentrepresentanter, 2 eksterne representanter. I tillegg har prosjektleder og praksisgruppene møtt i styringsgruppen og fungert som et sekretariat for styret. Prosjektleder har vært oppnevnt av Sosionomutdanningen og prosjektgruppen har bestått av de studentene som har hatt praksis i BUS. I tillegg har det vært et allmøte en gang i måneden hvor alle som arbeider i BUS har hatt møteplikt. En ressursgruppe bestående av eksterne fagfolk ansatt i ulike deler av hjelpeapparatet har bistått studentene i generelle spørsmål knyttet til arbeidet, og har deltatt på spesielle møter hvor tema knyttet til virksomheten og de problemstillingene som sakene i BUS reiser har vært tatt opp.

<sup>7</sup> Viser antall klienter etter 19.nov.1998 – 12.12.2000.

har arbeidet i 4 team med en leder for hvert team. To og to team har fått veiledning i gruppe en gang i uken. Det har vært benyttet både interne lærere og eksterne sosionomer i veiledning av studentene.

Sosionomstudenter fra 2. og 3. studieår ble trukket inn som frivillige medarbeidere fra det tidspunktet klientmottaket åpnet 18.november 1998. Frivillige medarbeidere har jobbet i BUS mellom ett og to semestre. Noen har også hatt praksis i BUS enten etter eller før en periode som frivillige medarbeidere. Når det ikke har vært praksisstudenter i BUS har de frivillige studentene også hatt ansvar for ledelse og drift av virksomheten. I løpet av prosjektperioden gjelder dette særlig høsten 2000.

Den stadige utskiftingen av studenter i prosjektet hvert halvår har gitt prosjekt-koordinator, i kraft av å være den eneste "gjengangeren" over tid, stor innflytelse på utviklingen av prosjektet. Prosjektet ville imidlertid opphørt dersom ikke studentene hadde meldt sin interesse for å forsette utviklingen av det, og vært villig til å holde virksomheten i gang. Den dagen sosionomstudentene ikke finner dette arbeidet attraktivt vil det heller ikke bestå som en frivillig virksomhet.

Prosjektet har to formål som henger nøye sammen. BUS har som mål å være en brukerorientert og en læringsorientert virksomhet. Fokus for den undersøkelsen som jeg her skal presentere resultater fra gjør at begge aspekter blir berørt, men det er studentenes læring som får hovedfokus.

## **2. 2. Prosjektkoordinering**

Utviklingen av prosjektet har foregått i et nært samarbeid mellom studentene og prosjektkoordinator som har vært ansatt ved sosionomutdanningen. Læringssamfunnet BUS har vært et studentforetak, men har også involvert lærere i arbeidet i stor grad.

I dette kapitlet vil rollen som prosjektkoordinator slik den har blitt utformet i BUS bli utdypet. Prosjektkoordinator ble "oppnevnt" av lærerkollegiet ved Sosionomutdanningen. Som ansatt ved grunnutdanningen og lærer i sosialt arbeid har jeg i prosjektet sett på meg selv og blitt sett på av studentene som lærer og prosjektkoordinator. Dette har medført at jeg har vært koordinator, arbeidsleder, veileder, lærer, rådgiver, i gangsetter, medarbeider, formidler og forhandler.

I dette rollekonglomeratet har jeg prøvd å legge hovedvekten på å tilrettelegge for arbeid og læring, og i minst mulig grad gjøre oppgaver som studentene selv kunne gjøre og lære ut av. Det har vært et mål å forsøke å få til en framdriftsplan som var slik at studentene kunne utføre oppgavene og samtidig få reflektert over det de gjorde. Evalueringen viser at vi har fått til dette i noe varierende grad. Motsetninger har dukket opp når studentenes ønske om å komme raskt i gang med et klientmottak kolliderte med min erfaring og mine tanker om at det var nødvendig å bygge opp et solid fundament for at virksomheten skulle få en mer varig karakter. Dette er også yrkesetisk begrunnet med at det er viktig når forventninger skapes at de kan imøtekommes over tid.

Noen studenter har problematisert dobbeltrollene prosjektkoordinator har hatt i perioder. Særlig når koordinator og praksisveileder rollene har falt sammen. Jeg har ikke selv opplevd dette som særlig problematisk, men heller som en fordel når det gjelder å kunne gi veiledning. I veiledningssammenheng har nærheten til det studentene har arbeidet med, gjort det mulig å ta opp aspekter ved det de gjør som de ikke alltid har sett selv. Derved har vi fått til veiledning også på blinde flekker. Imidlertid kan jeg se at det resulterer i en maktkonsentrasjon som studentene kan oppleve som problematisk. Imidlertid har vi gjerne vært flere som har veiledet praksisstudentene.

Da prosjektet startet opp ble det søkt om prosjektmidler for tre år, men i første omgang ble prosjektet tildelt midler for 1 1/2 år av Avdeling for helse og sosialfag. Dette var en realitet vi måtte forholde oss til og var nok med på å øke framdriftstempo særlig det første året. Det medførte også at koordinator gikk inn og utførte noen oppgaver som studentene kunne ha gjort og lært av dersom det hadde vært tid til det. Et eksempel på dette er utforming av søknad om konsesjon til Datatilsynet. Denne ble sendt av gårde på våren 1998 etter at studentene var ferdig med sin praksis og ble innvilget av datatilsynet i løpet av sommeren. Denne konsesjonen var helt avgjørende for at vi kunne bestemme åpningsdato. Jeg medvirket også aktivt til å finpusse de vedtektene som studentene hadde drøftet seg fram til.

I enkelte travle perioder har jeg også gått inn og gjort en dugnad når det har vært behov for det og når jeg har sett at studentene har blitt slitne og trengt støtte. I den evalueringen som er gjort av prosjektet som læringsarena kommer det klart fram at studentene opplevde at de mistet noe læringsutbytte i faser med stort arbeidspress. Studentene har følt et sterkt ansvar for selv å gjennom-



føre de oppgavene de har hatt og hadde nok helst sett at de hadde hatt tid nok til å gjennomføre tingene helt på egenhånd. Som koordinator har jeg opplevd studentenes budskap tvetydig. Deres sterke ønske om å komme raskt i gang med klientarbeid på den ene siden og erfaringen de etter hvert fikk med at det tar mye lengre tid å utvikle et tiltak enn det går an å forestille seg på forhånd. I tillegg kommer at de oppgavene som må gjøres for å skape et godt fundament ikke alltid er like festlige.

Jeg har i noen tilfeller fungert som en formidler mellom studentene og administrasjonen. Særlig i begynnelsen av prosjektet ble det jeg som utarbeidet søknader for å skaffe midler til prosjektet fra Høgskolen. Tildelingene prosjektet fikk kom i form av strategiske midler til Sosionomutdanningen og FOU-timer og kroner til den enkelte lærer som har vært medvirkende i prosjektet. I tillegg har jeg videreført studentenes ønsker om diverse kontorutstyr – som vi da har "arvet" av Høgskolen. En del forhandlinger har nok foregått uten at studenter var med, men jeg har vært bevisst på at nettopp studentenes bidrag og medvirkning i forhandlinger om økonomi og ressurser var viktige både læringsmessig men også for resultatet. Derfor har også studentene etter hvert medvirket i dette arbeidet.

Slik jeg ser koordinators innsats i dette prosjektet så har det vært å trekke opp strukturen for prosjektet og å sørge for kontinuitet og framdrift i henhold til mål. Det er studentene som har gitt prosjektet innhold og uttrykk og det er først og fremst studentenes innsats som gjør at BUS er blitt slik det er i dag. Det vil også være avhengig av framtidige studenter hvordan det skal utvikle seg videre.

## **2.3 Pedagogisk tilrettelegging**

I tilretteleggingen av prosjektet for studentene har jeg lagt vekt på 4 aspekter: Gruppeetablering, innføring i prosjektmetodikk, utvikling av prosjektplan, prosjektrapportering og evaluering.

### *2.3.1 Teamutvikling og gruppe etablering*

Det har vært viktig når praksisstudenter startet sitt arbeid å gi dem tid til å etablere seg som prosjektgruppe, med regler og lederskap (som har gått på omgang). Fordi studenter som arbeider i prosjekt, arbeider tett sammen over tid

– og fordi de skal gjennom mange tøffe diskusjoner – er det viktig at trygghet og åpenhet etableres i starten, samt at regler for samarbeid og arbeidsmiljø blir utarbeidet og drøftet når de begynner.

Vi har ment at det ligger et svært viktig læringsaspekt nettopp ved samarbeidet i gruppen og vi har bevisst oppmuntret studentene til å fokusere på de erfaringene de selv gjør gjennom dette. Vi har ved avslutning av hver praksisperiode evaluert og analysert den enkeltes rolle og erfaring i gruppen. I noen grupper har vi benyttet Belbins teamanalyse verktøy (1996).

Jeg har sett det som viktig å ha kontakt med stemningen i prosjektgruppen. Jeg vet både ut fra teori og av erfaring at prosjektarbeid medfører opptur og nedtur – og at det er viktig både å forberede studentene på dette og å hjelpe dem til å finne fram til oppgaver som kan løfte stemningen hvis den begynner å dale. Kritiske punkter i prosjektet har vært når store oppgaver eller møter som det har vært lagt mye arbeid ned i, er gjennomført. Da går luften litt ut av ballongen. Da er det greit å slappe litt av – men så må gruppen få opp energien igjen fordi det er nye utfordringer som skal løses. Studentene i BUS har ofte kommet seg ut av slike perioder ved å søke ut av kontoret, enten som hospitanter på kontorer/institusjoner eller oppsøkt frivillige organisasjoner.

For å gjøre jobben som koordinator har jeg selv vært avhengig av å føle et arbeidsfellesskap med de studentene som har vært i prosjektgruppen. Å få til en god tone, og en opplevelse av likeverdighet og at vi drar lasset sammen, har vært viktig, særlig fordi vi alle har investert så mye i arbeidet. Stort sett har det gått greit, men det har også vært turbulente perioder hvor det har vært konflikter som måtte løses.

### *2.3.2 Innføring i prosjektarbeidsmetodikk*

De studentene som hadde praksis i BUS og som derved fikk status som prosjektgruppe fikk innføring i prosjektarbeidsmetodikk da de begynte i praksis. Studenten hadde noe teori og erfaring i prosjektarbeid fra første klasse og da praksis startet utvidet vi teorien noe og knyttet metodikken direkte til det arbeidet som skulle gjøres i BUS. Som nevnt ble det fulgt en fasemodell hentet fra Anne Sæterdal sine upubliserte hefter (1990).

Etter hvert som prosjektet har utviklet seg har jeg forsøkt å knytte trådene sammen

ved å skissere hva som har vært gjort før og hvor studentene nå befinner seg i den prosessen som prosjektet er inne i. Vi har så gått gjennom hvilke oppgaver som er viktige i den aktuelle fasen. Helt fra den første gruppen var ferdig med sin praksisperiode har studentene i sine prosjektrapporter skissert oppgaver som gjenstår for den neste prosjektgruppen å ta fatt på. Slik har stafettpinnen blitt overlevert fra prosjektgruppe til prosjektgruppe, og det har vært mulig for den neste gruppen å starte med noe konkret.

### *2.3.3 Utarbeiding av prosjektplan og del planer*

For å sikre at de oppgavene som måtte gjøres ble påbegynt og gjennomført var det nødvendig å sette opp en prosjektplan, dvs. en oppgave- og tidsplan for den perioden prosjektgruppene skulle arbeide. Måten dette har vært gjort på har vært noe forskjellig alt etter hvor vi befant oss i prosjektet – og hvor studentene befant seg i sitt studium. I hovedsak har det vært slik at jeg har skissert noen oppgaver som var nødvendig å gjøre for å sikre framdrift. Studentene har så arbeidet videre med å operasjonalisere disse oppgavene, gjøre de konkrete og handlingsorienterte ved å dele de opp, fordele arbeidet seg i mellom, og i stor grad bestemme hvor mye tid de skulle bruke på de enkelte gjøremål. I denne sammenhengen har jeg fungert som en arbeidsleder – uten å detaljstyre.

### *2.3.4 Prosjektrapportering og evaluering*

En viktig del av arbeidet i prosjektsammenheng er å rapportere og oppsummere oppgaver og erfaringer som er gjort. Rent pedagogisk ligger det også mye læring i den refleksjonen som gjøres i en slik sammenheng og ikke minst trening i å skrive rapporter. Alle praksisgruppene har hatt som oppgave å skrive prosjektrapport før avslutning av praksis. Dette har helt klart vært et slit og noe som de fleste gruppene har beregnet for liten tid til. Derfor har det også blitt mye hardt arbeid for å bli ferdig. Arbeid med rapportene har vært viktig for å oppsummere og reflektere over det som er gjort. Det er først da en ser hvilket arbeid som er gjort og hvor mye som egentlig er utført av smått og stort. Disposisjonen for prosjektrapportene skulle gjenspeile det arbeidet som var kjennetegn for den fasen prosjektet var i på det aktuelle tidspunkt. Prosjektrapporten skulle også gjøre at studentene anvendte teori til å analysere det arbeidet som var gjort for slik å kunne se det litt i perspektiv.

Fordi disse rapportene skulle være prosjektets ansikt utad ble det lagt vekt på

at de skulle ha god kvalitet. Det har ført til en del hard korreksjon fra min side – og en del frustrasjon fra studentenes side. For studentene var det en overgang å måtte skrive noe som ikke bare en selv skulle stå til ansvar for, men som skulle være "bedriftens" ansikt utad. Det krever mye å få til et produkt som virker gjennomarbeidet og helhetlig når alle skal skrive sin del, og bli enig om innholdet.

Med denne beskrivelsen av prosjektforløpet og min egen rolle i dette har jeg gjort rede for min forforståelse og den posisjonen jeg har hatt i prosjektet. Forskningsmessig kan det alltid diskuteres om en slik nærhet er problematisk eller om denne kunnskapen er en fordel når et fenomen skal studeres. Mine tanker om dette er at vi innen yrket ønsker å oppmuntre sosionomer til å evaluere eget arbeid. Forskning på praksis vil derfor ofte nettopp stå i dette dilemmaet mellom nærhet og distanse. Å gjøre evaluering selv eller overlate det til andre.

Nettopp på grunn av denne nærheten har jeg sett det som viktig at en student som ikke sto i noen forbindelse med BUS før undersøkelsen startet ble med som forskningsassistent. Jeg har derfor latt Agnes Johannesen selv gjøre rede for sitt utgangspunkt og sitt læringsutbytte av å delta i forskningsprosjektet. Denne delen vil også bli en naturlig overgang til neste kapittel som omhandler den forskningsmetodiske delen.

## **2.4 Om rollen som forskningsassistent**

*av Agnes Johannesen*

Jeg vil i denne delen gjøre rede for min rolle som forskningsassistent i undersøkelsen av BUS som læringsarena for sosialt arbeid. Som 3.års studenter ble vi invitert til å delta i en evalueringsundersøkelse av prosjektet. Jeg syntes det måtte være spennende å være med på denne delen av prosjektet. Selve datainnsamlingen og analysen av innsamlede data virket interessant for meg. Å gjøre dette som en del av en praksisperiode i BUS vurderte jeg imidlertid ikke som aktuelt. Det ble derfor til at jeg gikk inn i arbeidet med evalueringsundersøkelsen utenom praksis som jeg i samme periode hadde på et PPT kontor.

Min bakgrunn i forbindelse med datainnsamling og forskningsmetode var i vesentlig grad fra forkurs i samfunnsvitenskaplig metode ved UIB og en oppfriskning av dette som del av pensum ved sosionomutdanningen ved HIB.

Jeg hadde ingen direkte erfaring med BUS fra tidligere, men hadde hørt det andre

studenter hadde fortalt om prosjektet. Jeg hadde ved flere anledninger vurdert om jeg skulle melde meg som frivillig medarbeider men hadde ikke gjort det. Muligheten for å få erfaring med samtaler og klientkontakt var nok det som fristet mest, samtidig som det nok var det som skremte meg mest. På den tiden var jeg så utrygg på meg selv i rollen som "sosionom" at tanken på meg selv i sosionom/brukerrelasjonen var skummel. Men det var flere i klassen som meldte seg som frivillig og siden var i praksis i BUS. For meg som stod utenfor virket det som de var veldig sammensveiset, det virket som om de lærte mye og de fikk på en måte litt tyngde i diskusjoner fordi de jo tross alt hadde litt erfaring med klientkontakt og klientarbeid, noe jeg overhodet ikke hadde. Slik ble det til at jeg ikke hadde noen direkte erfaring med BUS før jeg gikk i inn i prosjektets siste fase som forskningsassistent.

Jeg ble introdusert for en datainnsamlingsmetode som var helt ny for meg. En metode som jeg ble mer og mer overbevist om var nyttig for gjennomføringen av vår undersøkelse. Fokusgruppemetodikk har som utgangspunkt at vi som mennesker ikke lever våre liv i ensomhet, men at vi samhandler. Vi danner og utvikler egne meninger i kontakt med andre mennesker. Metoden går ut på at mennesker snakker sammen om utvalgte tema, og at de i løpet av samtalen blir mer bevisst sine egne erfaringer, tanker, mulige sammenhenger. Ved at deltakerne blir mer bevisst så vil det fremstå tydeligere og mer gjennomtenkte slutninger om de tema som det snakkes om. Gjennom enighet og uenighet vil forståelsen bli utdypet. Deltakernes egne erfaringer og tanker blir beriket av andre menneskers opplevelse.

Som assistent i denne undersøkelsen var jeg med på utvelgelsen av deltakere og det å være med i denne prosessen ga meg et innblikk i den betydningen utvalget i undersøkelsen kan få for det tema man som "forsker" ønsker å undersøke. Jeg var også med under utforming av spørsmål. Denne datainnsamlingsmetoden krever åpne spørsmål, og spørsmålene må selvfølgelig ha relevans for det tema det søker informasjon om. En anbefalt måte å legge til rette spørsmålsstillingen i fokusgruppene er å begynne med generelle spørsmål som ikke ville frembringe mye diskusjon. Dette for å gi deltakerne en mulighet til å føle seg mer trygge på hverandre. Så fortsetter en med å stille spørsmål som kan føre til diskusjoner og meningsutvekslinger. Mot slutten av samlingene ble det anbefalt å gi deltakerne en anledning til selv å oppsummere de data som fremkom i løpet av møtet (Morgan & Kreuger 1998).

Å være med å velge ut spørsmålene som skulle stilles til gruppene viste meg til fulle betydningen av å stille spørsmål som kan gi informasjon og belyse de tema som etterspørres i en datainnsamling. Vi laget mange spørsmål til hver samling, utvelgelsen av de spørsmålene som vi til slutt endte opp med var et resultat av hvilke vi mente ville gi best informasjon om det som var vår problemstilling, nemlig BUS som læringsarena for sosialt arbeid, og hvordan vi tenkte at deltakerne ville oppfatte de ulike spørsmålene, ulike formuleringer, og betydningen av når de ulike spørsmålene ble stilt. Noen spørsmål valgte vi å bruke som åpningsspørsmål fordi de var lite påtrengende da de ikke utfordret til inngående diskusjon om personlige opplevelser. Andre spørsmål valgte vi å ha midt i møtet da de utfordret deltakerne til mer diskusjon og det var logisk å stille disse på et tidspunkt da deltakerne forhåpentligvis ville føle seg mer trygg på hverandre og situasjonen. Arbeidet med utformingen av spørsmålene var en interessant og ganske tidkrevende prosess. Forskningsleder stilte meg noen ganger spørsmål for å få et inntrykk av hvordan andre studenter kunne tenkes å tolke og svare på ulike spørsmålsformuleringer. Det var en lærerik prosess for meg som sosionomstudent fordi noen av spørsmålene omhandlet tema som jeg var og er interessert i.

Vi tenkte også gjennom hvilket rom som skulle benyttes under datainnsamlingen. Vi valgte å ha gruppemøtene i et grupperom på skolen, en grei og billig løsning. Rommet var stort nok for alle gruppene, samtidig som det var intimt nok med tanke på lydopptak. Jeg fikk erfare at slike grupper kan bli ganske personlige og da er det en fordel at ikke rommet rundt er for stort. Det er greit at deltakerne sitter samlet rundt et bord og at veggene danner en tett men ikke klaustrofobisk ramme rundt deltakerne. Dette fordi det er samhandling mellom deltakerne som er viktig, og da må deltakerne være i omgivelser som ikke virker truende på en måte som hemmer samhandling.

Vi bestemte oss også for hvilket opptaksutstyr som skulle brukes. Vi valgte å bruke både lydopptak ved hjelp av to kassettspillere, og et videokamera. Erfaring viste nødvendigheten av både lydopptak og videoopptak. Å bruke to kassettspillere viste seg nyttig fordi vi begge kunne ta med opptakene hjem for gjennomlytting og nedskrivning av data. Videokameraet var nyttig fordi vi så hvordan deltakerne samhandlet og hvordan de satt i forhold til hverandre. Det viste seg også å gi bedre lyd kvalitet.

I forbindelse med nedskrivning av data valgte vi at jeg som assistent skulle skrive

ned viktige, spesielle utsagn; utsagn som på en eller annen måte skilte seg ut. På den andre siden av arket skulle jeg skrive ned hovedtrekk av det som til enhver tid ble diskutert. Jeg oppdaget ganske fort at jeg skrev ned hovedpunktene av det som enhver tid ble diskutert. Det å skulle skrive ned utsagn som skilte seg ut på et annet ark, opplevde jeg som vanskelig. I stedet fant jeg det nyttig å markere disse utsagnene, men fortsatte å skrive dem sammen med hovedtrekkene av det som ble diskutert i hver samling.

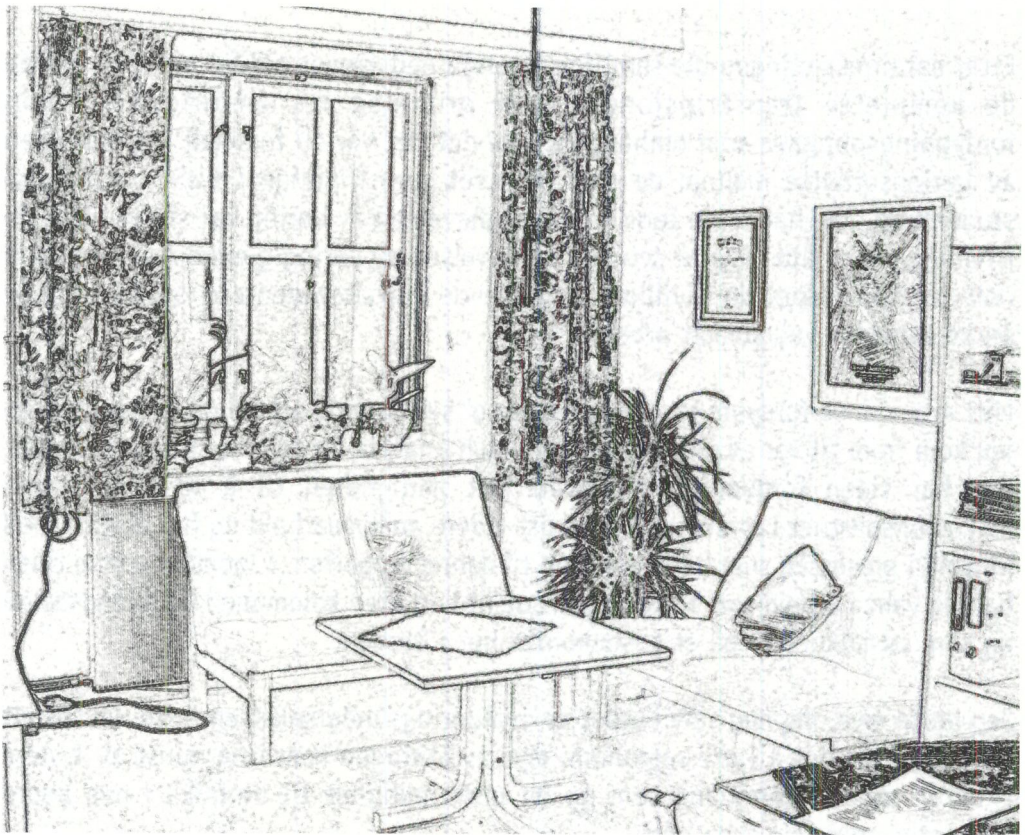
Etter datainnsamlingen ble samtlige intervju nedskrevet ord for ord. Jeg brukte de komplette transkripsjonene som grunnlag for empiridelen i min fordypningsoppgave som omhandlet hvorvidt det var en forskjell i opplevelsen av læringsutbytte mellom de som arbeidet som frivillige i BUS, og praksisstudentene. Jeg hadde en teori om at opplevelsen av læring var større blant de frivillige, men data viser at selv om opplevelsen av læring gjennom klientarbeid nok var større blant de frivillige, så opplevde praksisstudentene også læring av andre aspekter ved sosialt arbeid.

Mitt arbeid med fordypningsoppgaven var et selvstendig arbeid og de resultatene jeg kom fram til var et resultat av min egen analyse av deler av datamaterialet. Jeg har siden fordypningsoppgaven fått muligheten til å være med som diskusjonspartner i forskningsleder sitt videre analysearbeid og har deltatt med innspill i prosessen som har ledet frem til denne rapporten. I løpet av denne tiden har jeg vært i arbeid som flyktningkonsulent i en liten kommune i Gudbrandsdalen og som sosialkurator på et sosialkontor her i Bergen.

Jeg lærte mye om meg selv i løpet av evalueringsundersøkelsen, mye om sosialt arbeid og om det å være sosionom. Mye av læringen kom ikke minst av å være tilhører under intervjuene som ga en unik mulighet til innblikk i hva andre studenter opplevde å ha lært.

Som tidligere nevnt, opplevde jeg gjennom store deler av studiet en tildels stor grad av utrygghet ved tanken på min rolle som sosionom. Samtidig som jeg deltok i arbeidet med denne evalueringsundersøkelsen var jeg i praksis på et PPT-kontor, der jeg var så heldig å ha en veileder som var både konfronterende og støttende. Gjennom samarbeidet med forskningsleder fikk jeg en unik mulighet til å gi uttrykk for de sammenhengene jeg opplevde som student i læring av teorier og i praksis og en mulighet til å utvikle min forståelse om alt det sosialt arbeid kan være. Det at mine innspill om sammenhenger ble vurdert seriøst og fulgt opp i utforming

og valg av spørsmål, førte til en økt selvtillit på min forståelse av sosialt arbeid. Jeg opplevde også å få en veldig trygghet på min rolle som sosionom i løpet av samarbeidet med en fantastisk støttende lærer, veileder og forskningspartner i Anne Karin Larsen. Alt det jeg erfarte i denne prosessen har nok ført til at jeg ble mer oppmerksom på hvordan jeg lærer ting, det har også gitt meg noen teorier om hvordan andre studenter lærer.



BUS-kontoret



## Kapittel 3 METODE

I denne evalueringsundersøkelsen av BUS som læringsarena for sosialt arbeid har vi<sup>8</sup> valgt å benytte fokusgruppeintervju som metode for datainnsamlingen. Vi ønsket å få utdypet læringsaspektet i prosjektet som helhet ved å sette sammen fokusgrupper bestående av studenter som deltok på forskjellige tidspunkt i prosjektet. Viktig for valg av forskningsmetode har også vært hensynet til at BUS har vært et gruppeforetak hvor samarbeid og teamarbeid har vært sentralt. Imidlertid har det gått tre år fra BUS startet opp til det ble avsluttet som prosjekt. Kommunikasjonen mellom de som startet og de som avsluttet prosjektet har skjedd til en viss grad muntlig, og via rapportene som studentene har skrevet hvor erfaringer og framdrift har vært formidlet. De som arbeider i BUS ved avslutningen av prosjektet har lest det de første skrev, men de første praksisgruppene har ikke lest eller hørt hvordan prosjektet har utviklet seg i de siste fasene. Vi mente det ville være spennende å la representanter fra hele prosjektperioden evaluere prosjektet gjennom felles diskusjoner og ønsket å se hvilke nyanser og hvilken ny forståelse en slik sammensetning og evalueringsmetode kunne gi av BUS som læringsarena for sosialt arbeid.

Dette er en eksplorerende undersøkelse med BUS som forskningsfelt. Utarbeiding av design for undersøkelsen har blitt gjort i nært samarbeid med student Agnes Johannessen som ønsket å få erfaring med forskningsarbeid og var interessert i å skrive fordypningsoppgave om BUS. Som faglig ansvarlig for undersøkelsen så jeg dette som verdifullt fordi det medførte innspill og korreksjoner som jeg

---

<sup>8</sup> Fram til analyseprosessen har moderator (jeg) og assistent (Agnes) jobbet tett sammen. Senere i analyse og tolkningsdelen har jeg stått for vurderingene og Agnes ha lest gjennom og gitt synspunktet på det som er skrevet. Jeg bruker vi-form for det felles arbeidet og jeg-form der jeg har jobbet alene.

kanskje ikke selv hadde sett ut fra min nærhet til prosjektet. Agnes hadde ikke arbeidet i BUS og kunne derfor se på virksomheten med et nytt og nysgjerrig blikk samtidig som hun som student hadde nærhet til studenters hverdag og kultur og derved kunne bidra med nyttige innspill i formulering og utforming av spørsmål. Alt arbeidet fram til siste del av analysearbeidet har vært gjort som et samarbeidsprosjekt mellom student og høgskolelektor. Vi har begge hatt nytte av dette samarbeidet. Ingen av oss hadde gjennomført en studie ved bruk av denne metoden og lærte derfor noe nytt. Analysearbeidet slik det framkommer i denne rapporten er utført av moderator, men assistenten har gjennomgått analysen med kritisk blikk og kommet med innspill også i denne fasen av prosjektet. Vi har i utformingen av design støttet oss til Morgan & Kreuger (1998) sin nøye gjennomgang av de metodiske stegene i fokusgruppemetodikk.

### 3.1 Utvalg

I tråd med erfaringer gjort av Morgan & Kreuger (1998, Vol.2:kap7) er det viktig ved bruk av fokusgruppe som datainnsamlingsmetode å sikre medvirkning av minst tre fokusgrupper. Det ideelle deltaker antall i slike grupper har vist seg å være mellom 6-8 personer. Et annet viktig aspekt ved sammensetning av fokusgrupper er behovet for homogenitet i gruppen. Deltakerne i en fokusgruppe må ha noe til felles, noe som forener deltakerne og gjør det lett for dem å fokusere på det som skal diskuteres (ibid. Vol2:s.59). Studentene som deltok i denne undersøkelsen har det til felles at de alle er studenter ved sosionomutdanningen i Bergen og at de har arbeidet i BUS på en eller annen måte i løpet av prosjektperioden. Vesentlige trekk var derfor felles.

Vi foretok et strategisk utvalg ut fra følgende kriterier og på følgende måte: Alle studentene som har arbeidet i BUS i løpet av prosjektperioden (67 studenter) utgjorde den gruppen vi kunne hente informantene fra. Vi tok utgangspunkt i en liste med navn over alle som har hatt praksis og arbeidet om frivillig<sup>9</sup> i BUS fra januar 1998 til desember 2000. Denne navnelisten ble delt inn i seks praksisgrupper og fire frivillig grupper med utgangspunkt i når tid de hadde

---

<sup>9</sup> Praksisstudenter er studenter som benytter BUS som praksisplass som et ledd i Sosionomstudiet. Frivillige medarbeidere/studenter er sosionomstudenter som arbeider i BUS i en periode av studiet hvor de ikke er i praksis, men har teoriundervisning, og derfor utfører arbeidet i BUS på toppen av sitt ordinære studie.



Invitasjon til å delta i undersøkelsen ble sendt ut til 31 studenter. Forespørselen resulterte i 22 positive svar, hvorav 3 falt fra fordi tidspunktene ikke passet. Det endelige antall informanter ble 19.

Det skulle vise seg at det ikke ble mulig å ivareta alle de ønskede utvalgskriteriene. Dette var dels på grunn av kravet til geografi, dels at noen sa nei til å delta, dels at det ble umulig å finne fram til en felles tid for alle deltakerne. Vårt inntrykk er likevel at interessen for å delta i undersøkelsen var god. De kriteriene som til slutt sto ved lag ble følgende: Informantene bodde i Bergen, vi fikk med menn i to av gruppene, vi fikk med studenter som hadde jobbe i BUS i praksis og som frivillig og de som hadde gjort begge deler, og vi fikk med studenter som hadde erfaring fra BUS men som nå var i jobb som sosionom. Vi fikk ikke med representanter fra den gruppen som hadde praksis våren 1999.

### **3.2 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble foretatt i løpet av fire uker. Det ble gjennomført tre intervju med hver gruppe. En slik framgangsmåte er noe uvanlig ved bruk av fokusgruppemetode. Vanligvis foretas et intervju med hver gruppe, og datametning skjer ved å øke antall grupper som blir invitert til å delta. I vår undersøkelse var det imidlertid svært komplisert å få satt sammen gruppene slik vi ville og vi fant derfor ut at vi sikret datametning best ved å øke antall intervju med hver gruppe.

Etter utvelging av informanter fikk vi to grupper med sju deltakere og en gruppe med fem deltakere. Fordelingen ble slik av hensyn til tidspunkt som passet. Da første intervjuuke startet viste fremmøtet reduksjon i antall deltakere: sju deltakere i gruppe en, seks deltakere i gruppe to og fire deltakere i gruppe tre. Til sammen 17 informanter.

Tabell 2 viser at antallet informanter ble ytterligere redusert ved 2. og 3. intervjurunde. Vi startet med sytten deltakere og endte opp med ni i siste intervjurunde. Dette frafallet hadde sin forklaring i sykdom (influenza og forkjølelsesperiode) og arbeidsoppdrag som studentene ikke kunne si nei til. Det ble gjennomført tre intervju med hver gruppe. Hvert intervju var av to timers varighet med en pause etter halv tid. Intervjuene ble tatt opp på video og på lydband og gjennomført fra kl. 18-21 i de samme lokalene hver gang.

**Tabell 2 Fokusgruppenes sammensetning gjennom de 9 intervjuene**

Gruppe Intervjunummer/ Antall/kjønn	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
<b>1.intervju (samlet antall 17) 6 menn, 11 kvinner</b>	F4, P6/F4, F2/P5, F2, P2/F1, F3, P1/F1 (antall 7) 4 menn, 3 kvinner	P1, P2/F1, P5, F1/F3, P6/P4, F4 (antall 6) alle kvinner	P2/F1, F3, P6/F4, F4 (antall 4) 2 menn, 2 kvinner
<b>2.intervju (samlet antall 12) 4 menn, 8 kvinner</b>	F4, F2/F5, F2, P2/F1 (antall 4)  1 mann, 3 kvinner	P1, P2/F1, F4 (antall 3)  alle kvinner	P2/F1, F3, P6/F4, F4 NY: P4/F3 (antall 5) 3 menn, 2 kvinner
<b>3.intervju (samlet antall 9) 3 menn, 6 kvinner</b>	F2, P6/F4 (antall 2)  1 mann, 1 kvinne	P2/F1, F4, P5 (antall 3)  alle kvinner	P2/F1, F3, P6/F4 NY: P4) (antall 4) 2 menn, 2 kvinner

F = frivillig medarbeider, P = praksisstudent , eks.:P6/F4= praksis vår 2000 og frivillig høst 2000

Til tross for redusert deltakerantall ble intervjuene gjennomført. I gruppe tre ble gruppen supplert med en ny informant ved 2. intervju. Denne informanten kunne ikke delta i løpet av den 3. intervjuuken og ble erstattet med en ny informant fra samme praksis periode.

Tabell 3 under viser fordelingen av informanter i de ulike praksisperiodene og frivillig periodene gjennom de tre intervjurundene.

**Tabell 3 Representasjon av praksisgrupper og frivillige medarbeidere i de 9 intervjuene**

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	F1	F2	F3	F4
årstall	1998		1999		Vår 2000		1999		2000	
<b>1.interv</b>	2	3	0	0	2	3	5	2	3	6
<b>2.interv</b>	1	3	0	1	1	1	3	2	2	3
<b>3.interv</b>	0	2	0	1	1	2	2	1	1	3

Tabell 3 viser at de to første praksisperiodene og de to siste praksisperiodene er godt representert i undersøkelsen, mens de to praksisperiodene i midten av

prosjektforløpet er svært dårlig representert. Informasjon om disse periodene må derfor i stor grad hentes ut fra de prosjektrapportene som er skrevet for disse periodene (BUS rapport 1/99 og 2/99). Til gjengjeld er de frivillige studentene som arbeidet i BUS i 1999 godt representert. Det samme er de som jobbet der i 2000. Dette skyldes at det har vært langt flere frivillige studenter å foreta utvalg blant i forhold til antall studenter som har hatt praksis i BUS. Noen deltakere måtte altså huske 3 år tilbake i tid, mens andre sto midt oppe i arbeidet med BUS.

Når vi nå ser på endringene i deltakertall på de enkelte intervjurundene og også tar i betraktning at vi brakte inn to nye medlemmer i en gruppe ved 2. og 3. intervjurunde så kan vi kanskje si at vi har hatt ni ulike grupper med i undersøkelsen. Ingen av gruppene har vært helt likt sammensatt hver gang og følgelig blir også påvirkningen og kommunikasjonen i de enkelte gruppene forskjellig fra gang til gang.

### **3.3 Semistrukturerte intervju**

Spørsmålsguiden har vært semi-strukturert og samtalene i fokusgruppene har vært gjennomført som moderat strukturerte gruppeintervju. Vi ønsket at spørsmålene skulle være lette å forstå og gi deltakerne et likt utgangspunkt for svar og diskusjon. Vi unngikk å benytte temastrukturerte intervju fordi vi mente det kunne resultere i at dominante meningsbærere kunne bli styrende for diskusjonene i gruppene (Morgan & Kreuger 1998, Vol.3:kap2). Intervjuene ble administrert av høgskolelektor Anne Karin Larsen (moderator) og notater fra intervjuene, skrive spørsmålene på en tavle og andre praktiske ting ble ivaretatt av student Agnes Johannesen (assistent). Det er foretatt lyd og bildeopptak av intervjuene og det er gjort fullstendige transkripsjoner (utskrifter) på bakgrunn av disse opptakene.

Før vi startet selve utformingen av spørsmål til gruppene presenterte vi problemstillingen og tema for de partene som vi mente ville ha interesser i denne evalueringsstudien. Disse partene var: styringsgruppen for prosjektet, lærergruppen ved sosionomutdanningen og allmøtet i BUS. I disse gruppene fikk vi råd og innspill til spørsmål.

Til hvert intervju ble det utarbeidet en intervjuguide hvor vi prøvde å følge de instruksjonene som gis av Kreuger (i Morgan & Kreuger 1998, Vol.3 og

Vol.6:kap10). Utarbeidningen av spørsmålene var et resultat av samarbeid mellom moderator og assistent. Spørsmålene ble prøvd ut på assistenten før vi brukte de i gruppene. På denne måten fikk vi justert formuleringer og testet ut spørsmålene før undersøkelsen startet.

Spørsmålene ble delt opp i kategorier: Åpningsspørsmål, introduksjons spørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avsluttings spørsmål. Formålet med denne inndelingen er å gi deltakerne anledning til å snakke seg inn i et tema, en slags oppvarming (ibid. Vol.6:kap 10). Dette ble gjennomført i den første intervjurunden, hvor det også ble laget en tentativ tidsplan for de enkelte spørsmålene. Til første intervjurunde satt vi opp de samme spørsmålene til alle gruppene, men klarte ikke å gjennomføre like mange spørsmål i hver gruppe. Dette hadde sin årsak i at noen grupper brukte mer tid på enkelte spørsmål. Andre ganger valgte vi å bytte om på spørsmålsrekkefølgen underveis for å få bedre flyt i intervjuet. Det ble også stilt ulike oppfølgingsspørsmål i de enkelte gruppene ut fra de svarforskjellene som kom fram i gruppene. I de senere intervjurundene gjennomførte vi denne strenge oppstillingen av spørsmålsrekkefølgen på en mer fleksibel og skjønsmessig måte. Vi tok da mer hensyn til at gruppene hadde kommet forskjellig "langt" i sin utdyping av problemstillingene og svar på spørsmålene og tilrettela intervjuene ut fra de ulike gruppenes ståsted. Selv om vi foretok en pragmatisk tilpasning av metoden fulgte vi faste prosedyrer ved start og avslutning av intervjuene.

Hvert intervju ble innledet med en tale av moderator (ibid. vol.4) hvor formålet med undersøkelsen ble presisert. Det ble gitt en kort introduksjon til reglene for gruppens arbeid og i den andre og tredje intervjurunden ble det gitt en kort gjennomgang av hovedpunktene fra forrige intervju med den samme gruppen. Deltakerne ble oppfordret til å snakke med hverandre og ikke til moderator (Morgan & Kreuger 1998,Vol.4). Dette ble påpekt også underveis i intervjuene. Ved avslutning av fokusgruppeintervjuet ble det stilt et summa summarum spørsmål: "hva vil du legge mest vekt på av det vi nå har diskutert?" Og ved avslutning av hver gruppe ble det stilt spørsmål om: "er det noe vi bør gå nærmere inn på av det vi nå har snakket om?"

I det første møtet med de enkelte gruppene ba vi deltakerne skrive under samtykke til deltaking og svare på noen få spørsmål av mer personlig karakter – som arbeidserfaring, alder.

Vi fant det vanskelig å gi en skikkelig oppsummering av gruppediskusjonen ved avslutningen av hvert intervju og prøvde dette kun i det første intervjuet. En slik oppsummering vil kunne være et ledd i analyseprosessen og sikre verifisering av data (Morgan & Kreuger 1998, vol 6:kap11). Å gjøre dette vil være viktigere i de sammenhengene hvor forsker ikke møter den samme fokusgruppen igjen. Vi hadde mulighet for å klargjøre usikkerhet i data og tolkning ved starten på det neste intervjuet – og kunne foreta oppsummeringen som en del av introduksjonen til det neste intervjuet. Noe vi også gjorde.

I kvalitative studier er det en regel som tilsier at datainnsamlingen pågår inntil det skjer en datametning. Det vil si at datainnsamlingen fortsetter fram til det tidspunktet hvor forskeren opplever at det ikke framkommer ny informasjon. Det gjøres da ytterligere et par intervju for å se om antagelsen om datametning stemmer (Kvale, 1999).

I fokusgruppeintervju er det mange respondenter som svarer på samme spørsmål og muligheten for å komme til en rask datametning allerede etter ett gruppeintervju er tilstede. Vi var sikre på at vi etter andre intervju i den første intervjurunden hadde fått datametning i forhold til noen spørsmål, men erfarte at intervjuet med den 3. fokusgruppen brakte inn nye og viktige momenter. Vi har laget en oppstilling som viser hvilke spørsmål som er stilt til gruppene og når tid spørsmålene ble stilt (vedlegg 1).

Et viktig aspekt i forhold til informasjonsinnhenting ved bruk av fokusgrupper er den nyanseringen som skjer gjennom at deltakerne hører hverandres synspunkt – vurderer disse opp mot egen erfaring og kan se sine egne opplevelser i lys av andres erfaringer. Dette bidrar også til at de husker og kommer på flere sider ved problemstillingen. Muligheten for gruppepåvirkning i den forstand at den enkeltes mening ikke kommer fram vil alltid være en risikofaktor. Vi prøvde å møte dette problemet på flere måter, bl.a. ved å intervju mer enn to grupper og ved at moderator sørget for at forskjellige deltakere startet svarrundene – samt ved å legge inn oppfølging spørsmål, og spørsmål som bidro til å klargjøre utsagn.

### **3.4 Analyseprosessen**

Planleggingen av analyseprosessen startet allerede i utarbeidningen av design for undersøkelsen. Men detaljene i prosessen har først blitt klar underveis.



Intervjuguiden hjalp til å strukturere diskusjonene i fokusgruppene og har derved også vært en hjelp i analyseprosessen. Summa summarum spørsmålene i fokusgruppene ble et første skritt i analyseprosessen og var med å sikre at deltakerne og moderator fikk en oppfatning av hva som var viktig ved det som var blitt diskutert. Vi ba gruppene oppsummere hva som hadde vært viktigst etter diskusjonen av hvert hovedspørsmål.

Debriefing mellom moderator og assistent etter hvert intervju var også et viktig trinn i analysearbeidet. Dette ble gjort etter hver gang i henhold til et skjema foreslått av Kreuger (Morgan m.fl. 1998, Vol 6:s.50). En del av disse spørsmålene viste seg nyttig for å få til en god refleksjon etter intervjuet. Diskusjonen ble tatt opp på bånd og i grove trekk transkribert. Disse samtalene resulterte bl.a. i at noen spørsmål ble omformulert slik at de ble lettere å oppfatte og uttale og vi la inn noen tanker om hvor neste intervju med den samme gruppen skulle starte neste gang.

Transkripsjon ble foretatt av alle intervjuene stort sett innen en uke etter at de fant sted. Tidsrammen som var satt for datainnsamlingen var knapp og det ble ikke tid til å foreta noen fortløpende analyse av intervjuene mellom gruppene. I ettertid er det lett å se at dersom det hadde vært planlagt å gjøre analysearbeid mellom intervjuene kunne noen problemstillinger blitt ytterligere utdypet og noen intervju kunne kanskje vært unngått. Det var imidlertid vanskelig å vurdere dette underveis.

I analysen har det vært vesentlig å få fram de synspunktene som er mest fram-tredende, men også variasjonsbredden i svarene slik at nyansene kommer fram. Analysen er gjort med tanke på å få fram erfaringsmangfoldet.

### Trinn 1:

Transkripsjonene av intervjuene med hver fokusgruppe ble kopiert i to eksemplar på papir av forskjellig farge slik at alle intervjuene med fokusgruppe en hadde en farge og gruppe to og tre forskjellige andre farger. Det ene eksemplaret av transkripsjonene ble så klippet opp slik at når svarene til hvert spørsmål ble samlet var det lett å se hvilken gruppe svarene kom fra. Dette for å kunne vurdere om en/noen få påvirket de andre deltakernes svar og om de samme tema kom fram i de ulike gruppene. Analysen ble foretatt horisontalt slik at svarene fra alle gruppene på de samme spørsmålene ble analysert samlet. Fordi gruppene har vært forsøkt satt sammen nokså likt har det ikke hatt hensikt å analysere svarene

vertikalt, dvs. å analysere alle data på alle spørsmål fra hver enkelt gruppe for så å sammenlikne likheter og forskjeller mellom gruppene (Rausch i Morgan & Kreuger 1998, Vol.6:s94).

Ved gjennomlesing av svarene til hvert spørsmål tok jeg stilling til om deltakerne svarte på spørsmålet som ble stilt, om det var et viktig utsagn, og om det var noe som hadde blitt sagt av andre før. De svarene som var interessante i forhold til problemstillingen ble merket i margen. Svar som syntes viktige men ikke var direkte knyttet til det spørsmålet som var stilt ble vurdert i forhold til andre spørsmål og flyttet dit de hørte hjemme. Når noe hadde blitt sagt før ble dette markert og svarene ble notert.

### Trinn 2:

Neste trinn i analyseprosessen var å lese gjennom de markerte utsagnene til hvert spørsmål og studere hva som var felles og hva som var forskjellig. Hva som skilte seg ut og ga nyanser og hva mange syntes å være enige om. Etter hvert framkom noen kategorier/koder eller nøkkelbegreper/utsagn. Et eksempel på hvordan dette ble gjort kan kategoriene som kom fram ved analyse av spørsmål 5 vise: *"hvordan tenker du at læring av sosialt arbeid foregår?"*

En gjennomgang av alle utsagn på dette spørsmålet i alle fokusgruppene endte jeg opp med følgende 7 nøkkelutsagn/koder:

- Kombinasjon av teori og praksis. Praksis er viktigst
- Ved å samarbeide med andre og se hva andre gjør (samarbeid og rollelæring)
- Refleksjon/veiledning fra andre
- Ved å prøve å feile
- I private sammenhenger
- Observasjon og refleksjon
- Ved å bli oppmerksom på egne holdninger og vansker ved å vise empati

Jeg laget et skjema for hvert spørsmål hvor jeg førte inn de kodene jeg hadde funnet og skrev inn de aktuelle utsagnene. Jeg markerte hvor mange som hadde nevnt noe av det samme og hvilken fokusgruppe svarene var hentet fra. Dette ga en oversikt over hva de forskjellige fokusgruppene hadde vært mest opptatt av og et bilde av fellestrekk og avvik.

### Trinn 3:

Når dette var gjort så jeg at noen av kodeordene kunne slås sammen fordi de omhandlet sider ved samme sak. Jeg foretok derved en ytterligere datareduksjon. Trakk ut sentrale utsagn som ga uttrykk for informantenes mening om spørsmålet og endte opp med et deskriptivt utsagn som oppsummerte spørsmålet.

### Trinn 4:

Etter denne reduksjonen var det fortsatt en tykk bunke ark som inneholdt svar på alle spørsmålene med noen sentrale sitater og mine sammendrag av spørsmålene. Jeg leste gjennom alt på nytt med tanke på ytterligere reduksjon og hva som ga mening i forhold til problemstillingen og jeg gjorde meg tanker om hvordan dette skulle formidles i en rapport. Jeg gjorde notater i marginen på det siste dokumentet og ga henvisninger til andre spørsmål og utsagn som kunne kobles opp mot hverandre. For eksempel ble spørsmål 5 knyttet til hva som kjennetegner en god læringsarena og etter hvert sett i sammenheng med studentenes svar på hva som kjennetegner BUS som læringsarena for sosialt arbeid.

### Trinn 5:

Jeg bestemte meg så for hvordan rapporteringen av data skulle gjøres. Jeg gikk igjen tilbake til problemstillingen og bestemte meg for hva i datamaterialet som skal presenteres i rapporten. Jeg valgte ut noen sitater jeg mente ville være gode illustrasjoner på studentenes svar på spørsmålene.

### Trinn 6:

Denne undersøkelsen er gjort uten en klar teoretisk referanseramme fra starten av. I den videre tolkningen av data har jeg valgt å benytte et situert læringsperspektiv (Lave og Wenger 1991, Wenger 1999) som diskusjonsbakgrunn. Dette skjer fordi jeg finner det interessant på bakgrunn av den første analysen å se data i lys av teori om læringssamfunn. Begreper som legitimert perifer deltaking, forhandling om mening, engasjement, fantasi og retning, utvikling av identitet og tilhørighet blir nyttige redskap i den videre tolkningen av data.

Denne teorien danner så et nytt utgangspunkt for inngang til data. Jeg foretok en ytterligere tolkning av data gjennom noen teoretiske briller. Strukturen i rapportens siste del framkommer som et resultat av hva jeg finner som mest interessant å utdype ut fra den problemstillingen vi har vært interessert i å få belyst. Derfor vil også teorien om læringssamfunn bli sett i lys av sosialt arbeids teori og metode.

Andre datakilder som er benyttet i forbindelse med undersøkelsen er prosjekt-rapportene som studentene har skrevet<sup>10</sup>, og den framstilling av prosjekt-kordinators rolle som er skrevet. Disse kildene er benyttet til å supplere data fra fokusgruppeundersøkelsen der hvor denne syntes å mangle informasjon, som prosessevalueringen i rapportene gir.

### 3.4 Verifisering

Spørsmål om undersøkelsens troverdighet er i kvalitativ forskningstradisjon knyttet til spørsmål om generalisering av de funnene som er gjort. Det er spørsmål om datas pålitelighet (reliabilitet) og undersøkelsens gyldighet (validitet). Et kriterium for en god kvalitativ undersøkelse er at andre forskere kan gå gjennom det samme data materialet og finne fram til den samme forståelsen av data (Morgan & Kreuger 1998, Vol.6:s.11). Dette forskningsarbeidet har tatt sikte på å studere BUS som læringsarena for sosialt arbeid. Ved å få et innblikk i hva som motiverer studentene til arbeidet, hva de lærer ved å delta og hva de i ettertid synes de har fått ut av å delta i virksomheten. Det er en studie av en 3-årsperiode hvor BUS hadde prosjektstatus og var i en utviklings- og oppbyggingsperiode.

#### 3.4.1 Pålitelighet

Når det gjelder datas pålitelighet så er dette et spørsmål om fokusgruppene fungerte på en måte som ga grunnlag for gode og pålitelige data. Spørsmålet som da må besvares er om bruken av fokusgruppe metode og sammensetning av gruppene slik vi her har gjort er et godt verktøy til å evaluere BUS som læringsarena for sosialt arbeid. Et annet spørsmål er om det har hatt vesentlig innvirkning på resultatene av undersøkelsen at moderator i dette tilfellet har vært en person som har hatt en sentral rolle i prosjektet. Vi som har utført undersøkelsen mener at metoden har vært med på å få fram aspekter ved BUS som læringsarena gjennom hele prosjektperioden (med unntak av praksisgruppe 3<sup>11</sup>) og fått fram de aspektene som studentene har syntes har vært viktige. En alternativ datainnsamling i form av individuelle kvalitative intervju ville ikke gitt studentene og oss mulighet til å se utviklingen i lys av en helhet og heller ikke gitt de samme refleksjonene

---

<sup>10</sup> Se BUS rapportene 1 og 2/1998, 1 og 2/1999 og 1/2000.

<sup>11</sup> Data fra denne perioden er hentet fra BUS rapport 1/1999.

om læring som samtaler i en gruppe kan gi. Det ville også blitt nødvendig å begrense antall studenter som ble intervjuet. Vi mener derfor at vi vanskelig ville kunne fått dette til ved bruk av en annen metode.

Ved bruk av oppvarmingsspørsmål før nøkkelspørsmålene ble stilt, fikk vi deltakerne til å bli kjent med hverandre og økte trykgheten i gruppene. Vi passet på å ha pause midtveis i de 2 timer lange intervjuene og hadde noe å spise. Moderator sørget også for at ikke de samme personene startet med å si noe når nye spørsmål ble stilt. Bruken av skriftlig materiale for noen spørsmål ga også deltakerne tid til å tenke før de ga sine svar eller kom med sine tanker knyttet til spørsmålene. Dette er viktig for at ikke de som har lettest for å ta ordet skal dominere meningen i gruppene.

Vi har hele tiden vært bevisst at moderator for undersøkelsen har vært i rollen som prosjektkoordinator og derfor har hatt et nært arbeidsforhold til prosjektet og de som har arbeidet der. Vi har derfor vært bevisst på at det kunne være vanskelig for informantene å komme med åpne kritiske kommentarer. Imidlertid har assistenten vært en viktig medspiller og "kontrollør" underveis i undersøkelsesforløpet. Hun har vært i en nøytral posisjon, ved at hun ikke har jobbet i BUS tidligere og derfor ikke kjenner forhistorien særlig inngående. Det har vært mulig for henne å ha et utenfra-blikk som har skjerpet spørsmålene og formuleringene de har fått. Vi har også oppfordret deltakerne i undersøkelsen til å komme med synspunkter av kritisk karakter. Videre har refleksjonen etter intervjuene vært svært viktige også for å evaluere moderatorrollen og samspillet med gruppen.

Som det framgår av tabell 3 har antall studenter som medvirket i undersøkelsen blitt redusert fra første til siste intervjurunde. Dette var en reduksjon som ikke var mulig å hindre, fordi den hadde sin bakgrunn i sykdom og jobbforhold. Gruppestørrelsen varierte fra 7 – 2 deltakere. Hvis informasjon om frafall i gruppene hadde vært klargjort før 2. og 3. intervjurunde startet ville vi hatt mulighet for å slå sammen grupper eller konstruere nye grupper på bakgrunn av de vi visste kunne delta. Vi ville da fått bedre gruppestørrelse og flere innspill til drøftingene i de gruppene som ble svært små. Et problem som da hadde dukket opp, fordi de ulike gruppene i første intervjurunde hadde ulik progresjon i forhold til de temaene vi ønsket å få belyst, ville være at noen allerede hadde diskutert temaet med andre mens noen ville gjøre det for første gang. Jeg har tidligere vært inne på at en fortløpende analyse av intervjuene trolig ville kunne ført til en tidligere erkjennelse av datametning slik at noen intervjuer kunne vært sløyfet.

De problemene vi skisserer her er noe av det som kan oppstå ved bruk av fokusgrupper og derved noen av de begrensningene som metoden setter. Hvis vi ser disse problemene i forhold til datas pålitelighet vil jeg likevel ikke vurdere de metodiske problemene som så alvorlige at de svekker datas gyldighet. Det ble gjennomført til sammen 9 gruppeintervju med i alt 19 deltakere medvirkende fra 1 – 3 intervju. Selv om mange av deltakerne ikke hadde hatt kontakt med hverandre tidligere, hadde de en felles erfaring som bandt dem sammen og som gjorde det lett å diskutere.

### 3.4.2 Gyldighet

Pålitelighet er en forutsetning for gyldighet (Fog 1994). Når det gjelder spørsmål om gyldighet så er det et spørsmål om de spørsmålene som er stilt innhenter kunnskap om det problemstillingen gjelder (Morgan m.fl. 1998, Vol.6:s.69). En annen definisjon som finnes i Kreuger (1994:31) er følgende:

*"Focus groups are valid if they are used carefully for a problem that is suitable for focus group inquiry".*

Ifølge Fog & Kvale (1992) er det tre tolkningsnivå som kan benyttes ved analyse av data. Disse er informantenes egen forståelse, sunn fornuft og relevant teori. Vi har til en viss grad gått tilbake til informantene med våre tolkninger av data i og med at vi har startet med en kort oppsummering av det forrige intervjuet vi hadde med gruppen. Jeg har imidlertid ikke gått tilbake til informantene med den endelige analysen av materialet for å spørre om de finne den troverdig. En annen viktig kontrollfaktor som ofte er benyttet i fokusgruppetudier er å la informantene oppsummere hovedpunktene i drøftingen og se om den gir en utdypning av problemstillingen og et svar til det spørsmålet som er stilt. Vår erfaring med dette har vært god, og har bl.a. medført at vi har presisert spørsmålene underveis i senere intervju for å gjøre intervjuerskapet ennå bedre.

Noen av de reaksjonene vi har fått fra studentene som har medvirket i undersøkelsen er at de har opplevd det som spennende og interessant å delta, fordi det har gitt dem en oversikt over hva som har skjedd i prosjektet i perioder hvor de ikke selv har deltatt. Det har også gitt dem en forståelse av hvordan deres arbeid har blitt en del av en større sammenheng.

Gyldighet blir også et spørsmål om intersubjektivitet (Kvale 1996) og ved at assistenten har gjort sin egen selvstendige analyse av data uavhengig av moderator

og gjennom dette trukket fram de samme elementene fra undersøkelsen så mener jeg å ha fått en prøve på denne. Når rapporten ble ferdigskrevet har assistenten også lest gjennom rapporten og gjort sine vurderinger av tolkningen både i forhold til sunn fornuft og relevant teori.

### **3.5 Ethiske vurderinger**

Jeg har vurdert det som viktig i denne studien å kjenne til virksomheten for å kunne stille relevante spørsmål og ha mulighet for å forstå de svarene som gis med bakgrunn i de ulike erfaringene som arbeid gjennom prosjektets faser har gitt studentene. Jeg har også vurdert min egen rolle i forhold til informantene i selve undersøkelses situasjonen. Jeg var ikke i en posisjon til studentene, på det aktuelle tidspunkt da undersøkelsen ble foretatt, som innebar en maktposisjon med muligheter for senere sanksjoner verken som lektor/underviser eller som koordinator. Av de studentene som deltok i studien var det kun studentene som tilhørte kategori F4 (frivillige medarbeidere høsten 2000) som fortsatt arbeidet i BUS og hadde en måned igjen av sitt arbeidsforhold i BUS. Da datainnsamlingen fortsatte over nyttår var det igjen kun en student som fortsatte som frivillig i F5 perioden (denne perioden faller utenfor prosjektperioden og er ikke med i undersøkelsen).

De etiske hensynene jeg har tatt i forbindelse med rapportskrivningen er først og fremst knyttet til å beskytte deltakernes konfidensialitet, men også til redelighet i forhold til de meninger som framkom i undersøkelsen.

### **3.6 Rapportering**

I selve den empirisk analytiske presentasjonen er spørsmål satt i en tematisk sammenheng med sikte på å få fram et best mulig bilde av BUS som læringsarena for sosialt arbeid. Gjennom denne presentasjonen har jeg ønsket å få fram hva som motiverte studentene til å begynne i BUS, hvordan de opplevde arbeidsplassen når de startet og hva de opplevde å ha av læringsutbytte og hvilke faktorer som stimulerer til læring underveis i arbeidet. Jeg har ønsket å gi leserne et møte med BUS og et bilde av utviklingen som har vært og som ligger i dette praksisfellesskapet. Jeg har latt sitater komme fram i egne rubrikker slik at teksten

kan leses i sin helhet. Etter mitt skjønn gir sitatene nyanser og liv til teksten og jeg vil derfor anbefale leserne ikke å hoppe over rubrikkene.

I det neste kapittelet vil jeg gjøre rede for noen teoretiske perspektivene som senere blir benyttet i analyse og tolkningen av data for å gi en utvidet forståelse av de empiriske funnene.



Mye tid brukes til samarbeid med andre instanser og kontakt med klienter



## Kapittel 4 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I denne undersøkelsen er det læring av sosialt arbeid slik det foregår i BUS som er fokusert.

BUS har sitt utspring og sin tilhørighet i Sosionomstudiet ved Høgskolen i Bergen. De som ikke er så kjent med de faglige elementene i sosionomstudiet og hva det undervises i vil her få en kort framstilling av hovedtrekkene i studiet. Imidlertid er det læring på en bestemt arena, som er i fokus og jeg har derfor valgt å benytte situert læringsteori som et perspektiv for den senere tolkning av data. Teorien om situert læring framstiller læring som en sosiokulturell aktivitet jfr. Lave & Wenger (1991). I studien av BUS som læringsarena for sosialt arbeid har jeg funnet denne teorien verdifull og hjelpsom.

Begrepet situert er en fornorskning av det engelske ordet situated, og viser til en plassering av noe, hvor noe befinner seg. Når vi sier at praksis er situert, legger vi vekt på at praksisen inngår i en sammenheng. Denne sammenheng kan være en situasjon, en virksomhet, en relasjon, en tid, en kultur eller et samfunn (Nielsen & Kvale, 1999). Situert læring ble også sterkt forbundet med begrepet "learning by doing" da det ble utviklet på slutten av 1980-tallet (Lave & Wenger 1991).

Det kognitive synet på læring er også sterkt fremme i all utdanning. Og i likhet med Dysthe (1999) er det også min oppfatning at både det sosiale aspektet ved læring men også den kognitive bearbeiding og individuelle innsats har betydning for læringsresultatet. Fordi det er et læringsfellesskap som her studeres har jeg valgt å komme lite inn på læring som individuell kognitiv aktivitet.

Dette kapittelet vil kort trekke opp noen hovedlinjer ved de nevnte teoretiske perspektivene for så å komme tilbake til dem mot slutten av denne rapporten hvor data og teori møtes i den presenterte tolkningen. Teorien har ikke vært

styrende i forhold til utformingen av spørsmål og tematisering i forbindelse med datainnsamlingen, men empirien gir grunnlag for å se at teoriene kan bidra til å utvide perspektivet på resultatene i undersøkelsen. Teorien om læringsssamfunn slik Wenger (1999) har framstilt denne blir særlig relevant og nyttig i det kapitelet hvor vi foretar tolkning av materialet. Denne teorien vil derfor bli nærmere utdypet også i tolkningskapitelet.

## 4.1 Sosialt arbeids anliggende og studiets innhold

Sosialt arbeids anliggende er der hvor mennesket og de nære omgivelsene møtes. Når dette møtet resulterer i sosiale problemer som partene ikke selv klarer å løse er det sosialarbeiderens oppgave å hjelpe til å finne fram til en løsning i samarbeid med den som ber om hjelp, slik at forholdet mellom person og omgivelser, eller person - i - situasjon blir så godt som mulig. Sosialt arbeid er basert på etiske grunnprinsipper (FO, 2002) og disse er grunnleggende for utøverne av yrket.

Sosialt arbeid foregår på ulike nivå. Det arbeides på individ-, gruppe- og familienivå. Men også på organisasjons- og samfunnsnivå i forbindelse med tilrettelegging og utvikling av hjelpetiltak, forebyggende tiltak, gode nærmiljø og lokalsamfunn. Sosialt arbeid dreier seg om å forebygge og gi hjelp til problemløsning av sosiale, psykososiale eller sosioøkonomiske problemer. I sosialt arbeid vil det alltid være et siktemål å gi hjelp til selvhjelp så langt dette er mulig. Det er et ønsket mål å kunne finne fram til de ressursene som personene selv har og motivere og hjelpe til med å mobilisere klientens egne krefter til problemløsning og endring. Sosialt arbeid har på mange måter et læringsaspekt i seg ved at problemløsning ofte handler om å lære klienten nye løsningsmåter som kan være universelle, dvs. kan medvirke til at klienten senere kan være i stand til å hjelpe seg selv.

Profesjonelt sosialt arbeid dreier seg også om interaksjon, og samtaleferdigheter er viktig for å skape kontakt, kartlegge, vurdere og i samarbeid med klienten finne fram til løsninger på problemene. Kunnskaper om samfunnsmessige rammer som lovgivning, hjelpeapparatet, forvaltningen og rettigheter som borgerne har når de kommer i vanskeligheter er også viktige deler av kunnskapsbasen. I tillegg er psykologisk teori, kunnskaper om psykiske lidelser, kriser og psykosomatiske problemer viktig. I utdanningen av sosialarbeidere i Norge er det derfor lagt vekt på teori hentet fra psykologi, psykiatri, jus, sosiologi, sosialantropologi, sosialpolitikk, stat og kommunalkunnskap og sosialøkonomi.

De metodiske tilnærmingene i faget sosialt arbeid gir retningslinjer for arbeid på ulike nivå. Undervisningen i metoder og ferdigheter skjer gjennom øvelser og rollespill på høgsolen og i møte med klienter og samarbeidspartnere og i arbeid med prosjekter i forbindelse med praksisperioder.

Sentrale metodiske retninger i vår utdanning av sosionomer ved Høgsolen i Bergen har vært:

Problemløsningsmodellen framstilt av amerikanerne Compton & Galaway (1999) og "fornorsket" av Askeland (1996). En korttidsmetodikk over samme teorigrunnlag basert på Epstein (1992) sin bok om Task-Centred Approach, er blitt utviklet av Eriksen og Nordstrand (1995) i Norge og blir da kalt Oppgaveorientert tilnærming (OOT). I den norske versjonen trekkes ikke bare inn problemløsning, men også det interaksjonistiske perspektivet står sentralt. Løsningsfokusert tilnærming (Berg og Miller 1998) er etter hvert også kommet inn i utdanningen.

I løpet av studietiden har studentene (ved Høgsolen i Bergen) 2 praksisperioder a 12 ukers varighet, hvor de får anledning til å lære å utføre faget i forskjellige arbeidssammenhenger. Ved siden av dette har vektleggingen på samtaleferdigheter og kommunikasjon blitt tillagt stadig større vekt i studiet. Rollespill og videotrening i ferdighetstreningen i tilknytning til undervisning i fagets metodikk har en vesentlig plass i studiet. Den interaksjonelle modellen slik Shulman (1999) framstiller den har en sentral plass i studiet.

Et fellestrekk for metodene i sosialt arbeid er en fasetenkning og -oppbygging. Å forberede seg til samtaler og å kunne starte en samtale på en god måte er viktige trinn i starten på et kontaktforhold. Å skape et engasjement for arbeid og problemløsning er vesentlig i en arbeidsfase og til slutt å foreta en evaluering av kontaktforholdet og arbeidet i avslutningsfasen og gi ideer og retning til videre arbeid klienten kan gjøre på egenhånd. Ved gjennomgang av disse metodene prøver vi å lære studentene hvordan de kan arbeide systematisk i møte med klientene enten det er ett menneske de møter eller mange som i et lite lokalsamfunn. De fleste modellene det undervises i er generiske modeller som lar seg anvende på alle nivå fra individ til gruppe, familie og samfunnsnivå. Men også mer spesifikk metodikk basert på gruppeteori for arbeid med grupper (Heap, 1990) og familieteori for arbeid med familier og nettverk, barnevernsarbeid, arbeid med fysiske og psykiske lidelser, samt samfunnsarbeidsmetode for arbeid på kollektivt nivå har en vesentlig plass (Hutchinson, 1999).

Kontaktforholdet mellom sosialarbeider og klient skal være basert på etiske retningslinjer, empati og prinsippet om partnerskap hvor det er samarbeidet mellom klienten og sosialarbeideren som er vesentlig å utvikle for å kunne få til en god hjelperelasjon. Brukerperspektivet blir ofte brukt om det samme og "empowerment" eller slik det oversettes til norsk "myndiggjøring" blir vesentlig for å styrke klienten til å ta i bruk iboende krefter og til å skape håp om endring og bedring av en vanskelig livssituasjon.

Forbindelsen mellom sosialpolitikk og sosialt arbeid har alltid hatt stor betydning for utøvelsen av sosialt arbeid i Norge. Sosialarbeidere i offentlig virksomhet får sitt mandat gjennom lovgivning og gjennom retningslinjer fra departement og Storting. Sosialarbeidere vil derfor være de nærmeste til å erfare når sosialpolitiske intensjoner ikke virker eller skaper skjevheter for mennesker i det norske samfunn. BUS som arena for læring og bistand til mennesker med sosiale problemer ble startet opp av sosionomstudenter fordi hjelpeapparatet ikke fungerer etter intensjonene. En rekke mennesker får ikke den hjelpen de har krav på, har vansker med å finne fram til riktige hjelpeinstanser eller klarer ikke å fremme sine behov.

I denne korte oppsummeringen av fagets innhold og slik utdanningen har vært konstruert i løpet av den tiden prosjektet BUS har pågått, er ikke alle aspekter ved utdanningen gitt like stor vekt. For de som savner noe vil Studiehåndbøkene for 1997 – 2000 kunne gi et mer utfyllende bilde.

## 4.2 Å lære faget sosialt arbeid

I innledningen til dette kapitlet viste jeg til at jeg har endt opp med å benytte pedagogisk teori i min analyse og tolkning av data. Jeg har nå gjort rede i korte trekk for sosionomstudiets innhold og vil her prøve å trekke noen tråder mellom sosialt arbeid og pedagogisk teori.

Et sitat som kan vise hvor nær forbindelse det er mellom sosialt arbeid og pedagogisk tenkning er dette som er hentet fra Havnes (i Dysthe (red), 1999). Han skriver følgende

*"Utdannelsen (generelt om utdanning i skoleverket) bygger på en antagelse om at det som læres der har generell gyldighet. Mitt utgangspunkt er*

*annerledes. Jeg anser læring for å være forankret i en pågående sosial praksis. Poenget blir da å rette søkelyset mot relasjonen mellom person og situasjon og mot relasjonen mellom situasjoner (min understreking)."*

Går vi tilbake til første avsnitt under 3.1 finner vi omtrent de samme formuleringene gjort om sosialt arbeids anliggende.

*"Sosialt arbeid dreier seg om å gi hjelp, slik at forholdet mellom person og omgivelser, eller person-i-situasjon blir så godt som mulig."*

Å løse sosiale problemer innebærer med andre ord også å lære problemløsning. Hjelp til selvhjelp innebærer å lære problemløsningsmåter som kan benyttes også i andre sammenhenger og i forhold til andre problemstillinger.

Askeland (1996) viser det samme forholdet mellom sosialt arbeid og læring i det hun i en innføringsbok i sosialt arbeid trekker parallellen mellom det som skjer med studenten i en læringsprosess og det som skjer med klienter i en endringsprosess. Hun støtter seg bl.a. til Bruner (1966) og Grendstad (1986) og trekker fram det pedagogiske prinsippet: å lære er å oppdage. Når vi som sosialarbeidere utøver yrket i møte med klienter eller arbeider på andre nivå, vektlegges en positiv interessert oppmerksomhet og nysgjerrighet. En må ønske å sette seg inn i og prøve å forstå situasjonen som er oppstått slik klienten ser den, og det blir viktig å spørre for å finne ut om en forstår. Engasjement, nysgjerrighet og fantasi og et målrettet arbeid er derfor nødvendig. Vi finner de samme elementene nevnt i Wenger (1999) sin teori om praksissamfunn.

Å lære sosialt arbeid er noe mer enn å lære seg et fagstoff, et innhold som en skal huske å gjengi. Å lære sosialt arbeid betyr å få innsikt i og forstå tenkemåtene i faget, kunne ta i bruk kunnskap fra andre fag for å forstå komplekse sosiale situasjoner, kunne uttrykke sin egen forståelse både muntlig og skriftlig og kunne ta i bruk kunnskapen i handling og møte med andre mennesker. Det betyr også å kunne tenke kritisk og kreativt innenfor fagets rammer.

I en utdanning som tar sikte på å utvikle gode yrkesutøvere blir det viktig å være bevisst måten utdanningen tilrettelegges på og hvilke læringsarenaer som skapes fordi disse er vesentlig for å skape en læringsprosess som ligger nær opp til det yrket som det utdannes for.

Jeg skal nå komme nærmere inn på et perspektiv som vektlegger det sosiale aspektet og sammenhengen læringen foregår i.

### 4.3 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Et sosiokulturelt eller situert syn på læring innebærer å studere hvordan mennesker kommuniserer med hverandre om læring og hvordan mennesker oppfatter sin egen læring. Ut fra et slikt syn inngår læring i en kontekst som er historisk og kulturelt betinget, preget av de personer som inngår i den aktuelle oppgavesituasjonen. Det er læringsprosessen sett fra studentens perspektiv som da blir fokusert. I vår studie av BUS som praksissted for sosialt arbeid er det studentenes opplevelser av og refleksjoner over egen læring gjennom en 3-årig prosjektperiode som er i fokus. I analysen av data har jeg valgt å ikke gå inn på studentenes læring i spesielle faser i prosjektet, men å få fram en helhet i den treårige prosjektperioden.

I en studie av skredderlærlinger i Liberia som Lave & Wenger (1991) foretok utviklet de begreper som *”legitimert perifer deltaking”* og *”deltakerbaner”*. De hevder at det er lærlingens deltaking i et arbeidsfellesskap som er avgjørende for læringen og mindre viktig betydningen av å ha en læremester. Altså en kontrast til det vi ofte forbinder med *”mesterlære”* hvor forholdet mellom mester og lærling og den ukyndige som lærer av den kyndige er av avgjørende betydning for læringsprosessen.

Begrepet legitimert perifer deltaking inngår i det analytiske perspektivet situert læring. Det er ikke en pedagogisk retning, men et perspektiv som kan benyttes til å forstå læring på, og en måte å stille spørsmål på. Det er et perspektiv på sosial praksis. Perspektivet har fokus på studenten som deltaker i samfunnet (praksis). En nykommer i BUS får et legitimt medlemskap i fellesskapet, men starter i en perifer posisjon som nykommer. Mestring av praksis krever tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter før nykommeren beveger seg mot full deltaking i dette praksissamfunnet.

Lave og Wenger (1991) trekker fram tre aspekter ved læring som situert praksis. De hevder at kunnskap og læring er grunnleggende relasjonell, at mening etableres gjennom sosiale forhandlinger og at læreprosessen er knyttet til folks engasjement i aktiviteter og de dilemmaene som er forbundet med deltakelsen i disse aktivitetene. Læring er også forbundet med å bevege seg fra en perifer til en mer fullverdig posisjon i et praksisfellesskap hevder de. Den perifere posisjonen er med andre ord ikke statisk. Periferibegrepet henspiller på en positiv tilknytning til et miljø som danner grunnlaget for en gradvis inkludering i praksisfellesskapet. Lave og Wenger definerer læring som endring av deltakelse i praksisfellesskapet

– fra en perifer og partiell deltakelse henimot full deltakelse. Læring er forbundet med sosialisering inn i den kulturen som preger fellesskapet. Når de lærende tilegner seg en praksis i et praksisfellesskap blir de deltakere i en sosiokulturell virksomhet. I denne prosessen endres de også selv. Parallelt med en sosial integrering skjer det en identitetsendring.

Det situerte læringsperspektivet problematiserer begrepet generell kunnskap og hevder at den generelle kunnskapen kun har gyldighet i spesielle situasjoner. Generell blir ofte assosiert med abstrakt, dekontekstualisert kunnskap. Men abstrakt kunnskap er meningsløs hvis den ikke kan bli gjort spesifikk i den aktuelle situasjonen. Enhver abstraksjon får sin gyldighet og kraft gjennom situasjoner og personer i den kultur som gjør den anvendbar eller mulig. På den andre siden vil spesifikke situasjoner alltid implisere generaliserbarhet (Lave & Wenger 1991).

Lave og Wenger tar utgangspunkt i aktiviteten når de problematiserer læring. Studenter lærer også i vanlige utdannings situasjoner, men spørsmålet er hva de lærer. Tradisjonelle utdanningsinstitusjoner skaper et praksisfellesskap som skiller seg fra de praksisfellesskapene det som regel utdannes for og det skapes et skille mellom profesjonell yrkespraksis og folks hverdagspraksis (Havnes i Dysthe(red), 1999).

#### **4.4 Teori om praksissamfunn**

Wenger (1999) har utviklet teorien om situert læring etter samarbeidet med Lave, og i sin bok "Communities of Practice" gjør han rede for teorien om praksissamfunn eller praksisfellesskap.

Kjennetegn for et praksis samfunn er læring gjennom sosial deltaking som inkluderer både praktisk handling og aktive deltakere, men også tilhørighet i et fellesskap som medvirker til å skape en identitet for den lærende. Deltaking i et læringssamfunn skaper ikke bare det vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi tolker det vi gjør. Iflg. Wenger er det en like naturlig del for mennesker å lære, som det er å spise og sove. Det blir derfor et syn som står i sterk kontrast til det læringssyn som hevder at læring må foregå i spesielle klasserom og er best tjent med å være atskilt fra annen aktivitet. En avgrensning må likevel til av begrepet læring hvis det ikke skal omfatte alt vi gjør. All læring innebærer handling, men forskjellen mellom handling og læring er at læring uansett hvilken

form den tar forandrer vår evne til å delta, vår tilhørighet og vår utvikling av mening (negotiate meaning). Det er altså tre sentrale elementer som iflg. Wenger vil være tilstede i et læringssamfunn hvor læring foregår gjennom sosial deltaking; praktisk handling, aktive deltakere og identitetsutvikling.

Å klare å presentere Wengers teori om praksissamfunn i sin helhet og dybde vil føre for langt her. Jeg må nøye meg med å trekke fram noen aspekter i dette rammeverket for analyse av sosiale læringssamfunn og overlate til leseren selv å gå inn i boka for nærmere studier.

Å utvikle mening handler om vår evne til å gjøre erfaringer og sette disse i en sammenheng som blir meningsfull. Mening utvikles gjennom forhandlinger eller en dialog om en vil. Praksis er betegnelsen for en felles historisk og sosial ressurs, rammeverk og perspektiver som kan understøtte et felles handlings engasjement. Samfunn er betegnelsen for det sosiale uttrykket som definerer våre foretak som verd å holde på med og hvor vår deltaking blir anerkjent som kompetanse. Identitet er betegnelsen for hvordan læring forandrer hvem vi er og skaper personlige historier om hvem vi blir innefor fellesskapet (fritt oversatt Wenger 1999:5).

Disse begrepene går i hverandre og definerer hverandre gjensidig og det er helheten de skaper som gjør det mulig å benytte dem i en analyse av et praksissamfunn. I praksissamfunn er spenningen mellom erfaring og kompetanse viktig å beholde. Denne spenningen skaper og utvikler læring. Læring gjør også noe med oss som mennesker, den påvirker oss og utvikler vår identitet. Gjennom læring blir en noe, og blir i stand til å handle på en annen måte enn før.

I en yrkesutdanning som sosionomstudiet ønsker en at studentene skal utvikle en identitet som sosialarbeider. For at dette skal skje må de berøres og deres erfaringer og kompetanse må settes på prøve. Teoretiske studier og bøker klarer ikke å gjøre dette alene. Det er derfor studentene utfordres i praksis og det er derfor de også er så spente når de skal ut å prøve om de duger i møte med klienter (Miljeteig 2001).

I sin oppsummering av et sosialt læringsperspektiv trekker Wenger (1999) fram 12 prinsipper som jeg her bare raskt vil skissere; Læring er nedlagt i den menneskelige natur, og er først og fremst evnen til å forhandle fram ny mening. Læring skaper strukturer som er i endring og er grunnleggende erfaringsbasert og grunnleggende sosial. Læring forandrer vår identitet og skaper ulike



deltakerbaner<sup>12</sup>. Læring betyr å forholde seg til grenser og er et spørsmål om sosial energi og makt. Læring skjer i et samspill mellom det lokale og det globale. De neste tre prinsippene sier Wenger danner en infrastruktur for læring og er viktige for å skape tilhørighet til et praksissamfunn: Læring er et spørsmål om engasjement, om fantasi og om retning (alignment). Dette er tre elementer som er viktige for å skape tilhørighet og som igjen har betydning for utvikling av identitet.

Noen tilleggsponng hos Wenger er at læring ikke kan bli utformet eller planlagt. Læring kan bare bli lagt til rette for, eller læringsopplegg kan planlegges for å legge til rette for læring. Planlagt praksis vil alltid måtte fordeles mellom deltaking og bekreftelse. Om planen kan realiseres avhenger av hvordan disse to sidene ved meningsskaping kan passe sammen. Det er en innebygd usikkerhet mellom planlegging og virkeliggjøring i praksis. Praksis er ikke et resultat av en plan men heller et svar på en plan. Intet praksissamfunn kan til fulle planlegge læring for andre og kan heller ikke til fulle planlegge sin egen læring.

Å støtte engasjement er en viktig støtte til utvikling av praksissamfunn. I lærings-sammenheng er engasjement ikke bare et spørsmål om aktivitet, men om utvikling av et samfunn, oppfinnsomhet, sosial energi og oppdagelse av kunnskap. Når engasjement skal utvikles er det viktig å legge vekt på *gjensidighet, kompetanse og kontinuitet*.

Engasjement er viktig for å skape et lærings-samfunn, men ikke nok i seg selv. Det er viktig å stimulere kreativitet og fantasi slik at læring kan settes i en større sammenheng. Å utvikle fantasi skjer gjennom orientering, refleksjon og utforskning.

Fantasi kan åpne opp praksis og skape en identitet som går ut over bare et engasjement, men det er ikke alltid effektivt i forbindelse med læring i større foretak. Gjennom retning for praksis kan vi lære å skape effekt og bidra til oppgaver som er definert utover vårt engasjement. For å få dette til må vår retning for praksis inneholde; konvergens, koordinering, juridiksjon (Wenger 1999:236-240). Kombinasjonen av engasjement og fantasi resulterer i en reflekterende praksis. Å reflektere over handling gir en mulighet både til involvering og engasjement

---

<sup>12</sup> Begrepet deltakerbaner viser til at den enkelte person som inngår i et praksisfellesskap bygger opp sin egen personlige lærings historie i forhold til den historien fellesskapet utvikler. På denne måten forbindes en individuell og en kollektiv prosess.

men også til å være på utsiden for et øyeblikk. Gjennom å bruke vår fantasi kan vi tenke oss muligheter og ta inn i oss perspektiver som andre har. Der gir oss mulighet til å se ting i et historisk lys og til å se framover. Når fantasien møter virkeligheten igjen vil den bli noe annet enn virkelighetsflukt men noe som kan åpne for nye handlingsrom og resultere i et nytt engasjement.

I utdanning av sosionomer er veiledning et virkemiddel for refleksjon. Gjennom samtale med andre kan nye ideer vise seg og mening skapes. Dette er igjen det samme som skjer i gode samtaler med klienter hvor kreativitet og dialog åpner opp for nye løsninger. Ved å gi våre fantasier en retning skaper vi nye mulighetene til å handle. Jeg nevnte tidligere i dette kapitlet at sosialt arbeid er en målrettet aktivitet som vektlegger nysgjerrighet og spørsmål for å kunne få fram et bilde av situasjonen til klienten. Å tenke høyt med og å benytte fantasispørsmål er også en viktig metode for å skape distanse til en vanskelig her å nå situasjon og kan bidra til å utvide perspektivet i løsning av problemer.

Informasjon blir omskapt til kunnskap når den åpner for nye muligheter og kan gå inn i en sammenheng som støtter opp om en identitet som deltaker i et praksissamfunn.

#### 4.4.1 Lærende organisasjoner

Utviklingen av BUS handler også om utvikling av en ny organisasjon eller virksomhet. Samtidig som det etableres et kontor etableres også en lærende organisasjon. Boka *Communities of Practice* av Wenger(1999) gir også synspunkter på den lærende organisasjonen. Organisasjoner er sosiale konstruksjoner som er rettet mot praksis. Han sier det slik:

*“Communities of practice are the key to an organization’s competence and to the evolution of that competence” (1999:241-242).*

Han skiller mellom den konstruerte organisasjonen som han gir navnet “institusjon” og praksis som gir liv til organisasjonen og ofte blir et svar på den konstruerte organisasjonen. Han nevner fire dimensjoner som viktige å tenke gjennom i konstruksjon av organisasjoner: Det første er deltaking og reifikasjon. Dette er institusjonaliseringens utfordringer. Så nevner han to kilder som skaper struktur i en organisasjon, nemlig det konstruerte og det som uttrykkes. Konstella-

sjoner av kunnskapsområder befinner seg i forholdet mellom det lokale og det globale. Og til slutt nevner han områder for identifikasjon og forhandlinger. Disse er viktige fordi institusjonens identitet er nøkkelen til organisasjonens læring.

I analysen av alle disse områdene benytter Wenger de tre elementene som danner infrastruktur for læring som vi har vært inne på tidligere. Nemlig organisasjonens engasjement, fantasi og retning. I en lærende organisasjon er det hele tiden snakk om å forhandle om mening – en ekte dialog i forhold til det som har vært og det som skal utvikles.

Utdanningsbegrepet knytter han sterkt til begrepene identitet og typer av tilhørighet. I en drøfting og analyse av utdanning benytter han de samme fire elementene som er nevnt over i tillegg til å vektlegge engasjement, fantasi og hvilken innvirkning studentene har på utforming av utdanningen (Wenger 1999:kap 12).

BUS som organisasjon er en organisasjon som tar sikte på læring og utvikling av gode sosialarbeidere. I en studie av BUS som lærings-samfunn for læring av sosialt arbeid er det interessant å se data i lys av de analytiske begrepene som Wenger trekker opp i sin teori om sosiale læringsfelleskap eller lærings-samfunn.

#### *4.4.2 Dialogens plass i lærings-situasjoner*

Vi har tidligere gjort rede for at et viktig redskap for sosialt arbeid er kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter. Dialogens plass i lærings-situasjonen er viktig også innenfor sosiokulturell og sosiokognitiv tilnæringsmåter til læring. Flere forfattere og tenkere har vært opptatt av dette bl.a. Bruner, Vygotsky og Bakhtin (Dysthe 1999). Gjennom å lære språket blir vi mennesker sosialisert inn i et samfunn, inn i tankeformer og meningsnyanser. Å lære et fag som sosialt arbeid, innebærer også å lære et nytt språk, eller å bruke språket på nye måter. Fagterminologi gir retning for tankene og også for handling. Fagterminologi kan på den ene siden skape avstand til mennesker som ikke kan dette språket, og på den andre siden skape samhørighet med de som har lært det samme språk. I utvikling av kunnskap blir språket en viktig samarbeidspartner. Språket har også en egen skaperkraft. I situasjoner hvor en ikke finner ord og søker etter det fra en annen kan samtalepartneren bli en fødselshjelper for tankene. Å skape mening er derfor en sosial og ikke en individuell prosess. Det er i samhandling med andre

at vi lærer. Mening blir til i samhandlingen og kommunikasjonen som skjer mellom partene i dialogen og det er i spenningen og konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at ny innsikt og forståelse oppstår. Å skape mening er en "vi" aktivitet. Det er tilbakemeldingen fra den andre som er det aktiverende prinsippet som skaper grunnlag for forståelse (Dysthe 1999).

Det som her sies kan direkte knyttes til samarbeidsrelasjonen mellom sosialarbeider og klient. Uten at det blir mulig å få til en dialog i problemløsningsprosessen vil det heller ikke bli en vi-aktivitet og mangle det grunnlaget som skal til for å utvikle forståelse.

Innen faget sosialt arbeid er veiledning viktig i en læringssammenheng. God veiledning vil innebære en dialog mellom veileder og den veiledede. Det vil være en "vi" aktivitet som bidrar til å skape mening i noe som kan være uoversiktlig. Imidlertid kan veiledning også innebære og bli fortalt hva som er nødvendig å gjøre i en gitt situasjon. Den vil med andre ord ikke alltid være dialogisk i sin form. Råd som ingen har bedt om, eller som studenten ikke kan se noen mening med, vil virke som en forstyrrelse i samhandlingen mellom den som blir veiledet og den som veileder og kan skape hindringer for dialog og meningsutvikling. Andre som inngår i praksisfellesskapet vil også være viktige samtalepartnere i utvikling av mening. Som vi skal se senere i denne rapporten gjelder dette også medstudenter i praksisfellesskapet.

I gjennomgangen av det situerte perspektivet og teorien om praksissamfunn ser vi at det er samspillet mellom individ og omgivelser som er viktig. Situert læring er et transitivt begrep. Det skaper en bro mellom et kognitivt syn på læring og et syn på sosial praksis (situert handling) som det primære. Jeg skal nå kort komme inn på sider ved kognitiv læringsteori.

## **4.5 Kognitiv læringsteori**

Kognitiv læringsteori er en teori som også vektlegger interaksjon mellom den lærende og lærestoffet. Men perspektivet er først og fremst individualistisk. Det er det enkelte menneskes evne til å lære gjennom interaksjon med lærestoffet som er i fokus. Å finne fram til den måten å organisere læresituasjonen på som gir best effekt for læring blir derfor viktig. I tillegg er det også sentralt å få bukt med flaskehalsene som hindrer læring. Kjente stikkord fra den kognitive

læringsteorien som bl.a. innebærer å mestre begrensningene er "å lære å lære" for å skaffe seg kontroll. I pedagogisk sammenheng blir lærerens rolle å tilrettelegge for lærings situasjoner som gjør at den lærende kan velge en optimal strategi (Helstrup i Dysthe 1996). Helstrup trekker imidlertid fram et pedagogisk paradoks. Nemlig læring gjennom prøving og feiling. Tradisjonelt har det i skolesammenheng vært viktig å gjøre minst mulig feil. Imidlertid vet vi at det er gjennom de feil vi gjør at læring skjer. Å få lov å gjøre feil er viktig for å kunne lære av sine feil. Det er faktisk slik at en lærer mer og hurtigere desto flere feil som begås, men det er nødvendig at studenten registrerer hva som er galt for at det skal skje læring.

## 4.6 Det postmoderne kunnskapssyn

I tråd med postmoderne tenkning har også synet på kunnskap forandret seg. Kunnskap er mer midlertidig og tidsbegrenset enn før. Informasjonstilgangen har en rivende fart i vår dataalder, og det er derfor viktigere å vite hvordan en skal holde seg oppdatert og vite hvor en kan finne informasjonen fremfor å lære detaljer. Evnen til å tenke kritisk er blitt sentral – og kritikken gjelder både autoriteter så vel som det som er skrevet i bøker eller presenteres på internet og i media. Det absolutte kunnskapssyn eksisterer ikke lenger (Bjørgen i Dysthe 1996). Dette synet har fremskaffet et nytt credo nemlig "*ansvar for egen læring*". I denne sammenhengen blir begreper som amputeret og helhetlig læring brukt om læringsprosessen i forhold til hvor store deler av læringsprosessen studenten velger å ta del i. Det blir i denne sammenheng trukket fram fire karakteristika ved elevtyper: Den avhengige (som er påvirkelig, passiv, ureflektert, sosial), Den plikttoppfyllende (som er positiv, aksepterende, ureflektert, plikttoppfyllende), Den målbevisste (som er målbevisst, effektiv, selvstendig, analytisk), Den krevende (som er engasjert, har perspektiv, er kritisk og krevende).

Ifølge en definisjon av "*ansvar for egen læring*", er læring en virksomhet, et arbeid og dette arbeidet må utføres av den personen som skal lære. Av dette følger at læringsarbeid som alt annet arbeid er noe som kan gjøres mer eller mindre hensiktsmessig. Studenten bør derfor sees på som yrkesutøver, og dette yrket må læres. Ansvar blir her knyttet til den som skal lære ikke av moralske grunner men rett og slett fordi det logisk sett synes mest hensiktsmessig.

Ved amputert læring vil det praktiske utgangspunktet være lærerstyrt og resultatene ikke anvendbare. Det teoretiske stoffet vil være uengasjerende og

resultatet kan bli "papegøyelæring". Det personlige engasjementet er eksamensrettet og resulterer i en avhengighet og lite fri læring.

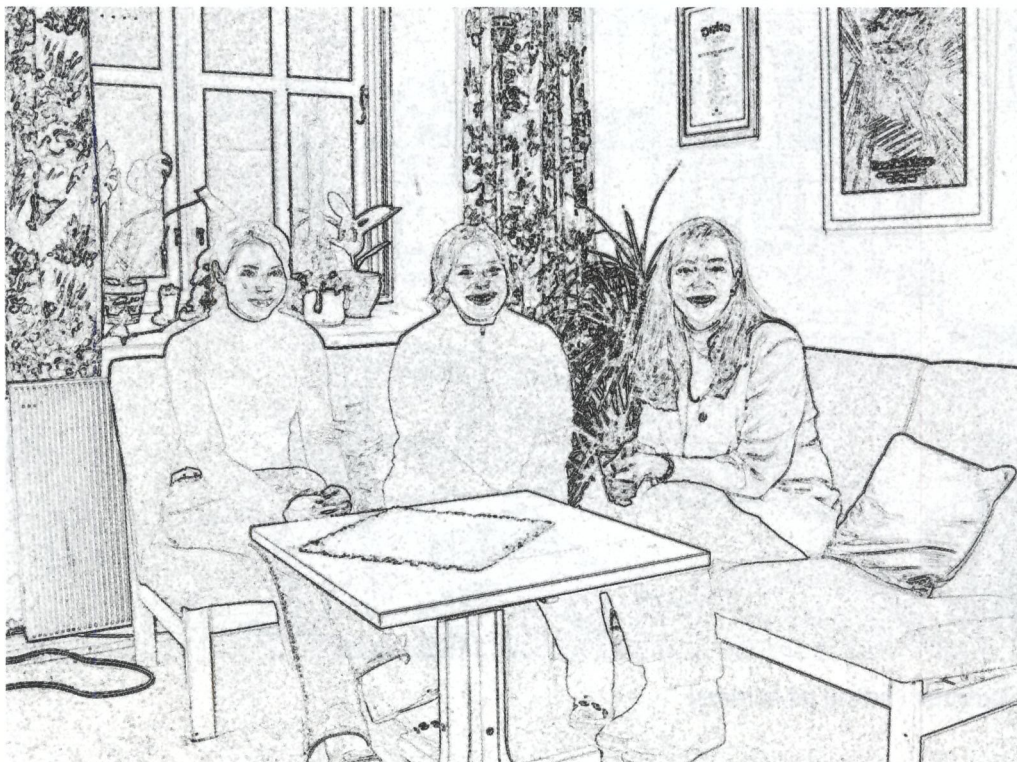
Begrepet helhetlig læring viser til det motsatte. Her er det praktiske utgangspunktet indre motivert og resulterer i økt kompetanse. Læringen av teori er effektiv og resulterer i forståelse, og det personlige engasjementet er knyttet til læring for livet og resulterer i økt selvtillit. Det pedagogiske synet som "ansvar for egen læring" bygger på sier at læring er et arbeid som må gjøres av den som skal lære – det er ikke lett å spare noen for dette arbeidet uten at de også går glipp av resultatet, slik Bjørgen så treffende sier det (i Dysthe 1999).

#### **4.7 Forskningsspørsmål som teorien reiser**

I denne studien av læring i faget sosialt arbeid er det et eget lite lærings-samfunn, Bergen Uavhengige Sosialrådgivning, som står i fokus. Hvordan er det å komme inn i dette fellesskapet som en legitimert perifer deltaker? Hva er med på å skape studentenes engasjement for arbeidet i BUS? Hva motiverer dem for å begynne der og hvordan holdes motivasjonen oppe? Hva betyr det for studentene som arbeider i dette fellesskapet å delta her? Og hva skal til for å bli full deltaker i praksisfellesskapet? Er den sosiale situasjonen viktig for læring eller er det egne kognitive prosesser og den individuelle læringen som også her står i fokus? Inviterer situasjonen til amputert eller helhetlig læring? Er den sosiokulturelle og sosiale konteksten bare en ramme rundt læring eller avgjør den både hva som blir lært og hvordan? Og hvilken betydning har prøving og feiling for de som arbeider i BUS? Opplever studentene som arbeider i BUS et fellesskap som får betydning for hva de gjør, hvem de er og hvordan de tolker situasjonene – er BUS med på å gi studentene en annen identitet? Og er denne identiteten forenelig med læring av sosialt arbeid?

Et situert læringsperspektiv åpner for spørsmål og analyse av ulike makt, eierforhold til læringsressurser og hva som hindrer full deltaking. Hvordan opplever studentene i BUS maktforholdene og hvilken innvirkning opplever de å ha på egen læring?

Det neste kapittelet vil trolig gi svar på noen av disse spørsmålene. Velkommen til møtet med BUS, slik 19 studenter som har deltatt i løpet av perioden 1998 – 2000 opplever dette.



*Læring gjennom samarbeid i team*



Studenter i arbeid på kontoret



## Kapittel 5 KJENNETEGN VED BUS SOM LÆRINGSARENA

### 5.1 Studentenes møter med BUS

Denne rapporten tar sikte på å gi svar på *hva som kjennetegner BUS som læringsarena for sosialt arbeid*. Hvordan har studentene opplevd BUS som læringsarena for sosialt arbeid og hvilken betydning har BUS for studentenes læring av faget? Hva er det spesielle med dette læringssamfunnet og hvordan blir studentene som begynner å arbeide her innvidd i virksomheten? Vi skal starte med å se hva som virker motiverende for å begynne i BUS.

#### 5.1.1 Motivasjonsfaktorer

”Det var så vidt prosjektet fortsatte og jeg syntes det ville være ille for det var lagt ned så mye arbeid fra gruppen før.... Det var nødvendig å være med for å få det opp å gå.”  
”BUS var en god ide som ikke ville leve videre uten studenter. Det motiverte meg til å bli med”

Innledningsvis i denne rapporten er det nevnt at BUS fikk sin oppstart fordi en gruppe sosionom studenter hadde hørt om en studentdrevet rådgivningstjeneste i Stavanger og Oslo og i sin begeistring over dette ønsket å få satt i gang noe liknende i Bergen. Deres begrunnelse for tiltaket var i stor grad motivert av kunnskap om mangler i det offentlige hjelpeapparatet, dårlig tilgjengelighet og manglende kunnskap om de tilbudene som eksisterte. Gjennom en ny rådgivningstjeneste ønsket de å være et hjelpetilbud men også et kritisk korrektiv til det eksisterende hjelpeapparatet og påpeke mangler de ble kjent med gjennom klientenes problemer (BUS-rapport 1/1998).

Disse *idealistene, pionerene eller innovatørene* som tok initiativ til oppstarting av prosjektet og var med å bygge det opp, ble motivert av at dette var noe nytt. Det representerte nytenking, virket spennende og studentene følte et sterkt *ansvar* for å følge opp det andre hadde startet. I begynnelsen klarte studentene å smitte hverandre med entusiasme, og ansvaret for å få gjennomført prosjektet ble sendt videre som en stafett pinn.

Undersøkelsen viser at for de fleste så har den viktigste motivasjonsfaktoren for å begynne å arbeide i BUS vært ønsket om å få møte "virkelige" klienter. Noen ønsket å få økt sin erfaring fordi den forrige praksisen hadde gitt lite klientkontakt, mens for andre ble BUS en mulighet til å prøve seg for første gang i møte med klienter, og en måte å forberede seg til praksisperioden som ville komme senere. Dette ønsket om å få klienterfaring var det samme for alle uansett hvilken fase av prosjektet studentene arbeidet i og uansett om de var i praksis eller jobbet som frivillig medarbeider. *Klientarbeid og læring* blir derved et annet og viktig motiv for arbeid i BUS.

I de første studieplanene for sosionomutdanningen i Bergen<sup>13</sup> var ønsket og planene om å få til en parallellpraksis tilstede. Tanken var at studentene kunne arbeide en dag i uken med sosialt arbeid og de andre dagene ha teoriundervisning og ferdighetstrening. Det er denne tanken som er virkeliggjort langt på vei gjennom BUS og flere av studentene i undersøkelsen nevner at BUS ga dem en mulighet for å *kombinere teoriundervisningen med fortløpende frivillig arbeid i BUS*. Dette ble et motiv for å arbeide der.

Noen studenter har fortsatt i BUS etter å ha hatt en pause i et semester eller de har gått inn som frivillig etter en praksisperiode. Når de begynner igjen har motivasjonen vært ønsket om videre *selvutvikling og spenning*. Men opplevelsen av å ha lært mye av å jobbe der og fortsatt se muligheten for å lære mer motiverte for videre arbeid. I tillegg har det å jobbe i team vært noe de likte.

"Da vi begynte så var BUS først og fremst en ide. Det var ingen ting, ikke arkivskap ikke noe. Og de ideene var utarbeidet av forrige praksisgruppe. Det føltes litt rart å skulle overta den ideen som andre hadde skapt og gå videre på den. Vi måtte inn å finne ut hva de hadde tenkt og hvilke intensjoner de hadde hatt. Vi hadde litt respekt og ærbødighet ved å gå inn å overta etter de andre. Det var ikke noe vi tok lett på."

---

<sup>13</sup> Studieplan for Sosionomstudiet i Bergen 1991

*"Etter hvert ble det mer spennende og jeg lærte noe hele tiden. Jeg begynte jo å jobbe frivillig etter praksis fordi jeg opplevde at jeg utviklet meg. Egentlig hadde jeg ikke tid."*

Undersøkelsen viser at det er studentene som motiverer hverandre best til innsats for BUS og de er de beste til å rekruttere nye studenter inn i virksomheten. Ulike aspekter ved virksomheten appellerer forskjellig til studentene. I undersøkelsen er det fire motivasjons- grunner som blir tydelige.

- De som finner glede og utfordringer i å skape noe nytt. Pionerene og innovatørene.
- De som ser det som en viktig oppgave å følge opp andres arbeid. De ansvarsbevisste.
- De som er opptatt av klientarbeidet og mulighetene for å kombinere teori og praksis. De klient- og læringsorienterte.
- De som ser behovet for utfordringer og egenutvikling. De spennings- og identitets- søkende.

Med tanke på hva som var motivene for å starte BUS hadde vi forventet å finne studenter som ble motivert av ønsket om å sette lys på skjvheter og gjøre noe for å rette opp mangler i det offentlige hjelpetilbudet. Dette ble imidlertid ikke nevnt som motivasjonsfaktor i undersøkelsen. Vi vil i 5.4.10 komme inn på hvordan BUS har klart å ivareta dette aspektet.

### 5.1.2 Førsteintrykket

*"Dette er et idealistisk tiltak, og her er vi som skal gjøre at dette kan fortsette. Jeg fikk et ganske godt inntrykk av BUS og BUS som prosjekt. Dette er noe bra som jeg er glad for å bli en del av!"*

Førsteintrykket av BUS varierer naturlig nok noe. Variasjonene kan være betinget av at studentene har arbeidet i BUS i forskjellige faser i prosjektet. Men forskjellige utsagn fra personer som har arbeidet i samme periode kan tyde på at det også er individuelle forskjeller i hvordan situasjonen i starten ble opplevd. Forskjellene må også kunne sees som forskjeller i hva som

huskes etter flere år borte fra BUS.

For sosionomstudenter som skal ut i praksis vil dette for de fleste være synonymt

med klientarbeid. Den første praksisgruppen i BUS besto av studenter som hadde sin første praksisperiode i 3. semester av studiet<sup>14</sup> og de hadde ventet lenge på å komme i praksis og på å treffe sin første klient. I stedet ble dette en praksis som besto av utviklingsarbeid – mye skrivearbeid og diskusjoner om hva BUS skulle være. "Sorgen" over ikke å møte klienter satt fortsatt igjen hos noen av de som deltok i denne perioden.

*"Jeg husker alle diskusjonene vi hadde om hvordan BUS skulle være. Møtene vi hadde i forkant før det ble en praksisplass. Det var mye mer arbeid enn vi hadde trodd. Skuffelsen over å ikke få klienter. Vi hadde jo ventet lenge for å få praksis<sup>7</sup> og håpet jo på klientkontakt. Men vi så jo nødvendigheten av det arbeidet vi gjorde og at det var vanskelig å komme lenger på den tiden vi hadde til rådighet."*

De fleste som har arbeidet med prosjekter vet at arbeidet har en tendens til vokse og at ting tar mer tid enn det er mulig å forutsi på forhånd. Alle som har vært

*"Hardt arbeid. For det var det hele tiden. Og i det ligger det også mye stress og mye papirer og mye rot etter de som var før oss som vi måtte rydde opp i. Men slik er det sikkert også for de som kommer etter oss også. Hvordan skal dette gå tenkte vi!?"*

*"Forvirring og stress. Vi ble overlatt for mye til oss selv. Savnet tid til å sette oss inn i tingene. Det ble ikke tid til å lære noe – eller sette seg inn i noe helt på ordentlig. Men det var utfordrende."*

i praksis i BUS husker at det å arbeide i prosjekt var strevsomt, men utfordrende, engasjerende, spennende og intenst. For noen har det også vært svært frustrerende å skulle gjøre både prosjektarbeid og klientarbeid i samme praksisperiode vært spesielt slitsomt. Noen beskriver det å bli dradd mellom ulike krevende oppgaver som vanskelig. Det er en forskjell på praksisgruppene her.

De gruppene som har hatt klart definerte prosjekt- og utviklingsoppgaver som andre og fjerde praksisgruppe har i mindre grad opplevd denne frustrasjonen. Mens den første praksisgruppen som også hadde en klart definert prosjektoppgave var frustrert fordi de ikke klarte å komme fram til åpning av klientmottaket. De håpet hele tiden på å få møte en klient<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> studieplanen for 1998 tilsa at praksisperiodene i Sosionomstudiet i Bergen var i 3. og 5. semester av studiet. Dette er senere blitt endret slik at studentene fra 1999 hadde praksis i 2. og 5 semester.

<sup>15</sup> Dette må sees i lys av at dette var deres første praksisperiode som de hadde ventet i 3 semestre på å få oppleve. Vi visste da vi startet prosjektet i januar 1998 at det ikke var et optimalt tidspunkt for oppstart. Det hadde læringsmessig vært gunstigere og mer i tråd med studieopplegget for øvrig å la tredjeklassstudentene starte prosjektet høsten –98. Men den iveren og entusiasmen som var i studentgruppen gjorde at vi ikke tok sjansen på å utsette prosjektstart.

Forskjeller i førsteinntrykket er nok mest preget av om studentene har hatt praksis i BUS eller jobbet der som frivillig men også av individuelle forskjeller i møte med noe nytt og utfordrende. Noen av de som begynte i BUS som frivillige medarbeidere opplevde at det var lite å gjøre i starten. Men andre husker også at de opplevde forvirring og stress. De ble for mye overlatt til seg selv og det var for mye å sette seg inn i. Andre studenter i samme situasjon opplevde å komme til et sted som var godt organisert og tilrettelagt med rutiner og oppslagsverk. Mange gir uttrykk for at de opplevde stort ansvar og at det var et sted som stilte krav til selvstendighet og virket utfordrende.

Noen av de som har arbeidet som frivillig i BUS svarer:

”Akkurat da vi begynte var det ganske rolig, så jeg tenkte at her var det jo ganske slapt. Men det tok seg jo kraftig opp.”

”Jeg husker at dette virker greit, men hvor i all verden blir det av alle klientene. Tom avtalebok og -. Men det var bare i begynnelsen.”

Forskjellene i opplevelser synes i stor grad å ha sammenheng med hvilken periode i prosjektet studentene har arbeidet og hva som var oppgaver og delmål på den tiden de begynte i BUS. Men det er til dels også store forskjeller i opplevelser og førsteinntrykk mellom de som

begynte i BUS som praksisstudenter og de som begynte der som frivillige. De frivillige har kunnet konsentrere seg i hovedsak om klientarbeid og har i langt mindre grad opplevd frustrasjonen mellom å ha flere hovedoppgaver å forholde seg til slik praksisgruppene har hatt i forhold til prosjektarbeid og klientarbeid. Vi skal senere komme inn på hvordan dette har innvirket på lærings situasjonen i BUS.

”Tredjeklassingene som hadde vært der en stund var utrolig flinke. Jeg lærte mye av de som hadde vært der. Stolte kanskje mer på de enn de var klar over. Jeg hadde ikke hatt klientkontakt tidligere så det var godt å ha med seg noen som hadde erfaring.”

Alle som begynner å jobbe i BUS får en opplæring i starten.

Helt fra prosjektet startet har det vært lagt vekt på undervisning i prosjektmetodikk for praksisstudentene. Da BUS også fikk inn frivillige medarbeidere ble opplæringen til disse i hovedsak rettet mot klientarbeidet og driften og rutinene ved kontoret, men også innføring i idégrunnlag og målsetting med virksomheten. Mange nevner opplæringen

som sitt førsteinntrykk av BUS. De aller fleste er enig i at det å arbeide så tett sammen i gruppe har vært lærerikt og morsomt. Praksisfellesskapet er noe flere

tenker tilbake på som positivt. Det har skapt gode diskusjoner. Det har ikke alltid vært konfliktfritt, men konfliktene er ikke noe som blir vektlagt i ettertid. Teamarbeid er et vesentlig kjennetegn ved BUS som læringsarena og vil bli omhandlet nærmere senere i dette kapitlet.

BUS blir av flere fremholdt som en viktig sosial faktor i studiesammenheng. BUS medvirker til at en blir kjent med studenter på andre kull og med studenter som den enkelte ofte har snakket lite med tidligere.

Veiledningen er også en av de tingene som studentene trekker fram når de tenker tilbake på BUS. Veiledningen har vært medvirkende til å se sammenhenger og til å knytte teori til de konkrete saker og til at den enkelte student har fått bryne seg på egne holdninger og atferd.

*"Vi har jo hørt om psykiske lidelser – men denne damen var til tider helt virkelighetsfjern og til andre tider helt normal. Plutselig forsto jeg hva schizofreni var."*

*Et annet utsagn: "Det var en klient som lurte på om det var mulig å få støtte til kjøp av briller fra trygdekontoret. Jeg hadde ingen peiling på dette fra før. Jeg lærte mye om støtteordninger som finnes ved å gå inn i arbeidet med den saken"*

Veiledning er med på å kvalitetssikre arbeidet som studentene gjør og vil bli nærmere omtalt under rammefaktorer for BUS som virksomhet.

Analysen av datamaterialet viser at både førsteinntrykket og det første informantene kommer på når de tenker tilbake på BUS viser et svært sammensatt bilde. De starter som legitimt perifere deltakere i en virksomhet de skal bli kjent med og de opplever dette svært forskjellig. Det er et sprik mellom det konstruerte bilde de har før de begynner og det som uttrykkes i møte med praksisfellesskapet. Disse opplevelsene gir seg uttrykk blant annet i at:

- Noen opplevde å bli overveldet av travelhet og praktisk arbeid.
- Andre opplevde å bli skuffet over at forventningene (om klientarbeid) ikke ble oppfylt så raskt som de hadde ønsket.
- Noen husker gleden over å være del av det andre studenter hadde skapt og den positive opplevelsen av å være del av et arbeidsfellesskap.

- Og andre legger vekt på at de ble tatt i mot på en god måte og lært opp av de andre studentene, mens andre syntes opplæringen ble for lite ivaretatt.
- Møtet med klientene blir understreket som betydningsfullt og det å få prøve seg ut i rollen som sosialarbeider og få erfaring i denne typen samtaler er viktig.
- Veiledningen var viktig fordi den bidro til at de klarte å se sammenhenger og fikk knyttet teori til de sakene de arbeidet med.

## 5.2 BUS og samarbeid med høgskolen

### 5.2.1 Rammefaktorer

Det er kjent at rammefaktorer er vesentlige for hvilket spillerom de som arbeider i en organisasjon opplever å ha, men også personlige faktorer har betydning for utformingen av organisasjonen.

I kapittel to presenterte jeg hvilke rammefaktorer som har vært med å forme prosjektet BUS. Her i dette kapitlet har rammefaktorer som veiledning, og prosjektplaner blitt trukket fram som noe som

påvirker motivasjon og engasjement, opplevelse av mestring og påvirkningskraft. Vi har også sett at studentene gir uttrykk for at rammefaktorer kan være med på å skape både trygghet og usikkerhet. Noen opplevde BUS som godt organisert med rutiner og oppslagsverk, andre husker forvirringen og stresset de opplevde.

”Vi har jo arbeidet med finansiering av BUS og har hatt en del å gjøre med Høgskolen sentralt i den forbindelse. Det har jo vært frustrerende for det har jo tatt litt tid. Men samtidig så har det jo vært lærerikt og jeg har sett hvordan hele systemet arbeider. Det har gjort at jeg har lært å se ting i sammenheng og ser hvor mange ledd som er med å drive en slik aktivitet som BUS. Og hvis en ikke skulle ha det i dette lokalet eller ikke skulle ha noen støtte eller kontinuitet i det så måtte en kanskje hatt et mye større personale og dele virksomheten opp i forskjellige avdelinger og det hadde vært mye mer arbeid. Og fokus hadde kanskje gått litt andre veier.”

### 5.2.2 Beliggenhet og lokaler

Da BUS skulle starte opp var en av de store diskusjonene hvor kontoret skulle ha lokaler. Ønsket om å få et kontor som lå mer sentralt i Bergen Sentrum eller

var tilknyttet et bydelshus var sterkt og ulike løsninger ble undersøkt. Argumentene for å ha et mer sentrumsnært lokale var at det ville være for vanskelig for klientene å finne veien til Nordnes. Muligens var det også andre motiver den gangen for ønsket om å komme vekk fra Høgskolens lokaler. Det var viktig for studentene å skape noe nytt som de kunne stå for selv, og de andre rådgivningstjenestene hadde alle lokaler utenfor høgskolen. Det var gjerne et ønske om å vise selvstendighet og uavhengighet og ikke så lett bli assosiert med HiB. Som så ofte ellers er det økonomien som bestemmer og valget falt til slutt likevel på lokaler tilknyttet Høgskolen fordi dette var gratis, og det ble lettere å få fortløpende veiledning fordi lærerne var i nærheten.

Når nå denne undersøkelsen blir foretatt synes det å være stor grad av enighet om at det er en fordel at BUS har lokaler i nærhet eller tilknytning til Høgskolen. Dagens studenter opplever ikke lenger beliggenheten som noe problem og klienttilstrømmingen er god. Nettopp nærheten til skolen fremheves som positivt fordi det gjør det mulig for studentene å arbeide med saker i løpet av dagen og gir dem mulighet til å ta kontakt med instanser utenfor når disse er tilstede.

*"Det har den fordelen at veilederne er tilgjengelig hver dag. Det blir lettere å jobbe med BUS mer jevnt gjennom hele uken. Det er lettere å få hjelp til ting. Det har en positiv effekt på læringssituasjonen".*

Den symbolske effekten av uavhengighet ved å ha et kontor utenfor Høgskolen synes ikke lenger å være viktig. Dette kan tolkes på flere måter, enten at studentene opplever å ha den innflytelsen på virksomheten som de ønsker og derved ikke trenger et symbol på uavhengighet, eller på den andre siden at Høgskolen i Bergen har blitt så dominerende i dette arbeidet at studentene ikke føler de har et eierforhold til virksomheten på samme måte som da den startet, og derved ikke har det samme ønsket om uavhengighet. Men det kan også være at beliggenheten har vist seg praktisk og hensiktsmessig, slik at det ikke lenger er grunn til å stille spørsmål ved denne siden av virksomheten. Senere i dette kapittelet under økonomi og eierforhold kommer jeg inn på, hvilket dilemma forholdet og graden av "intimitet" spiller i utviklingen av BUS sitt forhold til Høgskolen og utdanningen.



### 5.2.3 Veiledning og samarbeid med lærerne

Veiledningen i BUS er en av de vesentligste faktorene for sikring av kvalitet på det arbeidet som gjøres. At dette blir gjennomført er en forutsetning og en vesentlig rammefaktor for at virksomheten i det hele tatt kan eksistere. Veiledningen bringer studenter og lærere nærmere sammen i et faglig og sosialt fellesskap og dette har positiv innvirkning på studiesituasjonen noe studentene understreker i undersøkelsen.

”Jeg følte at jeg ble en bedre student gjennom BUS fordi lærerne var interessert i det vi drev på med og jeg følte at jeg kunne påvirke min egen læringsituasjon. Vi kunne sette oss ved samme bord som lærerne i lunsjen i kantinen”.

Og en annen student som hadde praksis i BUS på et senere tidspunkt sier det slik: ”. Den beste kontakten jeg fikk med lærerne her var det halvåret jeg var i praksis i BUS. Da hadde vi mye mer kontakt med studieleder. Før jeg begynte i BUS visste jeg knapt hvem som var underdirektør her.... Jeg fikk et helt annet forhold til Høgskolen og de som jobber her.” ...”Det påvirket meg ganske mye. Jeg ble mer interessert i det som foregikk på skolen”.

Flere informanter uttrykker det som positivt at Høgskolen bidrar med veiledere og at studentene som arbeider i BUS kan ha nærhet til lærerne på utdanningen og til administrasjonen gjennom styringsgruppen. Dette har betydning for studentenes engasjement og interesse for utdanningen. Den nærheten som beskrives i forhold til administrasjonen på avdelingen har nok i stor grad vært en erfaring som praksisstudentene har gjort. En av de frivillige gir uttrykk for ikke å kjenne seg igjen i denne nærheten, men også de frivillige opplever det som positivt å ha veiledere knyttet til skolen fordi de er lettere tilgjengelig daglig.

En tolkning av det som uttrykkes her fra studentenes side, er at de gjennom relativt korte møter med lærere og administrasjon får en opplevelse av å tilhøre en større del av en organisasjon. Som deltakere i det lille praksissamfunnet BUS får studentene oppleve en utvidelse av sitt kontaktnett og dette er også med på å forme hvem de er og hvordan de ser på seg selv som student. Det er identitetsskapende fordi dette samspillet mellom personer de ellers ikke ville møtt på samme måte blir en viktig del av studentens liv i studiesituasjonen.

#### 5.2.4 Økonomi - eierforhold og engasjement

Spørsmålet om finansiering av BUS har vært et vesentlig punkt helt fra starten av prosjektet. I prosjektperioden fikk BUS støtte fra HiB gjennom prosjektmidler og timer til prosjektledelse og veiledning. Det har hele tiden vært et påtrykk om å skaffe eksterne midler til drift fra styringsgruppens side.

*”Jeg ser det som positivt at de (HiB) er med på å støtte BUS økonomisk... du sparer utrolig mye tid på å slippe å søke eksterne midler hele veien. Selv om vi gjerne prøver å få ekstra tilskudd fra andre steder også. Jeg synes det er en trygghet at Høgskolen støtter BUS og jeg synes vi har hatt det godt i BUS”.*

Studentene som medvirker i denne undersøkelsen viser gjennom sine svar hvordan økonomispørsmålet har hatt innvirkning på opplevelsen av eierforhold. En av de som var med å starte BUS gir uttrykk for at det å få støtte fra høgskolen til driftsutgiftene også kan virke som en hvilepute for studentenes engasjement i BUS.

*”...Høgskolen betaler dette så kommer vi og øver oss lite granne på å være sosialarbeidere og så går vi ut igjen. Jeg synes det blir for lite engasjement i forhold til det BUS egentlig står for. Nå blir det så trygt...”*

Dette utsagnet skaper meningsutveksling fordi studentene som har kommet inn i BUS på et senere tidspunkt mener at det ikke har manglet på engasjement hos studentene som har vært i praksis i BUS og heller ikke hos de frivillige medarbeiderne, men at engasjementet i hovedsak har rettet seg mot klientarbeidet og i mindre grad mot å gjøre problemstillingene synlige for samfunnet for øvrig.

En av studentene som arbeidet med en ny organisasjonsform for BUS ga uttrykk for å ha opplevd at studentene har hatt stor innflytelse på prosjektet.

*”Jeg tenker at vi i stor grad har fått utviklet det selv uten for stor påvirkning fra skolen. Stort sett så tenker jeg at det er studentene som har fått styrt utviklingen av dette prosjektet. At det ikke er HIB.”*

Erfaringene og tankene om hvilken betydning ulike måter å organisere og drive BUS på har for engasjementet viser seg både mellom praksis-studentene og mellom de frivillige studentene. Utviklingen av prosjektet har i

stor grad vært lagt til praksisgruppene, mens de frivillige medarbeiderne har konsentrert seg om klientarbeidet og i langt mindre grad hatt innflytelse på utviklingen av organisasjonen. Dette viser seg også i de uttalelsene som kommer fra en av de som har arbeidet frivillig i BUS.

”Det var en opplevelse av at det var lite vi kunne gjøre selv. Ting måtte gå gjennom prosjektkoordinator

og HIB og så kunne vi kanskje få noe igjen. Enten det var snakk om internet tilkopling – datamaskin – løvbok. Helt konkret...”Følelsen var at vi var avhengig av å få gehør for det vi ville ha for å få gjennomslag for det vi ønsket. Det var som å gå på sosialkontoret omtrent.”

Som en oppsummering på spørsmålet hvordan samarbeidet mellom HIB og BUS har

innvirket på læringssituasjonen på godt og ondt ser det ut til at studentene er enig i at det har vist seg å være en fordel å få støtte til BUS gjennom veiledning av lærere ved utdanningen og at kontakten med lærerne har virket inspirerende på studentenes aktivitet særlig i starten på prosjektet. Det ser også ut til at studentene i dag er fornøyd med den plasseringen som BUS har fått med lokaler i Høgskolen og at dette gir lettere tilgang til kontoret og til veilederne og gjør det lettere å arbeide med sakene.

De fleste er også enig i at det er en fordel å være støttet økonomisk av HIB, men noen mener at det skulle vært større grad av innflytelse når det gjelder disponeringen av økonomien fra studentenes side.

Noen problematiserer at det kan bli for trygt fundament for BUS og at dette vil gjøre at studentenes engasjement og ansvar for organisasjonen vil bli mindre. Imidlertid er det også en oppfatning at et stort arbeid for å holde ”hjulene i gang” vil kunne gå ut over den tiden og det engasjementet som nå kan rettes inn i forhold til arbeid med klientsakene som BUS har.

### 5.3 Studentenes tanker om hvordan læring av sosialt arbeid foregår og hva som kjennetegner en god læringsarena for sosialt arbeid.

Vi ba studentene si noe om hvordan de tenkte at læring av sosialt arbeid foregår for deres egen del og hva som kjennetegner en god læringsarena for sosialt arbeid. Vi ønsket med dette å få en slags "baseline" før vi ba studentene snakke om læring av sosialt arbeid relatert til arbeidet og erfaringene i BUS.

Ikke uventet er det *læring ved å praktisere sosialt arbeid* som for de aller fleste er måten læring av sosialt arbeid foregår på. Men det framheves også at det er *kombinasjonen av teori og praksis* de fleste mener er viktig – å ha teorien med seg som noe å forholde praksis til, men og at teorien fikk mye større verdi etter at studentene fikk kontakt med klienter. På den annen side går det ikke an å lære sosialt arbeid ved å lese om det og heller ikke hvordan en som sosionom snakker med folk. Men teorien er viktig fordi den får studentene til å tenke over hva de gjør og hva de har gjort.

En av informantene som nå er ferdig med studiet og begynt i jobb forteller at han virkelig opplever å arbeide på et sted hvor det arbeides metodisk og hvor det er interessant å få prøve ut metoder som har vært undervist i på skolen. Informanten gir uttrykk for at det er nå læreringen skjer og at det er mulig å ta i bruk det som tidligere er lært.

Andre vektlegger også betydningen av å *samarbeide med andre* og mulighetene for å lære sosialt arbeid gjennom å *se hva og hvordan andre gjør det*. Det blir av flere understreket at det er i møtet med klienter at en får møte sine egne holdninger og fordommer og kan bli satt ut av spill. Når dette skjer er det en god hjelp å kunne samarbeide med andre som kan takle situasjonen annerledes og derved være en rollemodell og gi innspill til andre måter å handle på.

Studentene fremhever også at læring av sosialt arbeid skjer gjennom refleksjon over eget arbeid og i veiledning og samtaler med andre enten det er med-studenter eller i formelle veiledningsgrupper eller når en går hjem fra jobb og tenker gjennom hva en har gjort av sosialt arbeid i dag. Dette er viktige bidrag til faglig utvikling og læring. Å selv stille spørsmål eller bli stilt spørsmål ved hva en gjør, er viktig og oppleves som utfordrende og godt.

Noen utvider også arenaen hvor sosialt arbeid læres til å gjelde mer private sfærer og tenker at teorien og ferdighetstrening i utdanningen kan få sin mening og betydning også for kommunikasjon og samhandling med mennesker i andre jobbsituasjoner og privat.

*”Jeg tenker at det også foregår kontinuerlig – når du er sammen med andre mennesker og samhandler. Selvfølgelig får du en annen vinkling på det – teoretisk vinkling på det når du er på skolen og i forhold til praksis”*

Denne gjennomgangen av informantenes diskusjoner om hvordan deres egen læring av sosialt arbeid foregår viser at det er gjennom å utøve yrket – prøve seg ut i praksis at læring av sosialt arbeid foregår. De som ennå holder på med studiet gir uttrykk for at de har bruk for teorien som noe å reflektere praksis i forhold til. En del av de som nå er ferdig utdannet sosionom opplever ikke at det er en metodisk og faglig drøfting av teori i forhold til praksis i feltet. Andre opplever sin nye arbeidsplass som spennende og faglig videreutviklende i forhold til metoder som har vært berørt i grunnutdanningen, og at de fortsatt er i en lærings situasjon.

Informantene har over gitt til kjenne hvordan de tenker at de lærer sosialt arbeid. Hva er så kjennetegn ved en god læringsarena for sosialt arbeid? Ut fra de synspunktene som kommer fram kan dette oppsummeres slik. En god læringsarena for sosialt arbeid er et praksissted som gir rom og som har tid til refleksjon og diskusjon om ulike løsninger på problemer. Et sted som gir trygghet nok til å kunne få lov til å prøve å feile, hvor det er organisert veiledning og tid til refleksjon og ettertanke om det en har gjort både alene og sammen med andre studenter/kolleger. God ”takhøyde” for diskusjoner og tid til å bruke ulike metoder og drøfte ulike tilnæringsmåter blir understreket som viktig.

Studentene vektlegger samhandling med andre og tid til ettertanke både for å få oppsummert dagens mange inntrykk, men også for å få respons fra andre på det en selv har gjort. Å få anledning til prøving og feiling er, som jeg tidligere har vært inne på i teorikapittelet et viktig virkemiddel for læring, men skaper utvikling kun når en forstår hva en kunne ha gjort annerledes. Derfor må det å ha stor ”takhøyde” være nøye forbundet med tid og muligheter for refleksjon og veiledning.

La oss så se hvilke aspekter studentene vektlegger når de skal si noe om BUS som læringsarena.

## 5.4 BUS som læringsarena for sosialt arbeid

Målsettingen med BUS er todelt. Det skal være en brukerorientert og en læringsorientert virksomhet. Gjennomgangen av data viser at det noen ganger kan oppleves å være et spenningsforhold mellom disse to målsettingene. I framstillingen som følger skal vi se nærmere på ulike aspekter ved BUS som læringsarena for sosialt arbeid

### 5.4.1 *“Du lærer liksom litt om det meste i BUS”*

Spennvidden for hva studentene opplever å kunne lære i BUS er stor. Studentene understreker også at gjennom å jobbe i BUS har det blitt tydelig at det er nødvendig med et vidt kunnskapsregister for å drive sosialt arbeid. Studentene vektlegger også den informasjonen de fikk om hjelpeapparatet ved å jobbe i BUS. Det er læring gjennom å handle.

*“Vi fikk en god del kjennskap til hjelpeapparatet som er viktig å ha med seg uansett hvor du skal jobbe. Du får opparbeidet deg en oversikt – så du har en stor fordel, som det ville tatt lenger tid å opparbeide hvis du ikke hadde jobbet i BUS”*

Et trekk ved BUS er også at det er en variasjon i typer saker som studentene arbeidet med og som krevde at det blir benyttet teori og kunnskaper fra en rekke forskjellige områder. BUS kjennetegnes av at studentene selv må undersøke problemstillingene og finne fram til hvilken informasjon som er nødvendig. På andre praksisplasser er gjerne variasjonen i saker mindre og på andre praksisplasser er det klarere regler og veivisere for hvordan ting skal gjøres.

*“I BUS blir vi mer nødt til å gå inn i teorien for vi føler mer ansvar for det vi gjør. Men på andre praksisplasser der fulgte vi mer med på hva andre sosionomer gjorde og var mer i kulissene og så. I BUS får vi prøvd oss over lenger tid med klienter. Det blir mer et samkjør mellom teori og praksis.”*

Den teorien studentene sier de har hatt mest bruk for er jus, psykiatri, kommunikasjonsteori, ulike metodiske tilnæringsmåter i sosialt arbeid, empowerment-teori og interaksjonistisk teori og metode.

Det kan se ut som om studentene har en opplevelse av at de knytter teori til praksis når de arbeider i BUS og at variasjonen i saker og sakstyper inviterer til dette. Men det er opp til studentene selv å gjøre dette og det er noe variert hvorvidt dette blir gjort i veiledningssammenheng.

Utvikling av ferdigheter både i forhold til journalskriving og i samtaler og kommunikasjon med klienter blir også trukket fram som særlig betydningsfullt. Studentene som arbeider i BUS må samtale med klienter og det er ingen som driver noen form for "sensur" eller sier at noen klienter kan vi ikke snakke med. Studentene opplever dette som en god læringsarena for senere praksis.

Det brukes mye tid på å skrive journaler i BUS og det legges vekt på at de skal føres skikkelig. Flere understreker nytten de har hatt av dette etter å ha begynt å arbeide som sosionom.

*"..Vi skrev journaler og det vil jeg mene at jeg gjør en bedre jobb på sosialkontoret nå enn jeg tror jeg ville gjort uten BUS. Jeg har på en måte lært meg at det er nødvendig for at vi skal huske ting. For min egen del har det vært veldig positivt. Jeg har kommet inn i gode rutiner."*

En tolkning av det som her er lagt vekt på fra studentenes side sett i lys av et situert læringsperspektiv viser at det er når studentene begynner å jobbe i BUS at en tidligere dekontekstualisert kunnskap blir satt i en sammenheng som gir mening. Det oppstår en dialog mellom noe som er lest, men ikke erfart og forstått, men som får mening i møte med praksis og menneskene her. Sakene det arbeides med setter i gang handlinger som studentene ikke tidligere har hatt berøring med, og det fordrer at BUS har en åpenhet mot omgivelsene og hjelpeapparatet for øvrig. Studentene må innhente informasjon fra andre etater, og de må finne ut hvem de kan kontakte. Dette er opplysninger som ikke står i noen lærebøker, men som er nødvendig for å oppnå den kompetansen som praksisfellesskapet i BUS krever. Informasjonen blir omskapt til kunnskap fordi den åpner for nye muligheter og går inn i en sammenheng som støtter opp om en identitet som deltaker i fellesskapet BUS. Læringen skjer i studentenes møte mellom det lokale og det globale, mellom det lille og det store samfunn, mellom BUS og omgivelsene rundt.

Studentene har gitt uttrykk for at det å skrive journaler er en viktig del av kompetansen i BUS som deltakerne må lære å beherske. Når denne kompetansen er inne sier informanter i denne undersøkelsen at dette også er en kompetanse

de har nytte når de kommer ut i arbeidslivet. I studiesammenheng undervises det i journalskriving, men å skrive journaler er en ferdighet som utvikles gjennom handling og det å måtte ta stilling til gang på gang i forhold til reelle saker: hva er det som er viktig å skrive? Hvordan skal jeg skrive dette? Går det an å formulere det slik? Det er gjennom erfaringer og øvelser som studentene får i praksis at dette læres. De som føler at de behersker dette til en viss grad når de begynner i jobb som sosionom vil kanskje oppleve å stå kortere tid i periferien av full deltakelse i det nye praksisfellesskapet.

I forhold til Wengers begreper om deltaking og reifikasjon, ser vi at det er gjennom deltaking i BUS i arbeid med klienter at behovet for reifikasjon i form av journalnotater oppstår. Og journalnotatene er viktige for det neste møtet med klientene. De står altså i et gjensidig forhold til hverandre.

Det situerte læringsperspektivet ser på læring som en grunnleggende sosial aktivitet. Studentene i BUS vektlegger også de erfaringene som de har hatt som teamarbeidere når de utdyper kjennetegn ved BUS som læringsarena. Jeg vil i det neste avsnittet se nærmere på hvilke erfaringer studentene har når det gjelder samarbeid og arbeid i grupper i BUS.

#### *5.4.2 Samarbeid og arbeid i grupper*

Som det framgår i kapittel en har teamarbeid vært helt sentralt i BUS. Studentene arbeider alltid to og to sammen i klientsamtaler og i arbeidet med sakene de har. De fire vaktlagene har ansvar for det som kommer av henvendelser når de er på vakt eller å gjøre avtaler slik at klientene kan få hjelp så raskt som mulig. Størrelsen på vaktlagene har variert fra 3 – 5 personer.

Diskusjonene i fokusgruppene rundt dette spørsmålet gir inntrykk av at gruppesituasjonen for de som har arbeidet i BUS stort sett har vært slik at de som har jobbet her har følt støtte og trygghet fra hverandre og at arbeidsmiljøet har virket positivt og fremmet det arbeidet som skulle gjøres. Når noe "skurrer" har gruppene merket dette og sett at det gir konsekvenser for arbeidet som skal gjøres, også det klientrettede arbeidet. Det framgår av undersøkelsen at BUS er et sted hvor det ikke går an å gjemme seg vekk, og det er et sted hvor de som jobber der må stå for det de mener og blir nødt til å gi uttrykk for det.



I løpet av denne undersøkelsen har mange studenter kommet tilbake til verdien av teamarbeid og det å jobbe sammen om sakene. I noen sammenhenger nevnes det at det også har vært konflikter i gruppene som har funnet sin løsning, men som har vært vanskelig nok når de sto på. Ikke alltid har de klart å utnytte ressursene i teamet og gruppen har ikke blitt brukt som et hjelpemiddel. Gruppeprosessen påvirket den måten de møtte klientene på. Når teamsamarbeidet fungerer godt opplever studentene at de er trygge i forhold til hverandre.

*”Du har ro og du vet at du har støtte i de andre. Det kan påvirke meg ganske mye når vi har sittet og pratet (med klienten) fordi jeg vet at den andre fyller inn – at vi kan roe hverandre litt ned – og at vi kan lytte mer ut.”*

Når teamarbeidet skurrer kan det sette en bremse på den utadrettede virksomheten – og når noen uteblir fra arbeidet forsinker det arbeidet og motivasjonen minker.

*”Hvis gruppen har konflikter så kan det være at det kan bremse på det utadrettede klientarbeidet fordi en ikke har lyst til å arbeide sammen. Det har hendt at noen ikke har vært like mye tilstede – og at vi har måttet bruke tid på å ta dette opp i gruppen for å finne ut hva det handler om. Da kan det være at det går ut over klientarbeidet ved at vi får gjort mindre journalarbeid – ikke tatt de telefonene vi skulle tatt og at vi har måttet bruke tid på å motivere hverandre litt.”*

Å få til godt samarbeid krever forberedelser og informantene forteller at det kan forstyrre klientarbeidet når de to studentene som skal arbeide sammen ikke har avtalt godt nok på forhånd hvem som har ansvar for å innhente informasjon og lede samtalen, da kan det føre til at en ikke får tak i den informasjonen som var nødvendig og at det oppstår forvirring.

Det nevnes også at måten teamet organiserer arbeidet sitt på har betydning for om det blir ro nok til å konsentrere seg og forberede seg til samtalen den enkelte skal ha.

Oppsummert ser det ut til at studentene lærer mye om samarbeid gjennom å arbeide i BUS. De lærer ikke minst hvordan de selv klarer å samarbeide med andre,

hvordan de virker på andre, og hvordan samarbeidet påvirker det arbeidet som de utfører. De får erfare hvor avhengig de er av hverandre for å få gjort det som skal gjøres. Det blir derfor et forpliktende fellesskap som også får betydning for det samarbeidet de klarer å etablere med klientene og omgivelsene rundt. Denne erfaringen er også gjort i andre studier, blant annet studier jeg selv har gjort av tverrfaglige og tverretatlige team (Larsen, 1997 og Larsen, 1999). I undersøkelsen av helseteam kommer det fram at passive deltakere i faste møter ofte blir oppfattet som lite interesserte og uengasjerte, noe som ikke behøver å være tilfelle. Det er imidlertid viktig for kommunikasjonen i teamene at slike ting blir tatt opp og avklart. Over har jeg vist at det skapte frustrasjon og usikkerhet for studenter i BUS når noen uteble fra arbeidet, uten at dette ble begrunnet slik at det ga mening for gruppen.

Teori om praksissamfunn (Wenger 1999) kjennetegnes ved læring gjennom sosial deltaking som inkluderer både praktiske handlinger og aktive deltakere, men også tilhørighet i et fellesskap som medvirker til å skape en identitet for studenten. Å delta i et læringssamfunn handler ikke bare om det vi gjør, men også om hvem vi er og hvordan vi tolker det vi gjør. Vi ser av materialet vi har presentert over at konflikter i samhandling i BUS har påvirket engasjementet i praksis. Like fullt er det en del av et praksisfellesskap også å kunne erfare konflikter og finne løsninger på disse. Engasjement er viktig for å skape et læringssamfunn, men ikke nok i seg selv. Vi ser at det utfordrer studentenes kreativitet og fantasi. Når konflikter oppstår vil arbeidslysten bli redusert fordi energien flyttes til løsning av konflikten og fantasi og kreativitet må rettes mot løsning av det som er vanskelig. Det som ga retning til arbeidet må hvile for en stund fordi fokus blir rettet mot løsning av problemene.

#### 5.4.3 *"Det handler om å lære ved å få lov til å være student"*

*..”og så hele settingen i BUS. Det er et lærested. Vi er studenter og vi er bevisst på at vi skal lære noe...”*

Når studentene snakker om BUS som læringsarena er det nærliggende for dem å sammenlikne erfaringene i BUS med andre praksiserfaringer de har. Et kjennetegn ved BUS er at studentene får en tydeligere studentrolle i møte med klientene. Dette mener studentene gjør noe med samarbeidet mellom student og klient, og studentens egen opplevelse av å beherske rollen de er i. I praksis på et sosialkontor opplever studentene at de lettere blir assosiert med systemet de har praksis i, og at klientene forventer at de skal "kunne" og at de selv prøver å gå inn i en

rolle som sosialarbeider som de ikke behersker. Studentene gir uttrykk for at de opplever en frihet ved at klientene som kommer til BUS vet at de er studenter og derfor ikke har samme krav til prestasjon. Dette gir også en større grad av frihet til å våge å prøve seg på vanskelige oppgaver selv om det er sjanse for å feile.

”Vi hadde liksom en unnskyldning for ikke å vite alt. Det var greit at de visste at vi var studenter og de hadde ikke store forventninger til oss .- Vi hadde liksom en unnskyldning”

”Det er veldig vanskelig å beskrive forskjellen mellom en samtale på sosialkontoret og på BUS kontoret. Men forskjellen ligger jo i at forventningspresset fra klienter ikke er så stort når de kommer til BUS. For de vet at vi er i læring. Men når de kommer til sosialkontoret så forventer de at vi skal kunne – og du skal kunne alt – forventes det altså”.

Den tryggheten studentene mener det gir å kunne beholde studentrollen er trolig et uttrykk for at de ennå ikke har identitet som sosionom og at de derfor opplever det som vanskeligere, mer krevende og prestasjonsorientert når de har praksis utenfor BUS.

Som allerede vist har de oppgavene studentene har hatt i BUS vært forskjellige og dette har også medført at rollene de har hatt har vært forskjellige. I starten av prosjektet var studentene *planleggere* og *muliggjørere*. Dette var studenter som var i praksis og som arbeidet i prosjektgruppene.

”Det blir liksom på et helt annet plan du jobber sosialt arbeid når du arbeider med hvordan du skal utforme BUS – det var jo å arbeide for at BUS kunne fungere så godt som mulig for klientene – eller at vi kunne fungere sammen med de. Det ble på et organisatorisk nivå. Tilrettelegging av lokaler”

Etter hvert som prosjektet skred framover og klientene begynte å strømme til fikk også de frivillige medarbeiderne flere roller og oppgaver i BUS. I de periodene hvor det ikke har vært praksisstudenter i BUS har de frivillige hatt ansvar for administrasjonsoppgaver og ledelse.

”Vi har jo arbeidet i en periode nå hvor det ikke har vært praksisgruppe og hvor vi som frivillige har gjort en del av de oppgavene som praksisgruppen ville hatt. Vi har jo lært mye av den organisatoriske biten også som vi ikke hadde lært hvis vi ikke hadde måtte gjøre disse tingene. Så jeg tenker at vi har lært et større spekter av sosialt arbeid på denne måten. Vi ser mer helheten i arbeidet i BUS”

Driftsoppgavene i BUS innebærer at studentene går inn i ulike roller og har flere roller som skal fylles. For noen har det vært *vaktlederrollen* i tillegg til rollen som *team medarbeider* og *klientarbeider*, noen har også drevet med aktiv markedsføring og arbeidet for at BUS skulle bli kjent for brukerne. Mange av studentene i BUS har fått øvelse i å gå inn og ut av roller.

For å kunne klare store utfordringer har flere sagt at det er nødvendig med mye støtte og trygge rammer.

Tolker vi det som her er sagt om studentrollen i lys av et situert læringsperspektiv ser vi at behovet for å få lov å være en legitim perifer deltaker er viktig i starten. Det er viktig for å kunne gjøre erfaringer som står i forhold til den kompetansen studentene føler at de har som nye i faget. Å oppleve å bli møtt av forventninger som ikke kan innfris, og å måtte spille en rolle som erfaren når dette ikke er i samsvar med den identiteten studenten selv opplever å ha, gir de fleste uttrykk for blir vanskelig. Måten BUS presenterer seg på for klientene gir også studentene en anledning til å utvikle en identitet som klientarbeider gradvis og i samsvar med den kompetansen de føler de har. Det kan virke som studentene opplever at dette gir dem et "ærligere" utgangspunkt i møte med klientene. Det blir ikke så farlig å prøve å feile.

#### 5.4.4 Prøving og feiling i trygge rammer

Mange av informantene gir uttrykk for at det er viktig for læringsprosessen at det er lov til å prøve seg ut i nye og uvante situasjoner uten på forhånd å vite hvordan det vil gå. BUS er også et sted hvor studentene får testet og prøvd ut egne oppfatninger av det de har lært. Her får de direkte feedbacks på om de kan det de tror de kan, dels gjennom veiledning og dels gjennom å være to studenter som jobber sammen om klientene. Det kommer fram at den responsen studentene kan gi til hverandre direkte etter samtalene er av betydning for evaluering av selve samtalen og måten de har forstått situasjonen på.

Det spesielle med BUS som læringsarena er også den tette kontakten med lærerne når de er i praksis og arbeider frivillig med klienter. De opplever det også som positivt når BUS blir trukket fram som eksempel i undervisningen i forskjellige fag. Noen av de studentene, som var

"...Jeg merker i hvert fall en interesse blant lærere for det vi drev med. Så selv om du ikke jobber der nede hele tiden så var det en del snakk om det både i timer og friminutt"

med i starten av prosjektet, husker ordningen med "bakvakter" som ble satt inn for å kunne være en støtte i diskusjonen om de sakene og problemstillingene de møtte i arbeidet. Vi som hadde kontakt med studentene i denne startfasen, var i begynnelsen usikre på hvem som ville komme til å bruke et kontor som BUS og vi ønsket at noen skulle være tilgjengelig hvis vanskelige situasjoner oppsto. Når forventningene til hva denne ordningen skulle være ble justert så opplevde studentene dette som positivt. Det innebar imidlertid at mange lærere, og ikke bare de som underviste i sosialt arbeid, gjorde en dugnadsinnsats og var bakvakter i den tiden studentene arbeidet. Etter hvert som vi alle fikk mer erfaring i hvordan arbeidet gikk falt denne ordningen bort.

*"Vi hadde en slik rullering med lærere. Bakvakt og det var jo flere av de lærerne som ikke underviste i sosialt arbeid som stilte der med friske øyne og stilte spørsmål – mer sånn lekmannsspørsmål som tvang oss til å tenke gjennom spørsmål før vi gikk til samtalene med klientene. Det var utrolig nyttig og veldig positivt."*

Noen av deltakerne i undersøkelsen kommer med eksempler på tabber de har gjort og som har bidratt til økt forståelse og mestring.

Det er ofte stor spenning forbundet med å ta den første telefonsamtalen i BUS og slett ikke sikkert at den som tar telefonen får med seg poenget.

*"Jeg husker den første telefonen jeg skulle ta imot i BUS. Jeg skulle være tøff og ta den første telefonen på den første vekten. Jeg prøvde å få tak i hva som var problemet – og jeg måtte ringe opp igjen for å spørre hva som var problemet. Den klienten kom ikke tilbake igjen"*

Et annet eksempel viser hvordan gruppen korrigerer hverandre og på den måten også virker som et sikkerhetsnett for arbeidet som gjøres. Det er fort å glemme regler for taushetsplikt i iveren etter å hjelpe.

*"Det var en klient som hadde lagt igjen beskjed på svareren . Han bodde hjemme hos sine foreldre og jeg presenterte meg for BUS når jeg ringte for å få kontakt med ham. Etterpå var det tre av de andre på teamet som hev seg over meg og sa: du skal ikke si at du ringer fra BUS før du vet hvem du snakker med. Jeg fikk helt svettebygger og utbrudd..."*

Hvordan virker det på klientene at studentene er usikre og gir uttrykk for at de ikke kan alt? Er det etisk forsvarlig å gi seg ut som hjelper? Dette er spørsmål

som dukket opp underveis i undersøkelsen og som fikk en student til å uttrykke seg på denne kloke måten:

*"Det er i hvert fall viktig å tenke gjennom om det er riktig at du som vet veldig lite og som kan veldig lite skal få anledning til å prøve det lille du kan på en som trenger hjelp".*

Ser vi på det som her uttrykkes i lys av sosialt arbeids teori viser det seg at det er faglig støtte og forskning som tilsier at nettopp det å uttrykke egne følelser og usikkerhet, men vilje til å hjelpe er viktig for å skape et godt samarbeidsforhold mellom sosialarbeider og klient. Shulman (1999:228-229) sier det slik:

*"Klienten trenger ikke en perfekt og uanfektet sosialarbeider som kjenner svaret på alle livets problemer, men et virkelig menneske, en som er slik som klienten selv, en som virkelig er opptatt av at klienten skal lykkes, som uttrykker klientens egen opplevelse av presserende problemer, og som åpent vedstår seg følelser."*

Det kan virke paradoksalt, men det er kanskje nettopp denne erkjennelsen av utilstrekkelighet hos studentene som gjør at klientene, når de kommer til BUS opplever at de faktisk får hjelp.

Når jeg analyserer det studentene her sier om prøving og feiling og det som tidligere er uttrykt om betydningen av å få lov å lære ved å være student, så slår det meg at Bjørgen (i Dysthe 1999) er inne på noe viktig når han legger vekt på studenten som yrkesutøver. At studentrollen også skal læres. Studentene som deltar i BUS tar ansvar for egen læring gjennom sin deltaking i dette praksisfellesskapet. De opplever det som riktig å få lov å beholde studentrollen før de skal ut i et ordinært arbeid.

Jeg gjør meg også noen tanker når jeg hører studentenes utsagn om betydningen av å kunne prøve å feile i trygge rammer. En slik tilrettelegging av et praksissamfunn stiller også store utfordringer til de som skal være veiledere. Denne undersøkelsen har ikke evaluert veiledernes erfaringer i arbeid med studentene i BUS, men mine tanker er at dette krever romslige og trygge veiledere, og veiledere som kan si fra når det er nødvendig å endre kurs, og hjelpe studentene til å utvikle en god praksis.

#### 5.4.5 "Dilemmaet med å være novise og arbeide i en lekegrind"

Noen kritiske røster kommer imidlertid opp og problematiserer det "gode" ved å være utvitende student på den ene siden og stiller spørsmål ved om det er riktig å tilby hjelp til klientene som ofte vet mer enn de selv. De opplever at det er et problem at de selv kan så lite når folk ber om hjelp. Samtidig er det en erkjennelse av ydmykhet og ærbødighet overfor de problemstillingene de møter som kommer til uttrykk gjennom denne diskusjonen.

"Du tilbyr en tjeneste og så har du ikke svarene. Får de valuta for den tiden de bruker på deg? Det er et lite dilemma. Det kan være at det bare blir en lekegrind hvor vi får prøve ut hvordan det er å møte en klient. Vi har mye fokus på oss selv når vi møter de første klientene. Er det da riktig å kalle oss rådgivnings-tjeneste?.."

Igjen er det veiledningen de får på sakene som blir trukket fram som sikkerhetsnett og det som skal kvalitetssikre arbeidet de gjør. En student som hadde praksis i BUS i første klasse husker frustrasjonen hun hadde over stadig vekk å måtte si at dette vet jeg ikke – dette kan jeg ikke svare på – dette må jeg ha veiledning på.

Den lave terskelen som BUS har når det gjelder å ta imot alle typer henvendelser kan medføre at studentene ikke ser sine egne begrensninger.

"Da vi hadde praksis i første klasse så husker jeg at vi følte på at vi kunne så lite. Vi måtte hele tiden si at vi måtte ta ting opp på veiledning – veiledning – veiledning. Kunne av og til bli litt pinlig. At klientene fortalt oss hvordan ting skulle gjøres. Litt frustrerende og vi kunne av og til få problemer med å styre samtalen. Men vi lærte jo mye av det og måtte finne andre måter å føre samtalen på. Vi hadde ikke identitet som sosionom i det hele tatt – og det kunne bli bare prat. Det var litt pinlig og frustrerende."

En av studentene i undersøkelsen påpeker dette problemet som lett kan oppstå når de er usikre på sin egen kompetanse og alt synes like vanskelig:

"Det kommer jo an på hva du ser selv og. Og det kan være du ikke er kommet så langt at du ser at det er for komplisert. Men at du blir så overveldet og at du faktisk ikke klarer verken å se eller å si at dette er ikke mitt felt. Dette kan jeg ikke gjøre noe med og så henvise videre".

I min analyse av det som her er uttrykt gjør jeg meg tanker om at ikke alle studentene opplever det like lett å "bare" prøve og feile. De stiller også spørsmål ved om det er etisk forsvarlig. De ønsker et sikkerhetsnett og noen føler de trenger dette mer enn andre. Samtidig er denne spenningen som oppstår mellom erfaring og kompetanse en av de viktige drivkreftene for læring. Vi hører igjen hvor viktig veiledningen blir for studentene, men at det blir viktig å oppmuntre studentene til å prøve seg ut.

I fortsettelsen flyttes fokus til samspillet med klientene og det studentene uttrykker av læring i slike møter. En av de tingene BUS reklamerer med er at de har god tid til å snakke med folk som ber om hjelp. Er dette viktig for at folk skal føle at de får hjelp eller er det misbruk av folks tid? – Og klarer studentene å ha klienten i fokus eller er de for opptatt av hva de selv kan eller ikke kan?

#### *5.4.6 BUS – et sted med god tid til å snakke med folk*

Flere studenter understreker poenget med å ha god tid til å snakke med klientene. De har tid til å høre på det klienten har å fortelle og til å sette seg inn i hver enkelt sak. De har også tid til å diskutere med andre. Ofte er det nettopp opplevelsen av travelheten i det offentlige hjelpeapparatet og at de får for liten tid til å legge fram saken sin, som gjør at klientene kommer til BUS og ber om hjelp til å få presentert saken sin for riktig instans.

Til tross for at studentene ikke kan svare på alt og heller ikke kjenner til alle lover og regler og de hjelpetjenester som finnes, så erfarer studentene at klientene opplever at de får god hjelp hos dem. En av studentene forteller om følgende erfaring:

*"På den annen side så erfarte vi jo at klienter kom igjen og at de syntes de fikk god hjelp fordi vi brukte god tid på dem. Jeg syntes at i praksis så ble de aller fleste veldig godt ivaretatt. Vi sa at dette må vi finne mer ut av – kan vi ringe deg?"*

Mye av det som hittil er beskrevet viser at studentene er åpne på sin egen tilkortkomming men også at de møter mennesker som har møtt veggen i møte med hjelpeapparatet. Vi finner med andre ord en slags parallellitet mellom klientenes tilkortkomming og studentenes opplevelse av å ikke mestre. Parallellen



mellom studentrollen og klientarbeiderrollen har vi tidligere omtalt i kapittel 4 hvor vi viste blant annet til Askeland (1996) sin utdyping av dette. Hvilken innvirkning har disse møtene med egen og andres hjelpeløshet på studentene?

#### 5.4.7 Møtet med mennesker som har det vanskelig

Det flere av studentene legger vekt på, er det sterke inntrykket det har gjort å møte mennesker som opplever en direkte hjelpeløshet. Samtidig har de også sett at mennesker med store psykiske vansker har ressurser som de ikke trodde fantes. De har også sett at hjelpeapparatet kan opptre svært forskjellig og at det kan være både personavhengig og institusjons- eller kontoravhengig hvordan klienter blir møtt og hvordan saker blir behandlet.

*"Jeg tror først og fremst at jeg har sett og fått innblikk i den hjelpeløsheten som mange klienter føler. Jeg tror ikke at jeg hadde visst at den var så stor. Mange var veldig kjørt når de kom til BUS og ropte om hjelp på en måte og sugde til seg all den oppmerksomheten de fikk. Vi fikk et bilde av at systemet kan være ganske hardt for dem som ikke er sterk nok til å stå på."*

Studentene forteller at forestillingen om et samkjørt hjelpeapparat har blitt endret og de har blitt overrasket over forskjellsbehandlingen de har sett at klientene opplever, ikke bare fra kontor til kontor, men i møte med forskjellige saksbehandlere på samme kontor. Når studentene får høre om klientenes erfaringer med hjelpeapparatet, lærer de noe om hvor vanskelig dette møtet kan oppleves av de som er avhengig av tjenestene. En annen erfaring som kommer fram er at det er blitt et mye mer utydelig skille mellom friske og syke enn det de hadde trodd tidligere, og at menneskenes evne til å ta fatt på problemene kan variere fra dag til dag. En student sier at hun nok visste før hun begynte i BUS at alle mennesker kan få sosiale problemer, enten det er av økonomisk, psykiske eller sosiale art, men den erfaringen hun nå har fått gjennom å se hvor mye folk sliter er at:

*"Folk spør om hjelp fordi de trenger det, ikke fordi de ikke gidder noe annet".*

Møtet med mennesker og deres historier gjør også noe med evnen til empati og tro på frigjørende krefter.

*"Jeg har hatt en holdning om at personer med psykiske problemer har problemer med alt – men så har jeg sett at den svakeligheten som jeg har trodd de har – at det faktisk er håp! At de har mye i seg, selv om de har mange problemer både psykisk og fysisk. Så har de mye ressurser – det har endret holdningene mine til denne gruppen."*

Noen ganger blir rollene byttet om og klienten blir studentens lærermester og hjelper.

*"Det var vanskelig å vite hva en skulle gjøre i de første sakene også fordi mange klienter var godt kjent i systemene og var ganske garvet i forhold til hjelpeapparatet. De visste mye mer enn oss og brukte oss som et hjelpemiddel i forbindelse med anke-saker. De ville ha oss til å gjøre en jobb for seg og sånn – og da var det jo vanskelig å ikke ha helt oversikten over noen ting og være veldig usikker på deg selv og skulle begynne på en slik vanskelig sak. Vi fikk noen tunge saker alt fra begynnelsen av."*

Det studentene uttrykker her viser at de gjør viktige erfaringer gjennom sitt møte med klientene som kommer til BUS. De klarer ved ettertanke å snu sin egen opplevelse av hjelpeløshet, til en innsikt og forståelse for klientenes situasjon. Gjennom de erfaringene studentene gjør, opplever de å klarer å se ressurser i situasjoner hvor de ikke trodde dette fantes. Å gi håp og å finne lyset i tunnelen blir framholdt som viktig i møte med mennesker som har sosiale problemer.

Undersøkelsen viser at studentene også møter oppgave i BUS som er så omfattende og krevende at det er vanskelig å vite hvor de skal begynne, og klientenes opplevelse av maktesløshet blir også studentens opplevelse. Når studentene så tenker at de skulle ha kunnet mer, opplever de seg noen ganger som hjelpeløse helpere. Dette viser imidlertid et engasjement i arbeidet, men hvor studentene trenger hjelp og veiledning for å frigjøre fantasi og skape en retning og et mål for arbeidet.

I sosialt arbeid er samarbeidet mellom sosialarbeider og klient vesentlig for problemløsningsprosessen. Det er dette samarbeidsforholdet som skal resultere i at klienten opplever å få hjelp. Når dette ikke fungerer vil heller ikke hjelpen bli tilstrekkelig. Å lære sosialt arbeid handler blant annet om å utvikle erfaringer

og kompetanse for hvordan dette samarbeidsforholdet kan utvikles. I sosialt arbeid kaller vi dette samarbeidsforholdet for partnerskap (Compton & Galaway 1999) mellom klient og sosialarbeider. Å kunne ta klientens perspektiv eller å ha et brukerperspektiv, er noe som inngår i utviklingen av et samarbeidsforhold. Vi har tidligere vist at studentene opplever seg usikre i klientkontakten og at det er mange ting de ikke vet; hvordan virker dette inn på partnerskapsforholdet mellom klient og student i BUS og hvordan uttrykkes brukerperspektivet i denne sammenhengen?

#### 5.4.8 Partnerskap – samarbeidet mellom studentene og klientene

Som tidligere nevnt har BUS to målsetninger. Det skal være en brukerorientert og en læringsorientert virksomhet. Brukerperspektivet står sentralt i Høgskolens strategiske profil og er sentral i undervisningen av sosialt arbeids teori og metode. I denne undersøkelsen hvor BUS som læringsarena for sosialt arbeid blir fokusert blir det også viktig å se om det går an å arbeide etter et brukerperspektiv i BUS. Når studentene blir spurt om hva de legger i begrepet brukerperspektiv er de fleste svært konkret i sine svar og relaterer det fort til hvordan det vil komme til uttrykk i BUS. Deltakerne i en av fokusgruppene sier det mer generelt slik:

”Brukerperspektivet betyr at vi skal starte der klienten er – få tak i klientens syn på tingene”..”men ikke bare være naiv – slik at alt det brukeren sier det gjør vi – men det blir mer det å jobbe sammen med dem om problemløsning” ....”være litt realistisk og ta ting opp gradvis” .

En annen fokusgruppe var inne på det samme, men utvidet det noe ved å legge vekt på tilgjengelighet og markedsføring av tilbudet og at BUS klarer å oppfylle de forventningene som skapes gjennom måten tilbudet gjøres kjent på.

”At BUS skal være tilgjengelig for de som bruker tjenesten. Folk skal vite om BUS, alt fra åpningstider og at vi tar telefonen når den ringer. Lokalitetene hvordan de er utformet. At folk skal få hjelp her. Ha nytte av det. Få vite noe mer – enn det de visste. Få noen å snakke med. At ikke læringsperspektivet skal gå på bekostning av brukerperspektivet – det er like viktig.”

”At vi klarer å oppfylle det vi markedsfører oss som. At vi har god tid, vi har informasjon om det offentlige hjelpeapparatet. At det er folk på kontoret i åpningstiden.”

En annen gruppe ble svært opptatt av at brukerperspektivet innebar å ikke krenke klienten og at det var viktig å være oppmerksom på dette. Noen eksempler på hvordan krenking kan forekomme ble gitt på denne måten:

”.. Vi liker å tenke at vi ikke krenker klientene i BUS , tror jeg – vi tar vare på klientene på alle gode måter – men så er det noe med hvordan vi møter folk uansett. Men målet må være slik at vi jobber med det slik at det blir færres mulig krenkelser.”

....”men samtidig så tenker jeg at du kan hjelpe en klient med en søknad – men likevel krenke på veldig mange måter, for eksempel ved å ta på deg for mye. Uten å spørre konkret hva han trenger hjelp med – hva han kan gjøre selv.”

..”Eller ved ikke å se på personen når du snakker, men mer se på den personen du arbeider sammen med, sånne småting som kan skje – selv om du gir de hjelp med det de spør om.”

Andre gir uttrykk for at brukerperspektivet innebærer å vise empati og prøve å minimalisere maktforholdet og maktforskjellene mellom klienten og sosialarbeideren. Å vise lojalitet til klienten og at det er noe mer enn bare å sette seg inn i klientens situasjon. Det er også viktig å engasjere klienten i problemløsningsarbeidet.

”Jeg vil si at det går videre enn bare det å sette seg inn i klientens situasjon, men og å være klar over at det er klienten som eier sitt eget problem og at du er som en hjelper og ikke skal ta over og finne løsninger på problemet for klienten, men prøve å engasjere klienten i løsningsprosessen. I tillegg kommer det med å være tilgjengelig og ha tid til å sette seg inn i den presentasjonen av problemet som klienten kommer med. Tid er en viktig faktor”.

I studentenes refleksjon og meningsutveksling om brukerperspektivet finnes en integrert forståelse av sosialt arbeids teori og etiske grunnsyn. Når vi så undersøker videre om studentene opplevde at de klarte å arbeide ut fra et brukerperspektiv når de jobbet i BUS så vises det blant annet til de rammene som BUS har lagt for sin virksomhet, og hvor hensynet til klientene har vært med under utformingen.

"Vi gjorde det ved at vi kalte inn personen og startet en prosess der i fra". "Hele den fasen – når vi kalte dem inn – vi spurte når tid det passet – klienten fikk bestemme. Vi fortalte om oss – klienten fikk spørre – vi sa vi var studenter. Jeg tror vi klarte å formidle at vi sto på for dem". "Vi reiste på hjemmebesøk hvis de ikke kunne komme til kontoret". "Vi klarte å holde tidsfrister. Vi ringte tilbake og vi prøvde å være så kjapp som vi klarte". "Når folk kom så hadde vi tid til å snakke med dem". "Og når vi viste journalen og det vi hadde skrevet og gikk gjennom det med klienten. Da følte klienten seg litt beroliget"

Å gjennomføre brukerperspektivet; klare å etablere et godt samarbeid og oppnå et partnerskap med klientene er ikke alltid like lett selv om intensjonene om at dette skal gjøres er klare. Studentene opplevde at de ikke alltid klarte å være på bølgelengde med klientene. Noe av problemet er å klare å følge klientens tempo i endringsprosessen og å klare å begynne der hvor klienten selv er i stand til å starte problemløsningen.

"Når vi har hatt samtaler og vi har sett hva vi mener er det beste for vedkommende og vi ikke har klart å få med oss personen fordi han hadde fokus et helt annet sted – da har vi erfart at vi ikke kommer noen vei i saker. Men hvis vi så har startet med helt enkle ting og kanskje satt fokus der klienten selv mente det var viktig så kunne det være at det ble en positiv spiral av det."

Noen ganger er det vanskelig å vite hva som er rett og galt. Når oppfatningen av situasjoner er så forskjellig at verden ikke blir den samme.

"Det blir veldig vanskelig – hvilken virkelighetsoppfatning er det vi skal gå ut i fra. I den saken jeg tenker på så har vi en annen oppfatning av situasjonen enn klientene og skal vi da ta klientens oppfatning av situasjonen og styre etter det eller er det vår virkelighetsoppfatning som skal styre?"

Eksemplene over viser at studentene får brynt sine ideelle forestillinger i møte med klientene i BUS. En rekke spørsmål av faglig og etisk karakter reiser seg gjennom det arbeidet de holder på med, og begreper som partnerskap, empati, krenkelse og brukerperspektiv får en personlig mening fordi det knyttes til erfaringer de gjør og kunnskap de har i møte med klienter.

Den usikkerheten som ikke blir uttalt men som studentene opplever, kan komme til uttrykk som krenkelse i møte med klienten. Og når hjelpsomheten blir for stor og større enn det klienten har spurt om kan dette oppleves som undervurdering og krenkelse. Å finne ut hvilken hjelp klienten trenger og hva han er i stand til å gjøre selv er en vanskelig ballansegang som skal læres i yrket.

Vi har gjennom det som hittil er skrevet sett at studentene som arbeidet i BUS hadde et stort engasjement i forhold til klientenes situasjon og de personene de møtte. I kapittel 4 startet jeg med å gi en introduksjon til faget sosialt arbeid, og jeg viste blant annet til at sosialt arbeid ikke bare er individuelt klientrettet arbeid, men arbeid med grupper og samfunnsarbeid. Vi startet også dette kapitlet med å vise hva som motiverte studentene til å starte prosjektet.

#### *5.4.9 Kunnskapen som ikke har blitt brukt.*

De som startet BUS hadde tanker om at virksomheten kunne få en korrigerende rolle i forhold til det offentlige servicetilbudet. Når vi i undersøkelsen snakket om læringspotensialet i BUS var det noen studenter som påpekte at det er et læringspotensiale som ikke er tatt ut ennå, nemlig å få fram de sosialpolitiske problemstillinger som sakene i BUS reiser. Til nå har alt blitt behandlet på individnivå, mens en rekke problemstillinger må finne sin løsning på et mer kollektivt og organisatorisk nivå. Studentene i BUS har ikke maktet å få løftet problemstillingene fram i lyset slik intensjonene med BUS var da virksomheten ble startet. Dette har skjedd til tross for at studentene understreker at de møter klienter som opplever å komme til kort i hjelpeapparatet.

*”Og i BUS lærer du noe om livssituasjonen deres og det som er rundt de og du får se hvem disse menneskene er. Vi lærer en god del men du får ikke brukt det noen steder, og det blir i hvert fall ikke til gode for noen. Du sitter der og vet noe som du ikke får brakt videre, og det er verre enn ikke å ha lært noe i det hele tatt”*

*”....Vi lærte en del om skjevhetene om ting som ikke fungerte, og vi samlet inn en del statistikk og en del data. Vi ble sittende på en del kunnskap som vi ikke fikk brukt og som jeg ikke ser at noen andre har fått brukt heller. Jeg kan ikke se at det har vært gjort noen utspill som knytter seg til sosialpolitiske spørsmål i det hele tatt, og det var en frustrasjon etter hvert..”*

I vedtektene til BUS står det at BUS skal være et kritisk korrektiv til hjelpeapparatet og kunne arbeid med sosialpolitiske spørsmål lokalt. Flere studenter etterlyser denne aktiviteten i denne undersøkelsen. De kritiske røstene kommer særlig fra de studentene som var med å starte BUS, men også andre studenter etterlyser dette engasjementet fordi de har erfart gjennom saker de har arbeidet med, at det finnes barrierene i hjelpeapparatet som gjør folk maktesløse og noen regelverk som gjør at folk faller utenfor og ikke får hjelpen de har behov for.

#### *5.4.10 Hva er det som gjør det så vanskelig for BUS å opptre som politisk aktør?*

Vi finner ingen individuelle personlige grunner i studentenes forklaringer på hvorfor det er vanskelig for BUS å opptre med en kritisk røst. De forklaringene som studentene gir knyttes til problemer som ligger utenfor den enkelte students personlige ansvar. Det er ingen av studentene i undersøkelsen som sier at de selv kunne bidratt til at problemstillingene kom fram i lyset. Dette viser at studentene ikke har en identitet knyttet til denne typen aktiviteter. Studentenes forklaringer på at kritiske stemmer ikke blir reist er flere. En forklaring som kommer fram i fokusgruppene er at det er uklart hvem som har ansvaret for at problemstillinger av kollektiv og kritisk karakter blir tatt opp og løftet fram i lyset. Dette er en oppgave som ikke noen blir bedt om å gjøre og som derfor ikke er noe en påtar seg uten videre. Mange har sett at situasjoner gjentar seg for forskjellige klienter og at det delvis skyldes problemer som må løses gjennom endring av systemer og regelverk. Så lenge ingen tar ansvar eller blir pålagt et ansvar for å ta opp slike spørsmål og arbeide med dem, så er det de løpende klientsakene som får prioritet og da blir det løsninger på individnivå som utføres.

Studentene trekker også fram at det heller ikke fra styringsgruppen for prosjektet har vært etterlyst et slikt sosialpolitisk engasjement, og en av studentene stiller spørsmål ved om styringsgruppen ville slått seg til ro hvis det ikke hadde vært tilgang på klienter i BUS. Det blir derfor antydnet fra studentene at fordi styringsgruppen og aktørene fra Høgskolen ikke etterlyser et slikt engasjement, på en indirekte måte signaliserer at dette er et "ikke-tema". En slik tanke gjør også andre studenter seg og de stiller spørsmål ved om BUS er ufri i og med sitt nære forhold til Høgskolen. En av informantene mener at det fra utdanningens side i andre sammenhenger som ikke har med BUS å gjøre, har vært påpekt at en må være forsiktig med hva en skriver når en omtaler framtidige praksisplasser og arbeidsplasser. Slike meldinger kan ha vært med å legge lokk på det studentene

tenker de har mulighet for å gjøre av påvirkningsarbeid. Andre studenter kan ikke huske å ha hørt noe slikt, men har nok tenkt over at de i møtet med instansene ute i feltet forholder seg til mulige framtidige arbeidsplasser og dette kan ha medført forsiktighet.

Et tredje aspekt som blir trukket fram er at utdanningens fokus i stor grad har vært lagt på individuelt klientrettet arbeid og lite på systemarbeid. Sosialt arbeid på samfunnsnivå har først blitt undervist i på tredje klassetrinn<sup>16</sup>.

”Det blir lagt mye vekt på samtalen og litt på nettverk, men mindre fokus på og tro på at en kan påvirke systemer”

Ikke alle forklaringene legger ansvaret på andre. Noen av studentene er inne på at BUS selv må ta et ansvar for manglende fokusering på dette punktet, dette fordi det sosialpolitiske aspektet ikke blir trukket fram når nye studenter skal rekrutteres til BUS. Studentene er imidlertid delt i synet på om det vil virke rekrutteringsfremmende å presentere en slik oppgave for studenter som skal begynne i BUS, fordi noen studenter som vurderer å begynne å arbeide i BUS, kan tenke at de må tilhøre et parti på venstresiden for å kunne arbeide i BUS. Andre informanter nyanserer dette ved å påpeke at det ikke er nødvendig å ha noen partitilknytning for å kunne se at ting faller skeivt ut og at systemene ikke fungerer på folks premisser.

Noen studenter mener det vil bli for omfattende for BUS å skulle arbeide med dette også. De opplevde å ha så mye å gjøre med klientsakene at de ikke klarte å ta ting opp på et kollektivt nivå, selv om de ofte kunne føle frustrasjon over de tingene som ikke fungerte i hjelpeapparatet.

Et annet aspekt som blir trukket fram er at de fleste studentene i BUS jobber der kort tid (stort sett et semester), og at de fleste studentene er mest opptatt av klientarbeid og individrettet arbeid når de begynner. Å få en oversikt over kollektive problemer kan ta tid.

---

<sup>16</sup> Dette var situasjonen fram til studieplanen for 2001 hvor det ble det gjort endring i undervisningsopplegget i sosialt arbeid, ved at samfunnsarbeid som til da hadde vært lagt til 3. klasse også kom inn i første klasse og etter hvert i alle de tre årene.



*"Det kan godt være at over lengre tid hadde vi også jobbet med de tingene, men i begynnelsen er det å komme inn i den nye opplevelsen av å jobbe med en klient som er i fokus".*

I lys av situert læringsteori og teori om praksisfelleskap, kan vi gjerne tolke denne mangelen på kritisk aktivitet som et resultat av forskjellen mellom planlagt og utført praksis, og mellom hva som skaper engasjement og derved trigger fantasi og mål for arbeidet. Det kan også sees i lys av rollen som legitim perifer deltaker i et praksisfelleskap hvor de aktivitetene og oppgavene som gjøres av fellesskapet, blir det som nye medlemmer ser og prøver å lære. Det kritiske perspektivet i BUS har ikke fått den posisjonen det var tiltenkt da virksomheten startet opp og derved heller ikke blitt en del av organisasjonens identitet.

Studentene sine forklaringer på at det kritiske perspektivet i BUS har blitt lite synlig legges i stor grad utenfor studentenes egen aktivitet og virksomhet. Respondentene sier at det skyldes et uklart ansvar. Det defineres ikke som et ansvar som den enkelte student har, til å arbeide med de individuelle problemene de møter på ulike nivå. Det ser ut til at både kompetanse og fantasi for hva som kan gjøres mangler, og at disse sidene ikke blir stimulert nok til å skape et engasjement som fører til handling utover det individuelle klientarbeidet. Det kan være en utfordring for alle som arbeider i tilknytning til BUS å stimulere denne fantasien mer. Det kan også være et uttrykk for, som studentene også er inne på, at undervisningen i samfunnsarbeid og de metodiske virkemidlene som finnes for kritisk sosialt arbeid ikke er tilstrekkelig ved utdanningen.

Det å utvikle BUS som organisasjon slik studentene har vært med på å gjøre i løpet av disse tre årene prosjektet har vart, assosieres i liten grad med sosialt arbeid i denne undersøkelsen. Organisasjon og planlegging er en metodisk tilnærming som det også blir undervist i ved utdanningen og som ligger inn under faget sosialt arbeid. Det å kunne noe om utvikling av tiltak og organisasjoner for å utvikle hjelpetilbud er en del av det repertoaret som sosionomer skal ha med seg ut i arbeid. Det er mulig at studentene som har medvirket i BUS-prosjektet har fått med seg for avgrensede deler av denne prosessen til at de helt ser hvilken viktig rolle de har vært med å spille for utvikling av organisasjonen BUS.

Studentene som har arbeidet i BUS har vært en del av dette praksissamfunnet. Dette er ikke det eneste læringsfelleskapet de har vært med i. Som studenter ved en Sosionomutdanning blir BUS en del av et større hele. Vi ville gjerne vite

hvilken innvirkning deltaking i BUS har hatt på studiet for øvrig? Anser de arbeidet i BUS som vel anvendt tid eller virker det forstyrrende på studieprogresjonen? – Og tar det for mye tid å jobbe her?

#### *5.4.11 Hvilken innvirkning har arbeidet i BUS på studentrollen og studiet for øvrig?*

Studenter som hadde praksis i BUS i de første prosjektfasene opplevde at de fikk god kontakt med lærerne og de ansatte på avdelingen og at de gjennom dette opplevde å være med i en helhet som stimulerte dem til positiv innsats. En av dem uttrykker det så klart at hun opplevde å bli en bedre student. Imidlertid bruker studentene som arbeider i BUS som frivillige medarbeidere mye tid på arbeidet og blir engasjert i det de gjør.

Flere kommer inn på at den generelle lesingen nok gikk ned, men at det de leste ble mer spennende fordi det kunne knyttes til erfaringer de hadde gjort i saker de hadde arbeidet med, eller de leste fordi de trengte kunnskap til en sak de jobbet med.

*”Det ble mindre lesing. Men så var det noe som ble mye mer interessant. Spesielt jusen. Hvor det ble mye mer viktig å få tak i detaljer i forhold til bestemte lover. Det var noe jeg hadde tenkt jeg måtte ta når jeg kom ut i praksis. At jeg ikke kunne få alt med meg nå. Arbeidet i BUS gjorde at dette ble mer interessant og viktig.”*

*”Det var positivt å få praksis i tilknytning til teoriundervisningen, det gjorde teorien mer begripelig.”*

Studentene er opptatt av eksamen, og mange mener at de erfaringene de har gjort gjennom arbeid med saker i BUS har medført en fordel i forhold til en integrert kasuseksamen i andre studieår.

*”Selv om det har blitt mindre lesing – så tenker jeg at det er et kjempepluss å ha jobbet i BUS. Den eksamensformen vi har med kasus, og jeg tenker det er en kjempefordel å ha den erfaringen som BUS har gitt. I det store og det hele så føler jeg at arbeidet i BUS har beriket studiet.”*

Det sosiale aspektet og samværet med andre studenter er det flere som påpeker har blitt bedre gjennom arbeidet i BUS. Kontakten på tvers av klassetrinn er også noe BUS bidrar til.

”De vi jobbet sammen med ble skikkelig sammensveisa – og har hatt mye kontakt med dem etterpå og det påvirket studiesituasjonen min sosialt. Og vi leste i lag til eksamen. Men jeg var i praksis i BUS og jeg syntes ikke det gikk utover lesesituasjonen min. Jeg synes at jeg etterpå har kunnet knytte det jeg leser til eksempler fra saker jeg har arbeidet med i BUS. Det har blitt lettere å lære teorien etterpå når jeg har kunnet koble det til noe konkret.”

Men noen opplevde også at å arbeide i BUS kunne innebære en del stress i den vanlige studie hverdagen. Særlig når de sakene de arbeidet med forstyrret tankegangen i andre sammenhenger, eller de måtte passe på å få tatt telefoner til klienten eller sosialkontoret i en pause mellom forelesningene.

”Men det ble litt løping opp og ned. Det ble litt stress i forhold til studie dagen. Tenkte på ting som skulle gjøres i saker og telefoner som måtte tas”. ”Det ble mye tankevirksomhet omkring BUS hele uken. Det var litt frustrerende at en ikke var fri den tankevirksomheten. Det ble litt stress”.

I denne undersøkelsen stilte vi studentene et individuelt skriftlig skalaspørsmål for å få et bilde av hvor mye deltaking i BUS hadde betydd for studentens læring av sosialt arbeid sett i lys av sosionomutdanningen som helhet. Studentene skulle merke av på en skala fra 0–10, fra ingen til svært stor betydning. Av de elleve studenter som besvarte dette spørsmålet hadde fire arbeidet i BUS som frivillige medarbeidere i ett semester og fem studenter hadde hatt både praksis og en frivillig periode i BUS. En student hadde kun hatt praksis i BUS. Det tallbildet vi da får ut viser at de studentene som har arbeidet frivillig i BUS i et semester vurderer læringsutbyttet i BUS lavere enn de studentene som har hatt praksis i BUS og i tillegg arbeidet der som frivillig i et semester. De studentene som var med i oppstartingen av BUS vurderer læringsutbyttet svært høyt (8-10), mens for de som har arbeidet frivillig i BUS i et semester er skåren mellom 4-8.

Tabellen under viser hvordan de gjennomsnittlige skårene blir når vi grupperer studentene etter erfaringer med arbeid i BUS. Når vi deler svargruppen i to får vi et snitt på 6.5 for de frivillige og et snitt på 8.9 for de som både har hatt praksis og en frivillig periode i BUS. Når vi tar med den ene studenten som kun har hatt praksis i BUS faller dette snittet til 8.5. Skåringsnittet når vi regner med alle de elleve studentenes scoringer gir tallet 7.

**Tabell 4: Studentenes skåre av egen vurdering av læringsutbytte ved deltaking i BUS og studentenes opplevelse av innflytelse på egen læringssituasjon i BUS på en skala fra 0-10 hvor 10 er beste skåre**

	Praksis + frivillig Gjennomsnittlig skåre	Frivillig Gjennomsnittlig skåre	Praksis Gjennomsnittlig skåre	Gjennomsnitt skåre totalt
Læringsutbytte i forhold til utdanningen som helhet (n=11)	8,9	6,5	8,5	7
Studentenes innflytelse på egen læringssituasjon i BUS (n=12)	7	5,7	6,8	6,5

Det kan tyde på at BUS sin betydning for studentenes læringsutbytte sett i forhold til utdanningen som helhet øker med varigheten av arbeidsforholdet i BUS. Det er mer usikkert om det å ha praksis i BUS gir større uttelling enn å jobbe der som frivillig. Hva er det så studentene sier de uttrykker med disse skåringene?

En av studentene som nå er ferdig med studiet oppsummerer utdanningen og gir uttrykk for at den har gjort henne mer reflektert og moden, og at BUS har betydd mye for praksisen og læring av sosialt arbeid.

*”Jeg merker at jeg i løpet av de tre årene har blitt mer reflektert og moden på en måte. BUS har betydd veldig mye i forhold til praksisen min – og fått prøvd meg både personlig og på utdanningen og teorien. Den har vært viktig – hvor viktig er vanskelig å si – men den har betydd mye, men ikke alt. Jeg føler vel at jeg lærte mer sosialt arbeid i BUS enn på den andre praksisplassen jeg hadde som var på en institusjon. For det blir noe helt annet. BUS var en grei plass å begynne. Fikk se litt av systemet og det påvirket meg mye”.(Praksis : skåre 7)*

En annen student som har hatt både praksis og frivillig periode i BUS, understreker at BUS har vært med på å konkretisere teorien og øke de praktiske og sosialfaglige ferdighetene. Særlig vektlegges det av flere at oversikt over hjelpetjenestene og hvilke instanser som er aktuelle å bruke er noe BUS medvirker til.

"Jeg har fått stort utbytte. Jeg tror ikke at jeg ville vært den erfaringen foruten. Jeg har innhentet informasjon om hjelpeapparatet. Du ringer og du maser for å få den informasjonen du vil ha. Du driver hele tiden og knytter det opp til lovverk. Du får samtaletrening i praksis og ikke gjennom rollespill.- Prøver å utvikle ferdighetene. Samtidig får du skriftlige ferdigheter – journal, brev– skrive referater som vi kan få bruk for senere. Stå foran forsamlinger å snakke, holde møter være med på møter. Viktige erfaringer. Jeg synes det er bra. Bare å lese teori uten å få denne erfaringen det blir tørt. Det var en grunn til at jeg sluttet på universitetet." (Praksis+Frivillig :skåre 8.5)

Men studentene lærer ikke alt i BUS og det mest framtreddende ved studentenes svar er at BUS gir en god øvelse i å lære utførelsen av sosialt arbeid. En student som har arbeidet frivillig i BUS sier det slik:

"Du får anledning til å prøve ut alle de tingene du leser om på en ekte måte. Det å ha rollespill hver onsdag blir en helt annen type ting. Når du får anledning til å prøve ut det har lest, når du leser det, på reelle klienter. Det tenker jeg er veldig viktig. Jeg synes alle hadde hatt godt av å prøve seg i BUS. Ikke minst tror jeg det er viktig på grunn av etikken og måten du møter klientene på. Du får på en måte alt det gode ut av pensum synes jeg".(frivillig: skåre 7)

En av de studentene som har skåret BUS lavest (frivillig: skåre 4), sier at dette blir scoren nå fordi hun er i en praksis som hun er veldig fornøyd med og som hun opplever å lære mye i. Hadde hun blitt stilt spørsmålet før hun gikk ut i denne praksisen hadde hun skåret BUS høyere.

Analysere vi det som studentene her vektlegger ser vi at det er handlingen som står i fokus. "Learning by doing" kunne på mange måter stått som oppsummering av dette. Det at scoren øker ved lenger deltaking i BUS kan tyde på at studentene må arbeide i BUS mer enn 4-5 måneder for å oppleve at de kommer inn i arbeidet, og har beveget seg fra perifer deltakelse til full deltakelse i praksisfellesskapet. Det er også tydelig av det som er sagt, at studentene opplever å få brukt seg selv i reelle møter med klientene, og at dette gjør en forskjell i forhold til rollespilltreningen. Den nære kontakten i tid mellom det som leses og det som praktiseres, blir også viktig både for å forstå og anvende det som leses, men også en motivasjonsfaktor for å lese mer.

Vi stilte også et annet scoringsspørsmål som studentene svarte individuelt på. Vi ønsket å vite i hvilken grad studentene i BUS opplevde å ha reell innflytelse på sin egen læringssituasjon når de jobbet i BUS.

#### 5.4.12 Studentenes opplevelse av innflytelse på egen læringssituasjon

Spørsmålet over ble stilt til alle gruppene på noe forskjellig tid, og i alt tolv studenter svarte på spørsmålet. Igjen skulle de plassere sin skåre på en skala fra 0-10 hvor 10 indikerte høyest innflytelse. Variasjonen av skårene strekker seg fra 4-8 med et gjennomsnitt på 6,5. Gruppenes svar er svært like hva angår skåre. Spørsmålet synes å ha blitt forstått på to måter. Noen tenkte på hvilken innflytelse de hadde når det gjaldt å endre rutiner og hvilke arbeidsoppgaver som skulle gjøres – altså de rammefaktorene som var satt når de kom. Andre tenkte innflytelse på hvordan de arbeidet med klientsakene, hvilke saker de arbeidet med og hvor mye de investerte i det de gjorde.

Tabell 4 over viser de gjennomsnittlige skårene som vi fikk når vi grupperte svarene etter studentenes arbeidserfaringer i BUS. Vi ser at de som har arbeidet lengst i BUS også er de som gir uttrykk for størst innflytelse på egen læringssituasjon, men de gir også uttrykk for at de hadde mindre innflytelse på egen læring i en praksissituasjon enn som frivillig medarbeidere. De begrunner dette med at i praksis er det lagt noen føringer fra skolens side på hva som skal gjøres. I prosjektet var det satt opp noen mål for hvilke oppgaver som måtte gjøres i den aktuelle praksisperioden for at prosjektet skulle komme videre. Dette gjorde at studentene ikke fritt kunne velge hva de ville konsentrere sin oppmerksomhet om ut fra egne ønsker og lyster. Når det er sagt opplevde de likevel at de hadde god innflytelse på utformingen av de tingene de skulle gjøre. En tolkning av dette scoringsresultatet kan også være i likhet med vurderingen av læringsutbytte over at studentene som har arbeidet over lengre tid (mer enn ett semester) lærer arbeidsstedet bedre å kjenne og derved også ser de mulighetene som er tilstede for påvirkning og innflytelse.

*”Jeg har satt mellom 6 og 7. Jeg ser det på to måter. Som frivillig var det stor frihet. Vi kunne egentlig velge hvor mye vi ville gå inn i saken og hvilke saker vi ville gå inn i. Velger du å gå inn i saker som du ser er vanskelige i utgangspunktet så kan du det. Men i praksis så lå jo noe i bunn som var utarbeidet av prosjektkoordinator og som definerte hva vi skulle lære. Vi hadde jo innflytelse på det og, men som frivillig velger du mer hva du vil lære”. (praksis+frivillig)*

Som frivillige medarbeidere gir studentene uttrykk for at de har større grad av innflytelse fordi den enkelte student i større grad bestemmer hva han/hun vil gå inn i av saker og hvor mye de vil investere i arbeidet. Likevel er det sakstypene som til en viss grad bestemmer hva studentene vil lære noe om og derfor noe studentene mener setter visse begrensninger når det gjelder innflytelse på egen læring.

*"Jeg har satt 6. Jeg tenker at innflytelsen er avhengig av hvor mye en vil la den få innflytelse på egen læringsituasjon. Jeg tenker at du har ganske mye innflytelse selv på hvor mye du ønsker å lære og hva du vil ta fatt i. BUS ligger der og du har mulighetene. En har innflytelse på hva en vil lære". (frivillig)*

Et annet aspekt som noen av studentene trekker fram som begrensning, er rutinene som er laget for arbeidet og vedtektene som er bestemt. Disse setter visse begrensninger for hvordan medarbeiderne kan handle når de arbeider i BUS og for noen oppleves dette som en begrensning i egen innflytelse på lærings situasjonen. Imidlertid er det andre studenter som trekker fram at disse rutinene og vedtektene er laget av studenter som har arbeidet i BUS, og derved også noe som kan forandres av senere studenter hvis de ønsker det. Men for å forandre rutiner krever det at studentene jobber over litt lengre perioder i BUS slik at de blir kjent med rutinene og kan få erfaring med hva som fungerer eller ikke fungerer.

*"..Det som er tilfelle for min del er jo at jeg har jobbet i BUS i ett semester. Hvis jeg hadde jobbet der lenger så hadde jeg sett mer og skjont mer og hatt mulighet for å påvirke mer. Og kunne diskutert med andre".*

Ut fra diskusjonen som studentene hadde når det gjaldt dette spørsmålet, ser det ut til at rammefaktorer som rutiner og fastsatte oppgaver oppleves som begrensninger i studentenes innflytelse på egen lærings situasjon når de arbeider i BUS. Imidlertid er det også slik at mulighetene for påvirkning er tilstede, og at læringsutbytte også bestemmes av de forventningene studentene hadde da de startet og hva de selv har vært villig til å ta av utfordringer underveis.

Teorien om praksisfellesskap understreker at læring ikke kan planlegges, men bare tilrettelegges for. I sosionomstudiet har vi læringsmål for praksis og disse målene skal nås bl.a. ved at studentene gjennomfører noen oppgaver i praksis som utdanningen har bestemt. Disse oppgavene er bare en liten del av praksis. Prosjektet BUS har vært gjennomført i tråd med prosjektplaner og disse har også hatt betydning for hva som ble studentenes praksisoppgaver. I oppbygging av en ny organisasjon så er organisasjonens identitet i stadig endring. Det er lite normer å forholde seg til, og erfaring og kompetanse bygges opp gradvis. Prosjektplanene ble et redskap for å holde retning på engasjementet som studentene viste for arbeidet. I de tilfellene hvor studentene som hadde praksis i BUS i hovedsak hadde ønske om å gjøre klientrettet arbeid, ble "prosjektoppgavene" noe som "forstyrret" den læringsbanen de selv hadde ønsket. Imidlertid ser vi også at de studentene som hadde praksis i BUS i det semesteret hvor BUS åpnet sitt klientmottak, vurderer verdien av arbeidet i BUS på topp, i forhold til studiet for øvrig. De opplever også at de hadde stor innflytelse på egen lærings situasjon. For denne gruppen ble BUS noe de våknet og sovnet med, slik en av studentene uttrykte det i løpet av praksisperioden.

Disse forskjellene i opplevelser av erfaringer som er gjort i BUS viser at forventningene som den enkelte deltaker hadde til læring når de begynte som praksisstudenter i BUS ikke alltid ble i samsvar med det de opplevde. Planer kan ikke styre læringen, men kan tilrettelegge for læring. Studenten må selv skape sin læringsbane i praksisfellesskapet.

## 5.5 Oppsummering av hovedpunkter i analysen

Hva vet vi nå om BUS som læringsarena for sosialt arbeid? Vi har sett at ulike personlige interesser skaper motivasjon for å begynne å arbeide i BUS. Noen ønsker å være pionerer og innovatører, og disse er nødvendige når prosjekter skal utvikles. Andre føler ansvar for å holde virksomheten i gang, og disse blir mer og mer viktig for å sikre at prosjektet fortsetter. Andre igjen er opptatt av å få erfaring med klientarbeid og se teorien i lys av praksis, og dette synes å være det motivet som er sterkest hos de fleste som begynner i BUS. En siste grunn gir de som er på jakt etter utfordringer og egenutvikling, og forhåpentlig vil dette være noe alle studentene som medvirker i BUS opplever.

Når studentene begynner å praktisere i BUS starter de som nybegynner og legitim perifer deltaker. Opplevelsen de har når de starter er forskjellig. Noen opplever å bli overveldet



av for mange ting som skal gjøres på en gang uten helt å ha oversikten. Andre har blitt skuffet over at de ikke fikk den klienterfaringen de hadde håpet på da de begynte å utvikle prosjektet. Mens atter andre opplevde en glede ved å kunne fortsette noe andre hadde påbegynt og bli en del av et praksisfellesskap hvor de fikk veiledning på det arbeidet de gjorde.

Samspillet mellom individ og omgivelser er viktig og rammene som legges for en virksomhet vet vi vil ha betydning for de som skal delta i denne virksomheten. Rammene som er lagt rundt BUS er preget av et samarbeid mellom Høgskolen og studentene som har arbeidet for å utvikle BUS. Hvor "intimt" forholdet mellom HiB og BUS skulle være har blitt problematisert på ulike måter i løpet av prosjektet. Nærhet eller distanse til Høgskolen har vært en problemstilling når lokaliseringen av foretaket skulle bestemmes. Økonomisk trygghet eller økonomisk fristilling har vært en annen problemstilling som har blitt reist når BUS skulle finansieres. Disse problemstillingene har vært viktige for spørsmålet om hva som gir de beste rammene for en god læringsarena for sosialt arbeid. Og de har vært gjort til gjenstand for forhandlinger om meningen med BUS som læringsarena og brukerorientert virksomhet.

Undersøkelsen viser at for studentene har det hatt betydning for deres egen opplevelse av å inngå i et større fellesskap at deltaking i BUS har ført til en annen og utvidet kontakt med lærere og administrasjonen ved avdelingen. Dette har gjort studentrollen mer meningsfull og økt motivasjonen for arbeidet. Dette forteller om betydningen av å bli inkludert i et større fellesskap og helhet.

Ut fra et situert læringsperspektiv er det veien fra å være perifer til full deltaker i et praksisfellesskap som skaper den kompetente deltaker. Studentene i denne undersøkelsen mener at et godt praksisfellesskap for læring av sosialt arbeid er kjennetegnet av tid til refleksjon og diskusjon omkring ulike løsninger på problemer. Et sted som gir trygghet nok til å våge prøving og feiling, hvor det er organisert veiledning, og hvor det gis muligheter for drøfting og bruk av ulike metoder og tilnæringsmåter i arbeidet. Samhandling og tid til meningsutveksling, bruk av fantasi og kreativitet, og hjelp til å finne en retning i arbeidet kan stå som oppsummering av de rammene som studentene mener fremmer læring.

Når dette er sagt så er det gjennom å praktisere sosialt arbeid og la teorien forholde seg til praksis og omvendt, at sosialt arbeid kan læres. Det går ikke an å lese seg til lå bli en god sosialarbeider. Utviklingen mot å bli en god sosialarbeider foregår i samarbeid med andre i et fellesskap hvor det også er mulig å se hva andre gjør og

hvordan de gjør det, og i møte med klientene hvor de møter sine egne holdninger og blir oppmerksom på egne fordommer. For å kunne reflektere over egne handlinger og se seg selv gjennom andres briller er veiledningen viktig for den personlige utviklingen.

Dette var de ideelle fordringene slik studentene beskrev det. Når fokus så rettes mot BUS som læringsarena for sosialt arbeid, blir spørsmålet hvilke læringsbaner de da vil beskrive og hvilke erfaringer og hvilke kompetanse de mener dette praksisfellesskapet har som kjennetegn.

Som deltaker i BUS må studentene forholde seg til en rekke forskjellige saker hvor de har bruk for teori og kunnskaper fra forskjellige fag. Det er arbeidet med problemstillinger de møter i praksis som aktiverer behovet for teori og bruken av konkret kunnskap. Deltaking aktiverer behovet for reifikasjon blant annet i form av rapporter, rutiner og regelverk, journalskriving, brev og møtereferater. Dette er en kompetanse som nye deltakere møter i BUS og som de nye må skaffe seg erfaring med.

Det sosiale fellesskapet blir understreket som en viktig side ved BUS. Teamarbeidet er av stor betydning både fordi det gir støtte og trygghet, men også fordi det gir muligheter for meningsutvekslinger, veiledning og læring ved å se andre studenter i arbeid.

Når det har oppstått konflikter mellom deltakere i teamene har dette redusert arbeidslysten og kvaliteten på det arbeidet som skal gjøres, og har blitt et insitamant til og erfaring med konfliktløsning.

Deltakerne i denne undersøkelsen understreker betydningen av å få lov å ha rollen som student i møte med klienter. Å få lov å være den uerfarne og ikke spille en rolle som profesjonell sosialarbeider blir opplevd som en frihet til å lære. Studentene i BUS mener dette er noe som skiller BUS fra andre praksisarenaer hvor de forventningene som er knyttet til praksisstedets personale også blir lagt til studentene når de møter klienter i praksis. Dette føles som å skulle gå inn i en rolle en ennå ikke kan fylle. Å ha lov å være i en perifer deltakerrolle understrekes som viktig for å kunne prøve å feile for å lære. Det fremkommer av undersøkelsen at veiledning og støtte er viktig for å kunne våge å prøve å feile. Noen studenter trenger også oppmuntring for å kunne bli friere i sin utprøving av egne ferdigheter.

Det er i møtet med klientene at studentene som har arbeidet i BUS opplever at

de får kontakt med andres og egen hjelpeløshet. De opplever også å se ressurser de trodde ikke fantes og de får speilet sine egne holdninger. De får ideer til handling gjennom samarbeid med andre studenter i møte med klienter og viser et engasjement i arbeidet også der hvor de står fast. Studentene i undersøkelsen beskriver hvordan møtet med klientene også blir et møte med seg selv som klientarbeider, hvor tanker om innlevelse, krenkelse og evne til kontaktetablering blir reflektert. De ideelle fordringene er ikke alltid like lett å leve opp til.

Det er et aspekt ved BUS som ikke har blitt utviklet slik det var tenkt i utgangspunktet. Å være kritisk aktør i forhold til hjelpeapparatet for øvrig. Å kunne være med å rette søkelyset mot de sidene ved hjelpeapparatet som ikke fungerer i forhold til klientene, har ikke blitt utviklet. I de forklaringene som studentene har på at dette ikke er gjort blir ansvaret til dels etterlyst, og til dels lagt til manglende prioriteringer fra utdanningens side, når det gjelder undervisning i kritisk perspektiv og sosialt arbeid på samfunnsnivå. De nye deltakerne som kommer til BUS møter heller ingen kompetanse på dette området og det blir heller ikke skapt noen forventning fra deltakerne på å skaffe seg erfaring med denne måten å arbeide på.

Å ha ansvar for egen læring vil også ha sammenheng med hvilken innflytelse studentene opplever at de har på sin egen lærings situasjon i BUS. Undersøkelsen viser at de som har deltatt lengst i BUS (både hatt praksis og vært frivillig) opplever å ha størst innflytelse på egen læring. De opplever også at BUS har hatt svært mye å bety i studiesammenheng sett i forhold til studiet som helhet.

Dette kapitlet har gitt en presentasjon av BUS som læringsarena for sosialt arbeid og praksisfelleskap slik de studentene som deltok i denne undersøkelsen har gitt uttrykk for og utviklet meningene om dette. I det neste kapitlet vil jeg utdype noen av de aspektene som er kommet fram i lys av teori om praksisfelleskap.

# Sosialrådgivning i gågaten

Noen å snakke med når livet oppleves vanskelig, er et av hovedpoengene til nyetablerte Bergen Uavhengige Sosialrådgivning. Onsdag hadde prosjektet stand i Åsane Senter.

Tekst og foto:  
Thomas Gangstøe

Representert med praksisstudent Katrine Helgesen og Siri Larsen (frivillig) skulle de opplyse om et gratis tiltak som ble startet våren 98.

BUS er per dags dato et prosjekt, men Helgesen er en av dem som mener tilbudet bør bli permanent.

- Det er tydelig at behovet er til stede, sier hun.

## Drevet av sosionomstudenter

Bergen Uavhengige Sosialrådgivning er drevet av sosionomstudenter og er organisert under høyskolen i Bergen. BUS tar imot alle som bor i kommunen, enten de trenger råd, informasjon eller bare noen å snakke med.

Hovedvekten av sakene til nå har omhandlet spørsmål angående trygderettigheter, gjeldsspørsmål, og brukernes rettigheter i forhold til hjelp fra sosialkontor.

Gjennom studentenes arbeid ønsker BUS å bidra til at enkeltmennesker og grupper får fremmet sine ønsker og behov overfor det eksisterende hjelpeapparat. BUS har som mål å være bruker- og læringsorientert.



BUS: Bergen uavhengige sosialrådgivning hadde stand i gågaten på Åsane Senter onsdag. Praksisstudent Katrine Helgesen og Siri Larsen (frivillig) mener prosjektet har ryggdekning nok til å bli en permanent organisasjon.

Mange virkemidler har vært benyttet for å gjøre BUS kjent for befolkningen

## **Kapittel 6 BUS – ET LÆRINGSSAMFUNN**

I dette kapittelet skal jeg videreutvikle forståelsen av BUS som læringsarena for sosialt arbeid ved å foreta en videre tolkning av de funnene som framkom i undersøkelsen. Kapittelet blir derved også en oppsummering av den forståelsen jeg sitter igjen med etter å ha studert læring av sosialt arbeid slik den forekommer i BUS.

Å skape meningsfull og helhetlig læring er i følge Wenger (1999) noe som henger sammen med deltaking og reifikasjon. Vi skal derfor starte med å se hva som har vært vesentlig for utvikling av BUS som en meningsfull læringsarena.

### **6.1 Mening skapt gjennom deltaking og reifikasjon**

Jeg vil her først gjøre rede for begrepene deltaking og reifikasjon slik Wenger bruker disse for så å vise hvordan forholdet mellom disse to begrepene og det innholdet de har hatt i BUS har vært med på å utvikle mening med prosjektet og virksomheten.

Wenger (1999) sier at mening har en tosidighet, nærmest som ying-yang, hvor deltaking (participation) og reifikasjon (reification) er vesentlig for utvikling av mening. Vi må samhandle med andre og delta i et fellesskap, men samtidig må vi også få meninger bekreftet, nedtegnet og konkretisert. Vi bekrefter vår deltaking ved å gjenta den, vi bekrefter også våre diskusjoner gjennom referat og nedtegning av regler, vi konkretiserer vår deltaking ved å utvikle normer for samhandling som vi nedtegner og gjentar. Mening utvikles gjennom vår deltaking i verden og gjennom de erfaringer vi gjør og de forhandlinger og sammenhenger vi inngår i for å skape mening. Vår deltaking i praksis kan ha et mønster, men det er

gjentakelsen av dette mønsteret på nytt som skaper mening og som utvikler mening. Å være deltaker innebærer i Wengers definisjon å være med i en sosial sammenheng med hele seg. Det er en prosess som inkluderer det en gjør, snakker om, føler og har tilhørighet til. Deltaking er både personlig og sosial.

Med begrepet reifikasjon menes det å behandle en abstraksjon som substansielt eksisterende, eller som et konkret materielt objekt. Tingliggjøring kan være et annet begrep (Wenger 1999:58). Reifikasjoner former våre erfaringer og er både en prosess og et produkt. På samme måte som mening skapes gjennom forhandlinger, blir også tingliggjøringen eller konkretiseringen av deltakingen noe som foregår i en prosess, og et produkt som kan bli forstått og oppfattet på ulike måter. Det er viktig for å utvikle mening at forholdet mellom deltaking og reifikasjon er balansert. Hvis det ene tar over for det andre vil vi kunne oppleve at samhandling aldri blir dokumentert, eller at dokumentasjonen blir styrende for samhandlingen. Svaret på ubalansen må være å sette inn ressurser der hvor det mangler noe og ikke gjøre mer av det samme.

I kapittel fem gikk jeg nøye inn på de faktorene som studentene mente var viktige for læring av sosialt arbeid. Jeg skal nå gjøre en nærmere analyse av hvilke faktorer som er viktige i denne læringsprosessen.

I BUS blir virksomheten bekreftet ved at stadig nye studenter går inn og overtar driften og utviklingen av virksomheten der andre studenter avslutter. Dette er et mønster som gjentar seg og gjennom nye studenters deltaking blir BUS en realitet som bekreftes ved gjentakelsene. Det er derfor en klar realitet i påstanden om at: "uten studenter som er interessert i å arbeide i BUS eksisterer ikke BUS". Dette gir også holdepunkt for å si at BUS er en studentdrevet tjeneste selv om også lærere og veiledere er involvert i virksomheten og har synspunkter om hvordan den skal være. Når de første studentene som var med å utvikle BUS ga uttrykk for at de tenkte på prosjektet sent og tidlig, så er dette uttrykk for at BUS var blitt en del av livet både personlig og sosialt. Denne tankevirksomheten er fylt av engasjement.

De møtene som var mellom studenter og lærere før prosjektet startet opp var i seg selv både en samhandlings situasjon, men også en bekreftelse på at studentenes engasjement ble tatt på alvor. Dette viser hvordan deltaking og reifikasjon faktisk kan være to sider av samme sak. At det senere ble gjort vedtak i avdelingsstyret om at prosjektet skulle etableres er også en bekreftelse på at

virksomheten og samarbeidet om å utvikle prosjektet ble tatt på alvor. Det samme viser det faktum at prosjektet ble gitt økonomisk støtte.

I oppstarten av BUS var det ideer og dokumenter fra andre liknende virksomheter som dannet utgangspunkt for diskusjonene. Imidlertid var det nødvendig for å få et eierforhold til det som skulle skapes å ikke bare kopiere andres materiale, men å drøfte det inngående i prosjektgruppen. Andres ideer ble derved gjort til gjenstand for forhandlinger om mening og studentene i BUS laget sine egne dokumenter på bakgrunn av de diskusjonene de selv hadde. Gjennom samtalene studentene hadde om hvordan de skulle forholde seg til hverandre og den arbeidsprosessen de var inne i, ble det utviklet og nedtegnet gruppregler. Slik ble deltaking i et fellesskap og forhandlinger om mening reifisert gjennom nedtegnete regler. Reglene bidro til gruppens hukommelse, men ble også gjort til gjenstand for nye menings forhandlinger når gruppen evaluerte sitt samarbeid. Senere har formelle vedtekter og rutiner for BUS hatt en liknende funksjon for alle som har begynt å arbeide i BUS.

I hver prosjektfase og for hver prosjektgruppe som har deltatt i BUS har prosjektkoordinator presentert en modell for prosjektarbeid. Enhver modell er en tingliggjøring av en tenkt prosess og forløp. Modellen ble brukt som en illustrasjon på hvor studentene befant seg i prosjektets utviklingsforløp og hvilke oppgaver som naturlig lå til den fasen de var deltakere i. Gjennom samhandlingen i prosjektgruppen ble forventingene som lå i prosjektfasen utfra modellen gitt mening. Modellen ga også en ide om studentenes historiske plass i et forløp, både for de som startet løpet og hadde forventinger til seg selv om å få åpnet et klientmottak og de som kom senere og fulgte opp der de forrige avsluttet sin praksis.

Stafettpinnen, som skapte kontinuitet og kontakt mellom det som skjedde før og det som skulle skje framover, var prosjektrapportene. Disse rapportene ble studentenes nedtegnelse av de drøftingene og det arbeidet de hadde gjort i den perioden de hadde arbeidet i BUS. Det ble en måte å hente opp det foregående og vise det aktuelle for å gi ideer til arbeid videre.

I et skiftende forløp, som BUS er, ville det vært umulig å skape kontinuitet og en systematisk utvikling av prosjektet dersom disse rapportene ikke hadde blitt laget. I den evalueringsundersøkelsen som denne rapporten bygger på nevnte studentene lite om rapportskrivningen, med unntak av den gruppen som hadde arbeidet med utvikling av en ny organisasjonsform. Denne gruppen laget en

høringsrapport i tillegg til prosjektrapport og opplevde nok at deres skriftlige arbeid skapte en dialog som ga dette arbeidet mening.

De andre prosjektrapportene som ble skrevet har jeg et inntrykk av ble sett på som en tilleggsoppgave som måtte gjøres, men som mange kanskje ikke helt så mening i. Dette kan tyde på at samhandlingen og drøftingen av hvorfor slike rapporter var viktige, ikke ble tydeliggjort nok og at forhandlinger om innhold ikke var tilstrekkelig til å skape engasjement for oppgaven. Det var også slik at selve skriveprosessen gjorde det tydelig hvilke diskusjoner som skulle vært tatt, men som det ofte ikke var tid til å ta grundig nok hvis rapporten skulle bli ferdig før avslutning av praksisperioden. Dette kan være et eksempel på at vektleggingen av reifikasjon ble for dominerende på slutten av prosjektperiodene. Det som kunne gjort prosjektrapporteringen mer meningsfull var å øke samhandlingen og refleksjoner og diskusjoner omkring innholdet i rapportene og hvordan dette kunne være nyttig for andre senere.

Samhandling og samarbeid i BUS har på ulike måter blitt bekreftet gjennom skriftlige dokumenter, utvikling av arbeidsredskap i form av skjema og nedtegnede rutiner, referater fra møter og arrangementer. Disse bekreftelsene blir også en dokumentasjon på den samhandlingen som har foregått og som har ført fram til utviklingen av en læringsarena for sosialt arbeid. På denne måten har mening med prosjektet blitt skapt og opprettholdt.

Datamaterialet viser at engasjement, fantasi og retning i arbeidet har vært tydelig i BUS. Disse tre faktorene blir av Wenger (1999) kalt for infrastrukturen for læring. Jeg skal nå se nærmere på hvordan denne infrastrukturen har vokst fram i BUS.

## **6.2 Infrastruktur for læring**

I samfunnet generelt regnes en god infrastruktur som viktig for å sikre leveranser av varer og tjenester, sikre transport og kommunikasjon og alle andre grunnleggende nødvendige forhold som sikrer tilførsel av ressurser som er nødvendig for et samfunn. Det er viktig å bygge opp en god infrastruktur, men det er også viktig å holde den vedlike og sikre utvikling og forbedringer når dette viser seg nødvendig. En god infrastruktur for læring er nødvendig for å lette tilgang til veiene til kunnskap og finne kildene til kunnskap som er med på å utvikle gode læringsamfunn. Da er engasjement både hos de som skal lære og de som er med og tilrettelegger for læring viktig, det må være rom for fantasi og kreativitet og



det er viktig å ha en retning som det arbeides mot. Jeg skal nå se nærmere på denne infrastrukturen for læring og hvordan den kommer til uttrykk i BUS. Når det gjelder infrastrukturen for læring så er de like viktig å sikre vedlikehold, fornying og utvikling slik at nye læringsbehov kan bli ivaretatt.

### *6.2.1 Studentenes engasjement*

Tidligere i denne rapporten har jeg vist hvordan et sterkt engasjement hos de som startet BUS var med på drive det hele i gang. Etter hvert ble det et sentralt spørsmål hvordan det ville være mulig å opprettholde engasjementet som studentene hadde og skape mening til de aktivitetene som skulle foregå i praksis i de første fasene av oppbyggingen av BUS. Som vi har sett i kapittel 5 opplevde de første som startet BUS en stor grad av frustrasjon over at utviklingsarbeidet tok lengre tid enn forventet og at de ikke kom i gang med klientarbeid i sin første praksisperiode. Det ble derfor viktig både å forsøke å møte denne skuffelsen ved bl.a. å la studentene hospitere på offentlige kontorer i noen uker, samtidig som det ble av den største betydning å skape mening med det viktige gründerarbeidet som denne første praksisgruppen gjorde, slik at BUS kunne få en varig eksistens.

Ifølge Wenger er praksis først og fremst en prosess som gjør at vi kan oppleve vårt engasjement (i situasjonen) som meningsfull (1999:51). Det som gir mening eller har betydning er ikke noe som er fastlåst, men mening utvikles i stadige forhandlinger med omverdenen og dem vi omgås og samhandler med. I arbeidet med utviklingen av BUS ble diskusjonene mellom studentene og prosjekt-koordinator, prosjektgruppen og styringsgruppen viktige fora for forhandlinger om meningen med prosjektet og arbeidet som ble gjort. Vi har også sett i kapittel 5 at studentene opplevde mening med arbeidet de gjorde fordi de ble dradd inn i en større sammenheng hvor Høgskolens ledelse og ikke bare studentene var interessert i at prosjektet skulle bli vellykket. Dette viser også hvordan deltaking og reifikasjon henger nøye sammen. Vi vil senere i dette kapittelet komme nærmere inn på forholdet mellom BUS og omgivelsene.

### *6.2.2 Bruk av fantasi og kreative innslag*

Når studentene begynte sin praksisperiode i BUS startet de på noe de ikke hadde klart for seg hva innebar. De skulle være med å utvikle et prosjekt, men hva ville

det si? Som prosjektkoordinator og også som veileder i perioder var jeg stadig i en dialog om hvor mye hjelp studentene ønsket for å komme i gang og for å finne fram til hva de skulle kunne utvikle i perioden. Det varierende derfor noe hvordan prosjektplanen for perioden ble utarbeidet. Prosjektplanen er en tingliggjøring av en prosess og oppgaver som skal utføres over en viss tid. Som regel ble utarbeidningen av prosjektplanen et samarbeidsprosjekt mellom studentene og prosjektkoordinator. Koordinator kom med innspill om hvilke oppgaver som det var ønskelig å få gjennomført og studentene utarbeidet en konkretisering av disse oppgavene, gjennom å lage delmål og tidsplaner for gjennomføring og avslutning. I dette arbeidet var det studentenes fantasi og kreativitet som kom fram. Hvordan skulle de kunne nå målene de hadde satt, hvem skulle de ta kontakt med og hvordan kunne oppgavene best løses? De som arbeidet med hvordan BUS skulle profileres måtte virkelig jobbe kreativt på mange plan.

Materialet fra denne undersøkelsen har vist hvordan studentenes fantasi og kreativitet får utfordringer og utfoldelse gjennom arbeid med klientsaker. Både når de må prøve å forstå situasjoner de ikke selv har opplevd, og når de skal tenke gjennom situasjoner og utvikle ideer om hvordan problemer kan løses.

### *6.2.3 Å arbeide med retning*

Jeg har vært inne på at prosjektplanene var viktige og et grunnlag for forhandlinger om meningen med det arbeidet som skulle gjøres. Samtidig ga planene en retning til det arbeidet som var nødvendig å gjøre. Endringer underveis skjedde som følge av forhandlinger om hva som var nødvendig og veiledning på hvordan det kunne gjøres. Det var gjennom konkretiseringen av oppgavene at studentene fikk forståelse av hva de selv kunne bidra med og hvordan de kunne være med på å utvikle BUS som virksomhet.

At prosjektet hadde en langsiktig 3-årig plan som lå til grunn for utvikling av halvårlige delplaner har vist seg viktig for å utvikle en bærekraftig organisasjon. Denne retningen ble først og fremst holdt ved like gjennom prosjektkoordinator sin presentasjon av aktuelle arbeidsoppgaver i de ulike prosjektfasene og gjennom studentenes arbeid for å oppfylle handlingsmålene.

Å gi et prosjekt en retning innebærer styring og målrettet arbeid. Avhengig av

hvor studentene befant seg i forhold til egne forventninger og læringsønsker kunne slik målstyring bli opplevd som en hemsko for deres egen personlige utfoldelse. Særlig for de studentene som ønsket klienterfaring og som fikk lite av dette fordi, utviklingen av tiltaket i starten krevde at de organisatoriske oppgavene måtte gjøres, opplevde dette som frustrerende. Resultater fra evalueringsundersøkelsen viser at studentenes opplevelse av å ha innvirkning på sin egen lærings situasjon i BUS var mer begrenset for de som hadde prosjektet som praksisplass i forhold til de studentene som jobbet i BUS som frivillige medarbeidere. Dette var også en følge av at studentene i praksis utgjorde prosjektgruppen som fikk ansvar for prosjektets framdrift og i tillegg hadde de andre oppgavene knyttet til studieplanen for praksisperioden. Opplevelsen av å ha mange pålagte oppgaver ble derfor tydeligere for disse studentene.

Jeg har nå gått inn på de tre elementene i infrastrukturen for læring. Det er klart at de tre elementene engasjement, fantasi og retning er tett forbundet og nøye avhengig av hverandre. Som en frivillig virksomhet vil BUS i framtiden være avhengig av studentenes engasjement og vilje til å utvikle virksomhetene videre. Den vil også være avhengig av studentenes fantasi og at de gir arbeidet en retning. En retning som initiativtakerne til BUS ønsket at virksomheten skulle ta var å være et kritisk korrektiv til det eksisterende hjelpeapparatet. Undersøkelsen har vist at engasjementet og fantasien omkring dette området ikke har vært sterkt framme i den treårs perioden som her er evaluert. I denne perioden har det vært prioritert å bygge opp en bærekraftig organisasjon som kunne fortsette å eksistere ved hjelp av frivillige studenter. Når BUS nå har gjort erfaringer gjennom møte med klienter som har det vanskelig kan tiden være inne til å bli et talerør også for kollektive problemer som studentene oppdager gjennom det individuelle arbeidet.

Å ha en retning for arbeidet synes å være viktig for å skape rom for fantasi og kreativitet. Uten retning blir også aktiviteten uten mening. Når studentene problematiserer seriøsiteten i BUS sin klientrettede virksomhet (jfr. 5.4.5 Dilemmaet med å være novise og arbeide i en lekegrind) er det i situasjoner hvor de opplever at deres kreativitet ikke strekker til, at de ikke forstår hvordan de skal kunne hjelpe og hvor engasjementet derved blir usikkert. I slike situasjoner er det nødvendig å sikre støtte og veiledning for å gi hjelp til å finne retning i arbeidet.

Ved å gå inn på infrastrukturen for læring har jeg vist hvordan samspillet mellom

skiftende studenter, en fast styringsstruktur og en stabil prosjektledelse har hatt innvirkning på læringsforløpet og hvordan langsiktige planer og målrettet arbeid har blitt til gjennom forhandlinger og meningsutveksling. Gjennom å utvikle BUS har de medvirkende vært med på å utvikle en lærende organisasjon i en utdanningsinstitusjon.

### 6.3 Å utvikle en lærende organisasjon i en utdanningsinstitusjon

BUS har blitt utviklet innenfor en prosjektorganisasjon med en egen styringsgruppe med representanter både fra feltet og brukerorganisasjoner, fra Høgskolens administrasjon, fagpersonale og studenter. Dette organet var både et virkemiddel som dannet et medlemskap, men også en symbolsk bekreftelse av prosjektet. Styringsgruppen var et symbol på at utviklingen av virksomheten BUS var noe som lå utenfor det ordinære arbeidet men innenfor Høgskolens strategiske utviklingsmål. Styringsgruppen ble et instrument som legitimerte utvikling av prosjektet.

*"Communities of practice are the key to an organization's competence and to the evolution of that competence (Wenger, 1999:241)*

Den drakampen som var i starten av prosjektet mellom nærhet og distanse til Høgskolen både i forhold til fysisk tilhørighet, styring og finansiering sier noe om studentenes manglende tiltro til at det ville være mulig å utvikle en studentdrevet virksomhet innenfor de eksisterende rammene som utdanningsinstitusjonen satt. De involverte lærerne mente at uten støtte og sikring av kontinuitet i virksomheten ville det være vanskelig å etablere en virksomhet som skulle kunne bli stående over tid og bli et reelt tilbud til befolkning og til studentenes læring. Lærerne så også prosjektet som en mulighet til å trekke praksis nærmere inn i et teoretisk studium og så muligheten for å tilrettelegge lærings situasjoner som ikke bare var klientrettet, men som også dreide seg om organisasjonsutvikling, prosjektarbeid og samfunnsarbeid. Gjennom meningsfulle forhandlinger og drøftinger ble så BUS utviklet slik det er i dag.

Med utgangspunkt i den undersøkelsen som her er fremlagt ser det ut til at BUS har hatt en vesentlig og stor betydning for studentenes studiesituasjon og utvikling av identitet som sosialarbeidere, når de vurderer sosionomstudiet i sin helhet. Veiledningen som studentene har fått på sitt arbeid ble et instrument for videre handling og åpnet for en speiling av den deltaking og samhandling

de hadde hatt med klientene og med sin samarbeidspartner i BUS. Veiledning de hadde med lærere og fagfolk og de refleksjonene de hadde med andre studenter på teamet var viktige for utvikling av mening og forståelse. Dette bekreftes også i de rapportene som studentene har skrevet.

Det ser også ut som Høgskolen i Bergen og Sosionomutdanningen har fått et læringssamfunn som både beriker og utvikler ikke bare studentenes kompetanse men også utdanningens kompetanse som utdanningsinstitusjon. Gjennom å veilede studentene i klientsaker får veilederne og lærerne reflektert sin egen undervisning. Gjennom å se og høre hvordan studentene erfarer møtet med klientene og hvordan de selv klarer å medvirke som hjelpere, blir kunnskapen eksemplifisert og konkretisert. Gjennom samarbeid mellom interne og eksterne veiledere som står i praksisfeltet til daglig blir også lærernes teoretiske kunnskaper utfordret i møte med praksis og omvendt. BUS får gjennom sitt virke en rolle som døråpner også for det interne høgskolemiljøet ut mot omgivelsene rundt og omvendt. Gjennom sitt arbeid med klienter gir studentene befolkningen tilgang til å se hvordan studenter lærer og utvikler sine faglige kunnskaper gjennom deres medvirkning.

Høgskolens brukerorienterte profil og rolle i utvikling av gode sosialarbeidere blir til fulle konkretisert gjennom BUS. Prosjektet har åpnet for en dialog mellom administrasjon, fagpersonalet og studenter på en måte som gjør at studentene opplever at de har fått et utvidet forhold til studiestedet og gir uttrykk for at dette skaper en tilhørighet og opplevelse av medvirkning som gjør at de også blir bedre studenter. Identifikasjon skapes gjennom det som gir mening og engasjement – og det som blir vektlagt som verdifullt.

Organisatoriske elementer som allmøter og vaktledermøter er både instrumenter for samhandling men er også samhandling. De er instrumenter i organisasjonen BUS som åpner for samhandling på tvers av team og gir anledning for drøfting av spørsmål av organisatorisk og faglig karakter. Referater som skrives blir dokumenter som skaper kontinuitet og som gir utgangspunkt for nye drøftinger.

De som har arbeidet i BUS har stort sett gitt uttrykk for trivsel. Ved å vise for andre hva som foregår i BUS har de vært med på å skape en motivasjon hos andre slik at nyrekruttering av studenter hele tiden har vært mulig. De som har arbeidet i BUS har opplevd å få et sosialt fellesskap gjennom sin medvirkning i BUS. For noen av de som begynte i BUS ble motivasjonen å kunne fortsette det arbeidet som andre studenter hadde satt i gang viktig.

I lærende organisasjoner er samspillet mellom det lokale og det globale viktig. Ut fra en systemteoretisk retning vil et åpent system være fleksibelt og endringsorientert og vil sikre nødvendig input for å hindre stagnasjon.

Det er tidligere nevnt at det i prosjektarbeid er viktig å markere milepæler. Noen slike milepæler i dette prosjektet har vært markering av åpningen av BUS, feiring av 1-års dag og markering av prosjektavslutningen med et 3 dagers seminar. Slike markeringer er også ytre symbol på og en reifisering av deltaking og fellesskap. Det gjør BUS mer synlig for omverdenen og skaper en overgang fra det lokale til det mer globale (for å bruke Wengers termer). Studentene som medvirket i alle disse arrangementene utviklet programmet og sto for ledelsen av arrangementene. I forbindelse med disse arrangementene har også pressen blitt kontaktet og BUS har fått spalteplass og tid på radio. Igjen er det studentenes handlinger og interaksjon ikke bare seg i mellom men også i forhold til omgivelsene som skaper dokumenter som blir konkrete uttrykk for det de står for. Ønsket om å bli synlig for andre og å nå fram med informasjon om hvem BUS er og hva BUS kan gjøre, har i tillegg til presseomtale også kommet til uttrykk gjennom utarbeiding av opplysningsbrosjyrer, plakater og visittkort som gir informasjon og viser folk veien til BUS.

De som har arbeidet i BUS har bygget opp et kontor med rutiner, vedtekter og system for hvor ting skal være og hvordan ting skal gjøres. Når nye studenter begynner i BUS er det rutinene, vedtektene, rapportene og den muntlige overleveringen av erfaring som danner grunnlag for nye deltakers eierforhold til BUS. De nye studentene må selv forhandle om meningen med alt det de får presentert og finne ut hvordan de kan ha nytte av dette.

Jeg har nå vært innom en del aspekter som viser sider ved utviklingen av en lærende organisasjon. Gjennom utviklingen av BUS har også Sosionomutdanningen fått utvidet sin pedagogiske kompetanse og sin kontakt med det nære klientarbeidet. Dette er med på å styrke den brukerprofilen som Høgskolen ønsker å ha og formidle til sine studenter og omgivelsene.

## **6.4 Hva betyr fellesskapet i BUS og hvordan utvikles det?**

I det foregående har det blitt vist hva som gjør det meningsfullt å arbeide i BUS, og vi har sett at det er snakk om forhandlinger som pågår hele tiden. Å utvikle

et praksisfellesskap krever også forhandlinger om hva som skal være det felles foretak. Wenger (1999:kap.2) benytter begrepet "community" som kan oversettes med fellesskap eller samfunn. I følge Wenger kjennetegnes "community of practice" av tre viktige elementer: gjensidig engasjement, et felles foretak og et felles repertoar.

Jeg har allerede omtalt betydningen av engasjement og innvirkningen dette har hatt både for at BUS i det hele tatt startet opp, og for utvikling og vedlikehold. Jeg skal derfor bare kort nevne noen aspekter ved dette men legge hovedvekten på utvikling av et felles foretak og det felles repertoar. De tre elementene er imidlertid nøye sammenbundet.

BUS er et eksempel på at praksis skapes fordi mennesker arbeider sammen i et fellesskap hvor det er et gjensidig engasjement i forhold til det de skal gjøre. Det er det felles engasjementet som definerer praksisfellesskapet/praksis-samfunnet. Et slikt praksisfellesskap er noe mer enn bare en gruppe, team eller nettverk, og kan derfor ikke brukes synonymt med disse. Å skape gjensidig engasjement fordrer at den enkelte blir inkludert i fellesskapet. Den sammenhengen som omformer et felles engasjement til et praksisfellesskap krever arbeid. Det er et arbeid som ofte er lite synlig, men som er viktig for at den enkelte skal kunne holde oppe sitt engasjement. I et praksissamfunn er det viktig med ulike kompetanser fordi oppgaver ofte vil være mangfoldige og kreve ulike ferdigheter. Samtidig er det også viktig å ha noe overlappende kompetanse slik at det er mulig å gå inn i hverandres arbeid. Likheter og forskjeller er derfor stikkord for å skape gjensidig engasjement. Et gjensidig engasjement skaper relasjoner mellom mennesker som står i et avhengighetsforhold til hverandre fordi alle skal bidra til oppgavene som skal løses. Dette kan innebære idyll og harmoni, men ofte vil praksissamfunn ha konflikter, motsetninger, uenighet og alle de menneskelige følelsene som kan oppstå i samhandling. Slike konflikter kan oppstå hvis det ikke er enighet om hva som er det felles foretak.

Jeg har beskrevet hvordan BUS startet opp. De studentene som senere har kommet inn i BUS har måttet forholde seg til det som har vært gjort før og det som har vært definert som det felles foretak for å utvikle BUS. Imidlertid har de som har arbeidet i BUS til enhver tid lagt sin forståelse og sine meninger inn i hva dette felles foretaket skal være. Et eksempel som viser hvordan en ide om utvidelsen av prosjektet, til også å inkludere sosialt arbeid på samfunnsnivå, kolliderte med ideen om det felles foretak fikk vi da lærere ved utdanningen ønsket å inkludere

Fridalen prosjektet som en aktivitet i BUS. Fridalen prosjektet var et forsøk på å få studenter i BUS til å utvikle et samarbeid med en menighet om gruppetiltak i lokalmiljøet. Det var seks studenter i praksis i BUS og noen av disse skulle bruke noe av sin tid til å arbeide i denne menigheten. Tanken fra lærerne var at BUS gjennom slik virksomhet skulle kunne utvikle sitt metodiske repertoar til også å gjelde samfunnsarbeid. Imidlertid ble dette ingen suksess. Studentene på sin side begynte i BUS med en klar forventning om å utvikle sine erfaringer i tråd med den kompetansen som allerede lå i BUS – nemlig klientarbeid. De var selv lite innstilt på å utvide sin virksomhet og få nye erfaringer. På bakgrunn av liten støtte fra studentgruppen som helhet, fikk dette prosjektet aldri den status det måtte ha for at det skulle skape en utvidelse av praksis i BUS (BUS-rapport 1/99). Dette er et eksempel på hvordan forhandlinger om mening henger nøye sammen med utvikling av praksis. Når nye tiltak ikke gir mening skaper det heller ingen ny praksis. Engasjementet manglet blant studentene, de så ikke på Fridalen prosjektet som et felles foretak og de fant ikke støtte i et felles repertoar blant medarbeiderne i BUS. Det ble for vanskelig å klare å gjøre flere omfattende ting på en gang, og deres innstilling til hva de skulle arbeide med var knyttet til utvikling av BUS og klientarbeidet. De gjennomførte det arbeidet som var tenkt i Fridalen fordi det var inngått en avtale med en ekstern instans. Men det skjedde med et minimum av engasjement og interesse. Erfaringene med dette viser at praksissamfunnet BUS inngår i forhandlinger om hva som skal være deres felles foretak og styrer utviklingen av resultatene. Wenger sier det slik:

*“external forces have no direct power over this production because, in the last analysis (i.e., in the doing through mutual engagement in practice), it is the community that negotiates its enterprise” (1999:80).*

Både lærere og studenter lærte mye av denne prosessen. Bl.a. at det ikke er lurt å ville for mye på kort tid og at studentene må oppleve prosjektet som viktig for å ønske å legge engasjement og glød inn i det. Fridalen ble et eksempel på at ytre press på å forandre foretaket har resultert i motstand. Fordi hver ny gruppe som arbeider i BUS må forholde seg til det “felles foretak” så må de også inngå i forhandlinger om hva dette skal være for dem i den aktuelle perioden. Uansett påvirkning av sterke personer eller av dominerende meninger er det måten praksisfellesskapet løser dette på og måten de inngår i arbeidet med det felles foretak som skaper praksis og gjør det til *deres* foretak.

Wenger (1999) sier at selv om praksissamfunn kan bli påvirket, manipulert og



utnyttet og andre verre ting, så kan de også bli inspirert hjulpet og støttet. Uansett er det til syvende og sist det enkelte praksissamfunn som forhandler og som utformer foretaket og praksis.

Måten BUS har blitt organisert på med en styringsgruppe, prosjektgrupper og prosjektkoordinator, har ofte blitt kritisert av andre studentdrevne rådgivningstjenester. Det har blitt hevdet at BUS ikke er studentstyrt nok og at Høgskolen har for stor innflytelse på utviklingen av prosjektet. For de studentene som har vært med å utvikle BUS må dette oppleves som nedvurderende, fordi de selv vet hvilken innsats de har lagt ned i prosjektet for å utvikle det til noe de selv kan være stolt av. På en måte ligger det i den kritikken som er kommet utenfra en ide om at studentene i BUS ikke har vært i stand til å prege sitt eget arbeid og forholde seg til påvirkning utenfra på en aktiv måte. I kritikken ligger det også et syn som tilsier at det nødvendigvis må være et motsetningsforhold i et tett samarbeid mellom studenter og lærere. Noe av det denne undersøkelsen har vist er at det nettopp blir understreket fra studentene at de opplever å få en nærmere tilknytning til studiet og til den helheten studiet inngår i ved å arbeide i BUS fordi det har åpnet for kommunikasjon mellom studenter og andre faglig og administrativt ansatte.

Å ha et felles foretak innebærer også et felles eller gjensidig ansvar. Forståelsen av dette ansvaret er med på å bestemme hva som blir ansett som viktig og hva som er mindre viktig. Et regime av gjensidig ansvar er ikke alltid like lett å se, fordi det mange ganger vil være en integrert del av praksis.

I et praksisfellesskap vil det være noen ressurser som er felles og som vi kan si danner et felles repertoar som deltakerne kan benytte. Det som kjennetegner et slikt repertoar er at det gjenspeiler historien og at det har en iboende tvetydighet. Deltaking og reifikasjon er med på å skape praksisfellesskapet og grunnlaget for det repertoaret som virksomheten innehar. Begge disse elementene er to kilder til hukommelse og glemsel. Eksempler på reifiseringer i BUS og på det repertoaret som det felles foretaket har finnes i prosjektrapportene, vedtektene og en mengde andre dokumenter som er skrevet i løpet av prosjektet til støtte for hukommelsen. Noen av disse blir hentet fram igjen når ny grupper starter, andre blir liggende i arkivskapet. Dokumenter i likhet med videoopptak og bilder og annet konkret materiale er med på å vekke vår hukommelse og til å skape nye assosiasjoner og meninger i møte med nye mennesker og i en annen tid. Dette er materiale fra ett tidligere tidspunkt og anvendelsen av disse produktene senere vil kreve

forhandlinger om hvordan de skal forstås. Vi ser derfor at rutinehåndboken har vært revidert flere ganger, fordi praksis forandrer seg gjennom ulike deltakers arbeid og reifiseringen derfor må endres. Denne iboende tvetydigheten eller flertydigheten gjør koordinering, kommunikasjon og det å holde fast ved et design vanskelig. Det krever en stadig justering og tilpasning i forhold til nye ting som oppstår uventet. Denne tvetydigheten er på den ene siden noe som medfører hindringer i en løpende prosess men som på den andre siden også er med på å utvikle ny mening og som gjør at et praksisfelleskap hele tiden er en levende organisme.

Gjennom et felles engasjement vil deltaking og reifikasjon bli usynlig sammenvevd. Å forhandle om mening og utvikle forståelse er imidlertid noe som kan gå harmonisk og uproblematisk for seg men vi har også vist eksempler på også kan være problematisk og konfliktfylt. På godt og ondt er dette arbeidet noe som har innvirkning og betydning for de som deltar der og på deres liv.

## **6.5 Hvordan foregår læring i BUS og hva er det som læres?**

Wenger (1999) sier at læring er motoren i praksis og praksis er historien om denne læringen. De rapportene som er skrevet om BUS i løpet av prosjektperioden er en del av historien om den læringen som har foregått i praksis. Rapportene viser hva deltakerne i den aktuelle perioden har kommet fram til og hva de har funnet grunn til å nedtegne for å bekrefte.

Som vi har vist i det som er skrevet tidligere, har de som utviklet BUS deltatt i prosjektet stort sett et halvt år av gangen. Noen har vært med over lengre tid, men det er unntakene. BUS er altså en læringsarena som aldri er den samme, men som stadig er i forandring fordi medarbeiderne kommer og går. Hvordan kan vi da snakke om et læringssamfunn? Ifølge Wenger er forhandlinger om mening noe som er grunnleggende midlertidig. Meninger skifter og endres, praksis vil derfor også være skiftene og midlertidige i sin karakter. Uansett varighet av praksisforholdet vil det som er avgjørende for om det kan kalles et praksisfelleskap være at det eksisterer et felles engasjement i forhold til en felles oppgave som gir mulighet for signifikant læring. Læringsfelleskap vil derfor innebære en felles læringshistorie (Wenger 1999:kap.3). Denne fokusgruppestudien viser også dette.

Utviklingen av BUS er preget av kontinuitet og avbrudd. Målsettingen om å utvikle

BUS til en tjeneste som kunne bestå over tid har gitt et felles mål og gitt prosjektet en retning som har skapt kontinuitet. Samtidig har stadig nye studenter kommet og gått i BUS. En av de viktige tingene som har medvirket til kontinuitet er at erfarne medarbeidere har lært opp nye studenter. På denne måten har de erfarne fått oppleve å se at de har lært noe og at de er i en posisjon hvor de kan være til hjelp for andres læring. Vi har sett dette i BUS også når bemanningen har bestått av studenter fra forskjellige kull. Første klassingene har sett opp til andre klassingene som har sett opp til tredje klassingene og de eldste opplever å kunne noe som de andre ennå ikke kan. På den måten får de bekreftet sin egen læring gjennom deltaking i BUS og deres identitet som kommende sosionomer øker. En slik overgang gjør at fortiden, nåtiden og framtiden lever sammen. Men kanskje like viktig som kunnskapen som blir formidlet er det engasjementet studentene som har jobbet i BUS klarer å formidle til de som begynner ny. Fra datamaterialet ser vi at dette har hatt betydning for rekrutteringen og har vært med å motivere mange til å begynne i prosjektet.

Opplæringen av nye studenter i BUS foregår over 4-5 ettermiddager hvor studentene blir presentert for ulike sider ved BUS dels av sine forgjengere og dels fra koordinator. Videoeksempler på klientarbeid har vært vist og det har vært drøftinger om hva de har sett og samtaler om hvilke måter BUS møter sine klienter på. Når nye studentene så overtar virksomheten har noen av de erfarne enten fortsatt å jobbe i BUS og derved gått inn i teamene, eller vi har gjort avtaler om at noen av de erfarne skal følge de nye i arbeidet i et par uker og på den måten sikre nødvendig opplæring og overlapping. De nye studentenes deltaking i denne perioden blir derfor det Lave og Wenger (1998) karakteriserer som "legitimert perifer deltaking". De har lov til å være på utsiden en stund, inntil de selv må overta helt og fullt. Hvor fort de nye studentene blir full deltaker varierer noe. Noen studenter sier at de trenger å se hvordan andre gjør tingene før de tør å prøve selv. Andre tenker det er best å hive seg uti og så se hvordan det går. Uansett er prøving og feiling en viktig læringsmetode i BUS for alle som jobber der.

Fra materialet i undersøkelsen finner vi at de studentene som har arbeidet lengst i BUS, dvs. mer enn ett semester er de som opplever at BUS har hatt størst betydning for deres utvikling og faglige identitet. Dette kan tyde på at de ikke lenger opplever seg som perifere deltakere, men har oppnådd nærmere full deltaking i virksomheten. Det tar tid å bli kjent med en ny arbeidsplass og finne sin rolle i organisasjonen. Det er mange ting å holde rede på i BUS for de som

begynner ny der, og det er tydelig at studentene opplever å utvide sin forståelse og læring gjennom å delta over lengre tid.

Når studentene gir uttrykk for sine erfaringer er det visse ting de vektlegger og som de verdsetter ved det å arbeide i BUS. De nevner utvikling av et felles engasjement, som å bli kjent med hva den enkelte er god til, etablere et gruppesamhold, gjøre seg kjent med hvem som vet hva, og hvem som er lett eller vanskelig å holde kontakt med. De vektlegger også å forstå og innstille seg på oppgaven de har ved å innrette seg mot det som skal gjøres, diskutere seg fram til hvilke oppgaver de har og når disse må utføres og gjøre hverandre ansvarlig for de oppgavene som må fordeles. De vektlegger også utvikling av ferdigheter og drøftinger, enten det er å utvikle verktøy for handling, sende invitasjoner til møter, utarbeide brosjyremateriell, rutinehåndbok eller skjema på datamaskinen som kan gjøre arbeidet lettere for dem selv og andre. De nevner også betydningen av å enes om måter å samhandle på med klienter og måter å veilede hverandre på og hvordan de har kunnet utfordre gamle handlingsmønstre og lete fram andre måter å gjøre tingene på gjennom arbeidet i BUS.

Dette er eksempler på en type læring som involverer vår praksis og vår evne til å forhandle fram mening. Fordi den griper inn i studentens hukommelse, deres vaner og ferdigheter former den også studentenes identitet.

Ved å sette sammen fokusgruppene i denne undersøkelsen slik at studenter fra ulike perioder i prosjektet møttes fikk vi også et møte med ulike læringshistorier som kom i dialog med hverandre og hvor meninger ble utvekslet. Dette ble et spennende møte for deltakerne fordi de fikk utvidet sin læringshistorie gjennom det de andre fortalte. Deres egne erfaringer ble satt i en sammenheng med det som hadde skjedd før de selv begynte og det som skjedde senere. De fikk bl.a. se hvordan det de selv hadde gjort hadde blitt ivaretatt eller endret underveis. For mange var det kjekt å oppleve at det de faktisk hadde arbeidet mye med da de enten var i praksis eller frivillig i BUS faktisk fortsatt besto.

I sosial læringsteori er forholdet mellom det individuelle og det kollektive ikke to motsetninger, men to aspekt som er nødvendige for at det andre skal eksistere. Å utvikle en identitet skjer gjennom forhandlinger om mening med våre erfaringer som medlemmer i et sosialt fellesskap. Det er derfor ikke et spørsmål om en skal fokusere på personen eller samfunnet når en skal analysere utviklingen av identitet, men mer et spørsmål om å analysere prosessen mellom dem og deres felles beskaffenhet. I undersøkelsen av BUS som praksisfellesskap har studentene flere

ganger gitt uttrykk for at de har fått en økt bevissthet om sin egen rolle og identitet som sosionom. Dette har skjedd som en følge av det arbeidet de har gjort i BUS og det fellesskapet de har vært en del av men også gjennom den tilretteleggingen som har vært gjort for å skape læringsmuligheter.

Å ha vært deltaker i BUS er også noe som huskes fordi det hadde betydning for utvikling av identitet og var noe som skjedde i en periode av deltakernes liv. Når deltakerne senere forteller om hva de har gjort av sosialt arbeid vil deltaking i BUS være en del av denne historien. Etter hvert som avstanden i tid og andre aktiviteter knyttet til sosialt arbeid øker, vil kanskje dette bildet blekne og kun bli trukket fram når deltakerne blir minnet om det i en eller annen sammenheng hvor de arbeider som sosionomer. Når de er på jobb og skal starte kontakt med en ny klient og forteller at de husker tilbake på det grundige undersøkelsesarbeidet de gjorde i sakene eller når de arbeider med journalskriving og er takknemlig for den erfaringen de fikk med dette i BUS. Det som da huskes blir det som har betydning i den gitte sammenhengen.

Deltaking og reifikasjon er to bestemte kilder til makt. I begynnelsen av prosjektet var det praksisstudenter som deltok i utviklingen av BUS og som derfor hadde størst innflytelse på prosjektet. Samtidig var det praksisstudentene også bundet av sine praksisavtaler og klare forpliktelser som var bestemt av utdanningen. I tillegg kom oppgaver som blir utviklet ut fra den sammenhengen og den fasen de deltok inn i prosjektet. Etter hvert som klientarbeidet kom i gang har de frivillige medarbeiderne i BUS kommet inn og blitt viktige aktører i utviklingsarbeidet. Dette har også gitt dem en viktigere posisjon og derved større innflytelse på arbeidet. Disse har hatt andre kontrakter og andre avtaler som binder dem til BUS. De får en skriftlig kontrakt som viser hvilken dag de skal jobbe og hvor lenge de ønsker å binde seg. Minimumstid er ett semester. De får også en attest som viser at de har deltatt i dette arbeidet og som kan brukes ved jobbsøking senere.

I denne undersøkelsen som er foretatt blant studentene som har arbeidet i BUS er det en del ting som har forbauset oss. Det som har forbauset oss mest er kanskje hva studentene ikke sier noe om når det gjelder læring. Mye av det arbeidet som har vært i BUS har vært kontorarbeid, utvikling av rutiner og prosedyrer, av trivielle ting som er nødvendig å gjøre for å skape kontinuitet og for å holde orden. For mange studenter ble dette møtet med et "kontor" noe nytt og mange søkte nettopp til BUS fordi de da ville få en kontorpraksis som de kanskje ikke hadde hatt før.

En del ønsket også en annen kontorpraksis enn det sosialkontoret kunne tilby. Det skriftlige arbeidet som studentene vektlegger at de har lært noe om er journalarbeid. Dette er direkte knyttet til sosialt arbeid og klientarbeid og nevnes trolig av den grunn. Fordi fokus for undersøkelsen var læring av sosialt arbeid, så kan det være at studentene definerte vekk det andre praktiske arbeidet. Det er et middel for å lære sosialt arbeid, men blir kanskje ikke definert som viktig i denne sammenhengen. Det er imidlertid slik at sosialt arbeid i mange sammenhenger vil være forbundet med kontorarbeid, og måten dette blir utført på har også innvirkning på den behandlingen klientene får. Gjennom sin virksomhet har studentene i BUS fått erfare at rot i papirer, tregghet i ekspedering av saker, for dårlig telefonsentral og for liten kapasitet hos saksbehandlerne på offentlige kontorer medfører problemer for klientene. Bl.a. derfor er noe av praksis i BUS å være rask i behandlingen av saker, være rask i å ta telefonen, holde avtaler om åpningstider og å varsle når kontoret er stengt blitt noe som har fått stor betydning.

Læring er både orden og kaos. Undersøkelsen viser at noen studenter opplevde ting som svært kaotisk i starten, mens andre (kanskje fordi de kom inn i prosjektet i en annen periode) opplevde at det var orden og system som ga trygghet. Det er lett å tenke at stabilitet er noe som gir seg selv, men uro er noe som skapes. Slik er det ikke. Å bevare stabilitet eller rutiner krever et aktivt arbeid, fordi disse rutinene må forhandles om for hver ny studentgruppe som begynner i BUS hvis de skal gi mening. Likeså har det vært et aktivt arbeid å formidle historien i BUS slik at nye studenter kunne få et bilde av hva de var en del av, samtidig som historien ble noe de selv måtte få et forhold til gjennom den aktiviteten de selv var med på å skape.

## **6.6 BUS og omgivelsene**

Det er av vesentlig betydning for at BUS skal kunne ivareta sin målsetting om å være en tilgjengelig tjeneste at det er en åpen organisasjon med et bredt kontaktnett som kan bidra til å formidle informasjon om hva tjenesten ønsker å bidra med. Det er derfor viktig at BUS har åpne grenser. I møtetpunktet mellom det nære og det som er utenfor, det lokale og det globale finnes konstellasjoner av kunnskapsområder som både innebærer deltakelse og reifikasjon.

Å delta i BUS skaper et fellesskap som skiller deltakerne fra de som ikke har deltatt

i virksomheten. Å være med i "BUS-klanen" har vært en omtale som har markert denne forskjellen. Navnet eller begrepet markerer at det er noen som er innenfor og noen som er utenfor. Det blir med andre ord noen grenser rundt BUS som markerer tilhørighet til et fellesskap. De som er med i "BUS-klanen" har noe som ikke andre har og kan delta i noen sammenhenger hvor andre ikke kan delta, for eksempel arbeide i BUS, delta på allmøter, på veiledning, på fester, osv. Slike grenser markeres på ulike måter gjennom symboler som at de som ønsker å jobbe i BUS må søke om deltaking, at det blir gitt attest til de som arbeider der som frivillige medarbeidere, at BUS som organisasjon markerer hva de står for gjennom brosjyrer og plakater og på den måten markerer seg som en egen enhet, ved å ha egne lokaler og rom som de disponerer for sin virksomhet og ved å ha vedtekter og rutiner som markerer BUS sin plassering i en større organisasjon. Imidlertid er BUS helt avhengig av å ha en åpenhet om sin virksomhet som skaper interesse i omgivelsene og som sørger for nyrekruttering av medarbeidere. Derfor er kontakten mellom medarbeidere i BUS og andre studenter av vesentlig betydning.

Et praksisfellesskap kan heller ikke bestå i et vakuum, og det er derfor nødvendig også for BUS å ha noen døråpnere i forhold til omgivelsene. Å åpne fellesskapet skjer på ulike måter, bl.a. ved at de som er med i BUS også er studenter ved Sosionomutdanningen og derved inngår i et klassefellesskap hvor de forteller om det de erfarer i BUS. Å formidle erfaringer fra BUS inngår også som et virkemiddel i rekruttering av nye studenter til BUS. Dette skjer dels ved at BUS-studenter møter i klassene og orienterer og dels ved at sosionomstudenter inviteres til informasjon og omvisning på BUS sine kontorer.

Det overlappende medlemskapet som studentene i BUS har i kraft av å være sosionomstudent er en viktig faktor for å åpne BUS mot omgivelsene. Likeså er BUS-studentenes erfaringer med andre praksisarenaer en viktig informasjonskilde både til BUS om andre arenaer, og til å formidle informasjon om BUS til andre. Slik erfaring bringer også inn kunnskap som er viktig for det arbeidet BUS skal drive.

Veilederne som er medvirkende i BUS er selv lærere ved utdanningen og på den måten med på å formidle informasjon begge veier. Lærerne får kontakt med praksisfeltet gjennom arbeidet som veileder i BUS og kan selv formidle teori og erfaringer direkte til studentene i veiledning. De eksterne veilederne i BUS er erfarne sosionomer som er i yrkespraksis og som derved kan formidle sine erfaringer fra feltet, men samtidig blir informanter om BUS til andre.

Styringsgruppen har bestått av personer i ulike posisjoner med kontakter utad og har bidratt til at informasjon om BUS kommet ut over BUS sine grenser. Deltakerne i ressursgruppen har vært personer som har hatt sin forankring i ulike deler av hjelpeapparatet. De har på ulike måter bidratt til å gi BUS informasjon om sin virksomhet og derved åpnet dørene for samarbeid når det har vært aktuelt. Trolig har også erfaringene de har hatt gjennom kontakten med BUS gjort at de har formidlet informasjon om BUS tilbake til sin arbeidsplass og til klienter de har møtt.

Gjennom den åpenheten og interessen som andre deler av hjelpeapparatet har vist i forhold til BUS prosjektet har også nye læringsarenaer dukket opp. Studentene nevner de positive erfaringene de fikk ved å drive oppsøkende virksomhet på et dagsenter for mennesker med psykiske lidelser. Gjennom dette arbeidet fikk de møtt mennesker i sammenhenger utenfor kontoret og fikk erfaring i hvordan kontakt kan etableres i andre omgivelser.

På mange vis har studentene og veilederne fungert som formidlere som har åpnet BUS sine grenser mot omgivelsene. Prosjektkoordinator har hatt en formidler/mekler posisjon og har bidratt til å formidle historien og skape kontakt mellom de som slutter og de som begynner i BUS. Rollen som koordinator har også bidratt til å skape en forbindelse mellom de oppgavene som må gjennomføres i en periode og å se hva som må gjøres senere. Det er en stadig ballanse å formidle erfaringer fra tidligere i prosjektet på en slik måte at det ikke tar motet fra kreativitet og engasjement for nye oppgaver. Å være i en mekler posisjon innebærer ofte medlemskap i flere leire og kan skape ambivalens og rollemotsetninger. I BUS har vi sett hvordan studentene i enkelte perioder har påpekt dette problemet ved at koordinator har vært lærer og veileder på samme tid. Megler posisjonen vil ofte innebære to forhold som kan virke motstridende nemlig å ikke være så mye innenfor at en er fullt medlem, men heller ikke stå utenfor slik at en blir utestengt eller avvist.

Som læringsamfunn har BUS klart å ivareta en åpenhet i forhold til omgivelsene og søkt impulser utenfra. Samtidig har denne virksomheten også klart å formidle hvilke tjenester de har å tilby.



## 6.7 Kunnskap gjennom praksis

Vi har ved å studere BUS som læringsarena for sosialt arbeid sett hvordan læring forandrer studentenes evne til å delta, deres opplevelse av tilhørighet og deres utvikling av mening. Vi har sett at å ha kunnskap og å tilegne seg kunnskap er en viktig del av praksisfellesskapet. Men det er ikke den eneste prosessen som er viktig. Selv om det i BUS først og fremst foregår læring av sosialt arbeid og utvikling av kunnskap i forhold til en framtidig yrkesutøving så er det mange andre aspekter ved praksisfellesskapet som framstår som viktig. Det å være sammen, å inngå i et meningsfullt samarbeid, utvikle en identitet i samhandling med andre og bare det å være et menneske i møtet med de andre i praksisfellesskapet er viktige faktorer. Kunnskap er definert i forhold til sin kontekst i praksis, og oppstår ut fra kombinasjonen av kompetanse og erfaringer som gir mening. Gjennom denne undersøkelsen forteller studentene at de opplever å få et annet forhold til ting de har lest tidligere fordi teorien plutselig får en aktualitet gjennom de erfaringene de gjør i BUS. Erfaringene de gjør skaper også behov for ny kunnskap og teori for å kunne hjelpe til med å løse problemene som de møter i jobben.

Kompetanse utvikles gjennom felles engasjement. I dette ligger også evnen til å engasjere seg i andre medlemmer og gi respons på deres handlinger, og derved evnen til å etablere et kontaktforhold hvor gjensidigheten er basis for ens identitet som deltaker (Wenger 1999:137). Dette kommer til uttrykk gjennom studentenes vektlegging av hvor mye samtalene med medstudenter i BUS betyr for å klare tankene etter samtaler med klienter, og for å finne løsninger på problemer. Det blir sagt at den veiledning de kan gi til hverandre er av stor verdi.

Det andre viktige aspektet som bygger opp kompetanse er forpliktelsene til det felles foretak. I det ligger evnen til å forstå foretaket godt nok til å ta noe ansvar for det og bidra til at det skjer fremgang, og til å delta i de pågående forhandlinger med fellesskapet. Vi har sett at studentene er med på å overlevere kunnskaper til hverandre og at ansvaret gradvis blir tatt over av nye studenter etter hvert som de gradvis kommer inn i praksissamfunnet og forstår hva virksomheten går ut på. Jo lengre deltaking, jo mer mening opplever de med arbeidet.

Det tredje som er viktig for utvikling av kompetanse er forhandlinger om repertoar (i dette ligger evnen til å gjøre bruk av det eksisterende praksisrepertoaret og å gå inn i det). Dette krever tilstrekkelig deltaking i praksis til å gjenkjenne elementet i repertoaret. Det krever også evnen både gjennom kapasitet og

legitimitet til å skape en ny og meningsfull historie. Vi har gjennom det som er formidlet i denne undersøkelsen sett at vesentlig kompetanse er evne til å ta imot klienter, kunne ta imot nye henvendelser på telefon, kunne føre en samtale med klienter for å bidra til problemløsning, kunne gjøre nytte av veiledning, kunne skrive journaler og brev, klare å ringe til andre instanser og legge fram en sak, våge å kaste seg utpå og inn i ting som en ikke har gjort før, kunne drive med oppsøkende virksomhet i klientarbeidet og drive med markedsføring og rekruttering av nye medarbeidere, kunne lede møter og sørge for framdrift i arbeidet, skape et godt arbeidsmiljø, utvikle kunnskap om hjelpeapparatet, viktige deler av lovverket, og å søke å anvende teori når det trengs. Dette er vesentlige sider ved det repertoaret som studentene i BUS mener det er nødvendig å ha og som de gradvis opparbeider i løpet av arbeidet i BUS.

Igjen er det gjennom selve praksis – og ikke ved noe annet kriterium – at fellesskap slår fast hva det vil si å være en kompetent deltaker, en outsider og en midt i mellom. Ut fra dette hensyn vil et praksisfellesskap opptre som et lokalt framforhandlet regime av kompetanse. Innenfor et slikt regime er ikke lenger kunnskap udefinert. Det kan bli definert som det som kjennetegner en kompetent deltaker i praksis. Dette innebærer ikke et statisk samfunn uten utviklingsmuligheter. Det å få vite noe helt nytt og oppdage noe en ikke visste fra før kan være en handling som inngår i handlingsrepertoaret til en kompetent deltaker i praksis.

Uansett – om en er ny eller "gammel" deltaker i praksisfellesskapet, må selv et perifert medlem av et praksisfellesskap gjennom læring som ligger innenfor de tre faktorene ved utvikling av kompetanse i praksis, som vi har vært inne på over. For at læring i praksis skal være mulig, må studentene oppleve av mening skapes i interaksjon med kompetanseregisteret. Hvilken rekkefølge ting skjer i vil være forskjellig. Noen ganger er det kompetanse som styrer hvilke erfaringer som gjøres. For eksempel i BUS når nye studenter begynner å jobbe der. Da er det kravene til hva som skal gjøres i møte med klienter, hvordan dette skal gjøres og de forventningene som ligger til grunn gjennom den praksis som er skapt som blir vesentlig for hvilke erfaringer studentene prøver å skaffe seg, for å oppnå kompetanse. For eksempel vil det å ta telefonen og ta imot en henvendelse på en god måte være et kompetansekrav. Studentene øver på dette først i rollespill, for senere å måtte prøve seg på å ta i mot henvendelser selv. Må denne måten får de selv erfaringer, men disse erfaringene er styrt av de kompetanseforventningene som ligger i praksisfellesskapet. Andre ganger er det erfaringer som

utvikler kompetanse. Dette skjer når nybegynneren tar den første telefonen fra en klient og gradvis oppdager hvordan dette kan gjøres uten å skremme noen vekk. Og når et eller flere medlemmer går i gang med noe nytt som ikke er gjort før og som de får aksept for av de andre og hvor de gjennom ny praksis utvikler ny kompetanse som gjør at repertoaret blir utvidet.

Å ha praksis i BUS innebærer å være i skolens lokaler som også er studentenes tilholdssted når de ikke er i praksis. Dette har gjort at studentene som har praksis i BUS lurer på hvordan verden ser ut der ute. For å skape et vindu mot verden ble vi enig om å prøve oppsøkende virksomhet for å spre informasjon om BUS sine tjenester og for å drive oppsøkende tjeneste som ville gjøre BUS lettere tilgjengelig for noen som kunne ha bruk for hjelpen. Det ble etablert kontakt med Treffstedet i Oasen. På denne måten fikk BUS utviklet sin kompetanse på oppsøkende virksomhet og å arbeide med sosialt arbeid i et miljø uten kontorpult. Dette ble grunnlag for nye erfaringer som ble akseptert som en virksomhet innen det felles foretak og skapte en kompetanse som senere også har blitt tatt i bruk. Dette var en virksomhet hvor studentene kunne bygge videre på sin allerede eksisterende kompetanse i arbeid med enkeltklienter, og hvor de kunne benytte deler av det repertoaret som allerede eksisterte i BUS. Det er i møte med omgivelsene at den tause kunnskapen som ethvert praksisfellesskap har, blir avslørt gjennom krav utenfra. Å krysse grenser eller å utvide sine grenser er en måte som fremmer læring. Dette må også være drivkraften i arbeidet med BUS framover fordi det er dette som vil være med å skape det engasjementet som er nødvendig for å utvikle kreativitet og fantasi, og hele tiden gi retning til arbeidet.

Det er blitt sagt av studentene som har arbeidet i BUS at dette er en praksisarena som skiller seg fra andre praksissteder. Forskjellen ligger i at de selv blir ansvarlige for virksomheten og virksomheten er avhengig av deres deltaking. På andre praksissteder kommer de inn som gjester og går ut igjen uten at dette får betydning for virksomheten. I BUS er studentenes deltaking nødvendig for at virksomheten skal eksistere. Dette er en av de sterkeste meningskapende faktorene i dette lærings-samfunnet.

Gjennom denne undersøkelsen av BUS som læringsarena for sosialt arbeid har vi ønsket å sette ord på praksis, for å gjøre denne eksplisitt og mindre taus. Vi har ønsket å gjøre dette fordi kunnskap må uttrykkes for å eksistere, og fordi vi tror det er viktig å ivareta dette som et aktivt prinsipp.

I det neste kapitelet vil jeg komme med noen pedagogiske betraktninger om betydningen denne virksomheten har for sosionomstudiet og vil utdype nærmere de pedagogiske prinsippene som har lagt til grunn for utviklingen av dette prosjektet.



*Sosialt og faglig samvær mellom studenter og veiledere*

## Kapittel 7 PEDAGOGISKE BETRAKTNINGER

I denne rapporten har vi sett på Bergen Uavhengige Sosialrådgivning i lys av læringsteoretiske perspektiver. Rapporten gir et bilde av den læringen som de studentene som medvirket i prosjektet har gitt uttrykk for at de har hatt. I dette siste kapitlet skal jeg nå se nærmere på de pedagogiske prinsippene som har vært benyttet i dette prosjektet og gjøre meg noen tanker om hvilke muligheter som ligger til rette for utvikling i pedagogisk sammenheng.

### 7.1 Prosjektpedagogikk

BUS har blitt utviklet i tråd med prosjektpedagogisk tenkning. Dette innebærer en stor grad av deltakerstyrt læring til forskjell fra lærerstyrt pedagogikk. Prosjekt-koordinator og veiledere har i denne sammenhengen hatt rollen som tilrettelegger for læring og utvikling. Vi har tidligere i denne rapporten vist hvordan dette har vært gjennomført ved hjelp av en prosjektmodell, prosjektplaner, rapporter og veiledning. Tilretteleggingen har bestått i alt fra å skaffe tilveie nødvendig materiell for kontordrift til å gi ideer til arbeidsprosessen på kort og lang sikt og til å veilede i forhold til gjennomføringsplaner som studentene har lagt.

Prosjektarbeid i BUS har også vært gruppearbeid. Pedagogens rolle i gruppearbeidet har vært å få i gang et godt samarbeidsgrunnlag fra starten. Det har vært lagt vekt på at studentene som skulle jobbe sammen ble kjent med hverandre fort og drøftet hvordan de ønsket å samarbeide og hvilke regler som skulle gjelde i arbeidsfellesskapet. For en del av gruppene gjennomgikk vi også ganske tidlig en analyse av deltakernes egenskaper og roller i grupper hvor vi brukte Belbin's analyseverktøy (1996) for arbeidslag/team. Når prosjektperioden nærmet seg slutten foretok vi en evaluering av den analysen som var gjort i starten og benyttet dette til å reflektere over gruppeprosessen og den enkelte deltakers personlige utvikling som gruppe medlem.

I den analysen som er gjort av BUS som praksisfelleskap framkommer det at forpliktelse og ansvar for det felles foretak har stått sentralt. For å kunne gjennomføre prosjekter er dette også en nødvendighet. I arbeid med studentgruppene har pedagogens rolle vært å sikre at alle fikk sjanse til å utvikle seg i samsvar med egne forutsetninger og ønsker. I noen sammenhenger har det vært nødvendig å intervensjon i det samarbeidet som har utviklet seg i gruppene, kanskje særlig i forhold til arbeidsfordeling men noen ganger også i forhold til gruppeklime. Særlig i de fasene hvor studentene arbeider under høytrykk er det viktig å være våken for de gruppeprosessene som går for seg.

Å arbeide etter en prosjektpedagogikk innebærer å gi studentene ansvar for gjennomføring av produktet, men samtidig å gi nok støtte når de trenger det slik at de kan klare gjennomføringen. Det er en vanskelig del av jobben å vite hvor mye det er mulig å forvente og hvor grensene går for hva studentene kan makte å gjennomføre. Vi møter her de samme prosessene og vurderingene som studentene møter når de skal vurdere hvilken hjelp klientene trenger og hva de selv kan gjøre. I arbeidet med BUS har studenter i noen perioder gitt uttrykk for at arbeidsmengden gikk på bekostning av mulighetene for å reflektere over det som ble gjort. Dette sier noe om at BUS har vært et virkelig prosjekt med klare tidsfrister som det var nødvendig å forholde seg til og som det derfor var nødvendig å arbeide hardt for å holde. Imidlertid vil alle som har ledet prosjekter vite at "Ting Tar Tid" og at det i prosjektarbeid tar tre ganger så lang tid som du tror det vil ta når det legges planer. Det er vanskelig å være realistisk i planleggingen og dette fikk studentene også erfare. Den første studentgruppen var sikker på at de ville se de første klientene før de var ferdig med praksis. Imidlertid skulle det ta en ny praksisgruppe nesten 3 måneder å komme så langt. Etter mitt skjønn er dette en del av læringsprosessen i prosjektarbeid. Det er nødvendig å gjøre disse erfaringene for å kunne gjennomføre realprosjekter også senere i yrkeslivet.

Den støttende funksjonen ble utført gjennom å enten stikke innom gruppen en gang for dagen for å kunne ta imot spørsmål, avklare problem eller bare slå av en prat. Den ble formalisert gjennom faste veiledningstimer som tok for seg både prosess og sak, og det ble gjennomført prosjektgruppemøter som i stor grad var oppgaveorientert og målrettet i forhold til de planene som var lagt for framdrift.

De sårbare punktene i ethvert prosjekt er når det blir utskifting i personale og når overganger skal sikres. BUS er et klart eksempel på at det har vært viktig å ha en fast person som har vært gjenganger i løpet av prosjektperioden. Å utvikle

et tiltak som skal kunne fungere over tid med mange og stadig skiftende aktører som skal kunne holde samme retning krever en prosjektledelse. En del av funksjonen ved det å ha prosjektledelsen er å tenke langsiktig og tilrettelegge i nåtid for at det som skal skje mange måneder fram i tid skal kunne bli en realitet. Faren er at det er lett å glemme å sjekke ut hvor andre befinner seg, og risikoen er hele tiden at en vil gå for fort fram. Igjen er det lett å se parallelliteten til arbeid med klienter. Dette er også en del av læringen i prosjektarbeid.

Ved å være i forkant av tankeprosessen vil det også være fare for at premissene blir presentert før gruppen er moden for dem. Med det mener jeg at de tankeprosessene som fører fram til forslaget ikke blir tatt av alle. Det er da lett for at gruppen oppfatter forslag som bestemmelser særlig når de kommer fra en autoritets person. Slike diskusjoner har det vært en del av i BUS. De har blitt til gjenstand for forhandlinger og meningsutvekslinger og noen ganger til konflikter.

## **7.2 Makt og myndiggjøring på en undervisningsarena**

BUS har som et av sine hovedmål å være brukerorientert. Dette målet er rettet mot arbeidet som gjøres i forhold til de menneskene som søker hjelp hos BUS. I denne delen vil jeg nå rette brukerperspektivet mot studentene selv og se på forholdet mellom lærere og student i lys av dette perspektivet. Brukerperspektivet er et ideologisk begrep basert på et menneskesyn som tar utgangspunkt i at et hvert menneske har krav på respekt for sin autonomi/selvbestemmelsesrett (SME, 1992:11). Brukermedvirkning innebærer at det etableres en relasjon mellom flere parter som ikke er likestilte. I forbindelse med utviklingen av BUS er det særlig i forbindelse med praksisperiodene at dette forholdet blir satt på prøve. Praksis skal godkjennes av "skolen" og i de situasjonene hvor prosjektkoordinator også har vært praksisveileder skal også praksis anbefales godkjent/ikke godkjent. Det ligger derfor en betydelig grad av makt i denne rollen.

I et situert læringsperspektiv blir studentens inntreden i praksisfellesskapet først som en perifer legitimert deltaker. Lærerne i BUS innehar en annen kompetanse som studentene har bruk for. Hvis vi i tråd med det situerte læringsperspektivet ser på studentene som ennå ikke fullstendige aktører på en praksisarena, vil de i løpet av sin utviklingsperiode fram mot fullstendig medlemskap kunne betraktes som paraprofesjonelle hjelpere. Når profesjonelle og paraprofesjonelle

skal samarbeide vektlegger Compton & Galaway (1994) følgende sju prinsipper for arbeid i team med paraprofesjonelle: Anerkjennelse av forskjellig ekspertise, informasjonsutveksling, at alle deltar i alle faser av planleggingen, at det er lov å uttrykke forskjellige meninger, at meningsforskjeller blir gjenstand for forhandlinger, at alle har et ansvar, og at gjennomføringsproblemer blir drøftet åpent i teamet. Disse prinsippene har vært forsøkt gjennomført i forholdet mellom lærer og student i dette prosjektet. Det er prinsipper som er vesenlige å praktisere for å kunne sikre dialogen og eierforholdet til prosjektet hos alle aktørene.

I tråd med en empowermenttilnærming er prinsippet om ansvar for endring av situasjoner lagt til klientene selv. Hvis vi benytter empowerment tenkningen i forhold til en læringssituasjon blir ansvar for egen læring og utvikling lagt til studentene. Rollen som hjelperne får i dette perspektivet er flere. Salomon (1976:354) nevner fire roller. Vi kan tenke oss dette som roller læreren inntar i forbindelse med BUS-prosjektet. Den ene er ressurskonsulenten, den andre veileder, den tredje er lærer rollen og den siste går ut på å oppmuntre studenten til å være tjenesteyter. Alle disse rollene har vært en del av koordinators arbeid. En myndiggjørende holdning i møte med studenter innebærer en tro på studentenes egen styrke, samtidig som det formidles at det å søke hjelp og å spørre om råd ikke er et tegn på svakhet og avhengighet.

Som medarbeidere i BUS har studentene måttet stole på egne krefter både i utviklingen av prosjektet og i møte med klienter som har benyttet kontorets tjenester. Deres egen kunnskap opparbeidet før og under utdanningen har kommet til nytte, og de har måttet søke hjelp hos hverandre og hos eksterne kilder. På denne måten har også deres egen selvfølelse og tro på en framtidig yrkesrolle økt.

### **7.3 Utviklingen etter prosjektperioden**

Det er nå gått et par år etter avslutning av prosjektperioden, og BUS har vist seg levedyktig og befestet og styrket sin plass som en læringsarena for sosionomstudenter. Langt flere lærere og veiledere har etter hvert også kommet med og hatt ansvar for kvalitetssikringen av studentenes arbeid og læring.

Fortsatt har studenter hatt praksis i BUS, men virksomheten har først og fremst blitt en læringsarena for studenter i 2. studieår som har deltatt i BUS som frivillige medarbeidere. Det andre studieåret ved Sosionomutdanningen i Bergen er det



eneste studieåret uten innlagt praksisperiode. Det er også et år med mye undervisning i metoder og tilnæringsmåter i sosialt arbeid. Studentene som arbeider i BUS får derfor en god anledning til å prøve ut teori i praksis og opplever at de får en ekstra praksisperiode ved å delta i BUS.

De frivillige studentene har vist at de kan ta ansvar for driften av kontoret og det løpende klientarbeidet. I tillegg har det hele tiden vært aktuelt og nødvendig å holde ved like et aktivt markedsføringsarbeid av BUS, slik at tilbudet blir kjent i Bergen og omegn. BUS utvider også stadig sitt kontaktnett og samarbeid med andre frivillige organisasjoner og virksomheter.

I løpet av perioden fra januar 1998 og fram til desember 2003 har ca 150 studenter arbeidet i BUS.

## **7.4 Framtidsperspektiver**

Det ser ut til at BUS er kommet for å bli. Drøftinger i lærerstab og blant studentene om framtiden, har satt i gang diskusjoner om hvorvidt det vil være riktig å integrere virksomheten i BUS i større grad i studiet. Mulighetene er mange men det er vanskelig å vite hvilke konsekvenser en større grad av integrering vil få for BUS som en uavhengig og frivillig drevet virksomhet. Dersom arbeid i BUS ble gjort til en obligatorisk del av studiet vil frivillighetsaspektet falle bort og eierforholdet som studentene i dag får til virksomheten trolig bli redusert. Dette kan også ført til at studentene i mindre grad vil føle at de selv er vesentlig i opprettholdelsen av virksomheten fordi det hele blir gjort obligatorisk. Jeg tenker derfor at betydningen av en frivillig innsats er vesentlig for at studentene skal oppleve at de er viktige for videreføring av virksomheten. Som vi har sett av data tidligere i denne rapporten oppleves BUS av de fleste som forskjellig fra andre praksisplasser de deltar på i studiet, fordi deres egen innsats er nødvendige for å sikre driften videre. Dette ser derfor ut til å ha en verdi som det er viktig å ta vare på.

I dag er det ca 12-16 studenter hvert semester som arbeider frivillig i BUS. Vi kunne ønsket at flere studenter tok del i arbeidet på denne læringsarenaen. Det er imidlertid mange konkurrenter om studentenes fritid; familie, venner, lønnet arbeid, annen frivillig virksomhet, foreninger og studier. De fleste som arbeider i BUS nedlegger mye tid i dette arbeidet. Det kan dreie seg om sju til ti timer

for uken, inkludert vakt og veiledning en dag i uken, allmøter og for noen vaktledermøter en gang i måneden, og annen aktivitet. De fleste arbeider med sakene også andre dager enn egen vaktdag.

Etter mitt skjønn ligger det i BUS et stort læringspotensiale som ennå ikke er utnyttet. Det vil dersom studenten selv klarer å opparbeide et engasjement, være mulig å utvikle en større samfunnskritisk aktivitet, for eksempel gjennom økt opplysningsvirksomhet om de forholdene som klientene beskriver at de opplever i møtet med hjelpeapparatet. Det er mulig å tenke seg at BUS setter i gang gruppevirksomhet for klienter med felles problemstillinger for på den måten å utvikle kompetanse på dette området. Likeså går det an å tenke seg at BUS finner interesse i å arbeide med lokalsamfunns prosjekter når dette synes å være en arbeidsmetode som kreves for å løse mer omfattende problemer som ikke kan finne sin løsning på individuelt nivå. Dette er eksempler på utviklingsmuligheter på områder som BUS i dag ikke har hatt videre befatning med. Etter mitt skjønn finnes det også et utnyttet læringspotensiale i det klientrettede arbeidet som i dag har hovedfokus.

Studentene får veiledning på sine saker en gang i uken i form av gruppeveiledning. I tillegg gir de hverandre feedback når de har hatt samtaler sammen og de drøfter saker med hverandre. Dette har studentene sagt er verdifullt og noe de lærer mye av. Det er imidlertid begrenset hvor mye som kan tas opp i veiledningene fordi mange skal ha ordet og mange saker skal behandles. Det er derfor mange problemstillinger knyttet til saker og mange muligheter for faglig refleksjon som ikke blir trukket fram og tenkt gjennom. Dersom BUS i større grad enn i dag ble knyttet til studiet av ferdigheter i sosialt arbeid kunne studentene som arbeidet i BUS skrive oppgaver basert på sine erfaringer på denne arenaen. BUS har et utmerket videoutstyr som kan benyttes både i klientsamtaler (ved tilsagn fra klientene) og under drøfting av arbeidet med sakene. Slik dokumentasjon kan igjen benyttes til refleksjon og teoretisering omkring eget arbeid. Dette blir ikke utnyttet i BUS i dag bortsett fra når studenter har sin praksisperiode i BUS.

Det som har blitt innarbeidet som kompensasjon for arbeid i BUS pr. i dag er fritak for yrkesrolleseminar i 3. klasse. Et forslag om å gi studentene et fritak for kommunikasjonsverksted i 2. klasse under forutsetning av at arbeidet i BUS ble dokumentert og evaluert i tråd med prinsippene under kommunikasjonsverkstedet ble nedstemt av allmøtet i BUS våren 2003.

Hvorvidt BUS kan og skal integreres mer i sosionomstudiet i Bergen vil være avhengig av den totale forståelsen av hvordan studiet i Bergen skal utvikles og hva som skal vektlegges. Praksisperiodene i sosionomstudiet i Bergen er todelt og mulighetene for å arbeide frivillig i BUS ligger mellom disse to praksisperiodene og eventuelt også etter siste praksisperiode. Det er til begge praksisperiodene lagt noen læringsmål med spesifikke oppgaver som etter to praksisperioder skal være gjennomført. To korte praksisperioder gir liten anledning til fordypning i saker over lengre tid, og ikke alle praksissteder gir de mulighetene som skal til for at studentene får gjennomført eller får nok øvelse i arbeid med konkrete læringsmål. Dersom virksomheten i BUS var en del av den totale praksispakken som studentene ble vurdert i forhold til og som alle studentene skulle delta i, kunne dette vært med å styrke kvaliteten på den praksiserfaringen som studentene fikk gjennom studiet. Vi har i undersøkelsen sett at mange studenter gir uttrykk for at det å arbeide en periode i BUS burde være noe alle som går på sosionomstudiet skulle gjøre. Dette er uttrykk for en vurdering av det læringsutbytte som arbeidet i BUS gir, og som de mener de ikke kan få på samme måte andre steder.

Vi har i løpet av den tiden BUS har vært i drift sett at endringer i studieplan påvirker virksomheten som kan drives i BUS. For lange undervisningsdager som kolliderer med det tidspunktet BUS-medarbeiderne skal starte på jobb skaper konflikter i en læringssituasjon og et krysspress som kunne vært unngått. Særlig problematisk blir det hvis obligatorisk undervisning blir lagt sent på dagen. Stort sett har slike problem blitt forsøkt unngått.

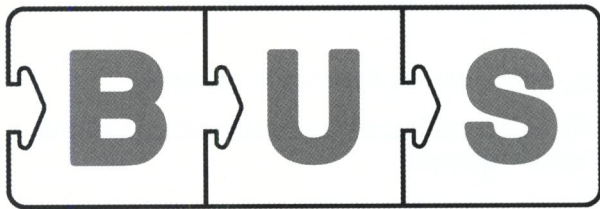
Vi har også sett at endringer i eksamenstidspunkt og eksamensform har ført til kortere undervisningssemestre og skapt en uro som har gjort rekrutteringen til det frivillige arbeidet noe mer komplisert. Fordi det blir lagt ned et stort arbeid i markedsføring av virksomheten som BUS driver er det også viktig å redusere de periodene hvor BUS har stengt p.g.a. ferier, mest mulig. Hvis tilgjengelighet skal være et varemerke må det også være en realitet. Det er derfor viktig at forholdene i BUS også blir tatt med i vurderingen når endringer gjøres i studieplanene.

## 7.5 Avsluttende betraktninger

Det kan se ut til at BUS har funnet en form som fungerer. Det er etablert en trygg basisstruktur med rom og muligheter for endring og utvikling av virksomheten i tråd med studentenes ønsker, tid og interesser til enhver tid. Så langt har stadig nye studenter klart å etablere eierforhold til virksomheten. Et vesentlig poeng for at dette skal skje er tilstrekkelig mulighet og frihet til påvirkning og utvikling av arbeidet. Viktig er det også at det fortsatt vises interesse for dette arbeidet fra ansatte lærere ved sosionomutdanningen, og at det legges tilrette timeplanmessig for studentenes arbeid, slik at konflikter mellom undervisning og arbeid i BUS ikke oppstår. I tradisjonelle utdanningsinstitusjoner er det ikke vanlig å etablere læringsmiljøer som gir studentene muligheter for læring i praksisnære miljøer som er nær opp til den hverdagspraksis som de møter når de er ferdig med sin utdanning. Studentene som arbeider i BUS opplever at de har et reelt ansvar for virksomheten og at klientarbeidet står og faller på dem selv. Dette er noe som er forskjellig fra andre praksisplasser som sosionomutdanningen benytter. De etablerte praksisstedene i det offentlige består ikke på grunn av studentenes arbeid, og studentene vet at institusjonen ikke er avhengig av deres arbeid. Derfor har de heller ikke det samme ansvaret og heller ikke alle de praktiske oppgavene som de får gjennom å arbeide i BUS. Det viktige ved BUS er derfor at det er skapt et læringssamfunn som gir studentene en reell praksiserfaring samtidig som de lærer teori og metodiske tilnærminger i sosialt arbeid i den ordinære undervisningssituasjonen. Det oppleves derfor som en svært meningsfull aktivitet å delta i BUS. Dialogens plass i læringsammenheng er viktig og innebærer en vi-aktivitet hvor det er nødvendig å sette ord på det som foregår og skjer. Først og fremst ser vi dette i studentenes møte med klientene og det samarbeidet studentene har seg i mellom i hver klientsak, og ved den veiledningen de mottar hvor refleksjon over eget arbeid står i sentrum.

BUS er et praksissamfunn hvor studentene lærer å lære fordi de selv må finne svar på de problemene som skal løses. En slik læringsprosess vil gjøre det lettere når de senere skal ut i lønnet arbeid som sosialarbeidere. Som profesjonelle sosialarbeidere vil de bli nødt til å ta stilling og finne fram til løsninger på problemer som dukker opp i arbeidet. Da er det en stor fordel å ha fått slik erfaring gjennom studietiden. Vi har sett at de respondentene som deltok i undersøkelsen og som var ferdig utdannede sosionomer i ordinært arbeid særlig ga uttrykk for at de bl.a. hadde hatt stor nytte av den erfaringen de fikk med dokumentarbeid og det kjennskapet de fikk til hjelpeapparatet gjennom arbeidet i BUS.

Studien av BUS som læringsarena for sosialt arbeid har gitt et bilde av et læringssamfunn som studentene opplever gir mulighet for helhetlig læring. Ved at praksis er utgangspunktet opplever studentene at deres faglige identitet og trygghet også utvikles, og at læring av teori er motivert ut fra de behovene som praksis reiser.



**BERGEN UAVHENGIGE SOSIALRÅDGIVNING**

Utvikling av logo har vært en del av arbeidet med å gjøre BUS kjent, og skaper identitet



Fornyng av brosjyremateriell

## LITTERATURLISTE:

- Askeland, Gurid Aga (1996): Studium og klientarbeid. Same arbeidsprosess?  
Det Norske Samlaget. Oslo.
- Belbin, R M (1996) : Team roles at work. Oxford; Boston: Butterworth-Heinemann.
- Berg, Insoo Kim & Miller, Scott D (1998): Rusbehandling: en løsningsfokuset tilnærming.  
Oversatt av Sølvi Bryde. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Bruner, J.S (1966): Towards a Theory of Instruction. Norton. New York
- Compton, Beulah R. & Gallaway, Burt (1999): Social Work Processes. 6th ed. Pacific Grove,  
Calif. : Brooks/Cole, c1999.
- Dysthe,Olga (red) (1999): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning.  
Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Epstein, Laura (1992): Brief Treatment and a New Look at the Task-Centered Approach.  
MacMillan Publishing Company, New York.
- Eriksen, Rita Elisabeth og Nordstrand, Mari (1995): Innføring i oppgaveorientert tilnærming  
(OOT). Sosial- og helsedepartementet. Oslo.
- Fog, Jette & Kvale,Steinar (1992): Artikler om interviews. Center for kvalitativ Metode-  
utvikling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet
- Grendstad, N.M (1986): Å lære er å oppdage. Didakta. Oslo
- Heap, Ken (1990): Gruppet metode for sosial og helsearbeidere 2.utg.  
Universitetsforlaget. Oslo
- Hutchinson, Gunn Strand (1999): Samfunnsarbeid i sosialt arbeid. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kreuger, Richard A.(1994): Focus Groups. A practical Guide for Applied Research.  
2nd. Edition. Sage. Ca
- Kvale, Steinar (1996): InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing.  
Sage Publication, Thousand Oaks, London, New Dehli.

- Larsen, Anne Karin (1997): Mellom makt og myndiggjøring. Grunnskolens helseteam i lys av brukerperspektivet. SEVU, UiB. Bergen.
- Larsen, Anne Karin (1999): Teamutvikling i tverrfaglige og tverretatlige møter: evaluering av en kursrekke for helseteam ved ungdomsskoler i Hordaland 1998-99. Fylkeslegen i Hordaland. Bergen.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge
- Miljeteig, Gunnlaug (2001): Kva er det studentene lærer I praksis som er så viktig at dei må i praksis for å læra det? Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid. HIO/NTNU.
- Morgan, David L., Kreuger, Richard A.(1998) : The focus group kit. Sage Publication. California University Press
- Nielsen, Klaus & Kvale,Steinar (red)(1999): Mesterlære. Lærings som sosial praksis. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Shulman, Lawrence (1999): The skills of helping individuals, families, groups, and communities. F.E. Peacock Publishers, Inc., Itasca, Ill. 4ed.. Itasca.
- SME (1992): Forsøk I et brukerperspektiv. Erfaringer, synspunkter og råd. Fra Sekretariatet for modernisering og effektivisering av helsesektoren (SME) i Sosialdepartementet
- Studiehåndbøker 1997-1998; 1998-1999; 1999-2000; 2000-2001. Helse- og sosialfagutdanning. Høgskolen i Bergen.
- Sæterdal, Anne (1990): Metodeutfordringer i forsøk-og utviklingsarbeid. Norges byggforskningsinstitutt. Oslo
- Sæterdal, Anne (1990): Forsøksprosessen – modell til hjelp for organisering av arbeid i forsøksperioder. Norges Byggforskningsinstitutt. Oslo
- Sæterdal, Anne (1990): Ting å tenke på – når forsøk og utviklingsarbeid skal settes i gang. Norges Byggforskningsinstitutt. Oslo
- Wenger, Etienne (1999): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press

#### **BUS-RAPPORTER:**

- Bjerkvik, Nilsen, Olausen, Øen, Hauge: Utvikling av en ny praksisform . BUS-rapport nr. 1/98. HIB-ahs, Sosionomutdanningen. Bergen.
- Fonnes, Kvamme, Pettersen, Aarvik: Åpning av klientmottak. BUS-rapport nr. 2/98. HIB-ahs, Sosionomutdanningen. Bergen
- Helgesen, Tornes, Sjonfjell, Rabben, Olsen, Sandal: Utprøvningsfasen. BUS-rapport nr. 1/99. HIB-ahs, Sosionomutdanningen. Bergen
- Haugen, Nesbø, Nyland, Stokke (1999): Høringsnotat angående framtidig organisering av BUS. HIB-ahs, Sosionomutdanningen. Bergen.

Haugen, Nesbø, Nyland, Stokke: Utvikling av en framtidig organisasjonsmodell. BUS-rapport nr. 2/99. HIB-ahs, Sosionomutdanningen. Bergen

Alvestad, Gotvasli, Hale, Låte, Osnes: Klientarbeid. BUS-rapport nr. 1/2000. HIB-ahs, Sosionomutdanningen. Bergen

**VEDLEGG:**

Oppstilling over spørsmål til fokusgruppene



### OVERSIKT OVER SPØRSMÅL SOM ER STILT GRUPPENE I DE FORSKJELLIGE INTERVJURUNDENE.

Fordi gruppene fokuserte ulikt på de samme spørsmålene ble framdriften i gruppene noe ulik. Noen av spørsmålene som var planlagt besvart i første runde kom først opp i et senere intervju. Dette varierte fra gruppe til gruppe.

Også rekkefølgen i spørsmålene ble justert etter hvordan gruppediskusjonen forløp. Oversikten under viser hvilke spørsmål som det i hovedsak ble arbeidet med i de ulike intervjurundene.

Spørsmål første intervjurunde
1. Kan dere presentere dere med navn og si når du arbeidet i BUS og hvilken praksis eller jobb du har hatt før og etter BUS
2. Hva er det første som faller deg inn når du tenker på/ tenker tilbake på BUS?
3. Tenk tilbake: Hva var det som motiverte deg til å begynne å arbeide i BUS?
4. Tenk tilbake: Hva var ditt <u>førsteintrykk</u> av BUS da du begynte å jobbe der?
<i>Oppfølging: Hvilke likheter og forskjeller opplever deltakerne at det er i svarene som er gitt?</i>
5. Hvordan tenker du at din læring av sosialt arbeid foregår?
6. Hva kjennetegner etter din oppfatning en god læringsarena for sosialt arbeid?
<i>Oppfølging: Kan du si mer om.. Kan du være mer konkret....</i>
7. Når du tar utgangspunkt i dine erfaringer med å arbeide i BUS, hva mener du kjennetegner BUS som læringsarena for sosialt arbeid?
Tillegg: Hvis du utelukker dette med direkte klientkontakt i BUS hvilke arbeidsoppaver har da hatt betydning rent læringsmessig?
8. Hvordan skiller BUS seg fra andre Læringsarenaer for sosialt arbeid som du har vært i kontakt med?
9. I hvilke andre sammenhenger har du tenkt tilbake på de erfaringene du har gjort i BUS?
10. Hvilken betydning mener du BUS har for din læring av sosialt arbeid sett i lys av sosionomstudiet som helhet?
0-----5-----10 betydning ingen moderat svært stor
Summa summarum: Hva vil du legge mest vekt på av det vi nå har diskutert?
OPPSUMMERING V/AGNES (5 min)
11. Hvor godt dekker det jeg nå har sagt det som har kommet fram i denne samtalen?
Er det noe vi bør gå nærmere inn på av det vi nå har snakket om?
Intervjurunde to
0. Hva er det som har hatt betydning for din opplevelse av mestring når du arbeidet i BUS?
1. Hva tror du det kan komme av at BUS i liten grad har klart å arbeide med sosialpolitiske spørsmål slik målsettingen var.
2. Hvordan mener du samarbeidet mellom HIB og BUS innvirker på læringssituasjonen i BUS på godt og ondt?
3. Hva er forskjellene på å ha praksis i BUS og jobbe der som frivillig når du tenker på læring av sosialt arbeid.

<i>Oppfølging:</i>		
4. Hva tror du at du ville gått glipp når det gjelder læring av sosialt arbeid, hvis du ikke hadde arbeidet i BUS?		
<i>Oppfølging:</i>		
5. Hva kan det komme av at læring av prosjekt arbeid ikke blir nevnt når vi utforsker læring av sosialt arbeide i BUS?		
6. I hvor stor grad opplever studentene som arbeider i BUS å ha reell innflytelse på sin egen lærings situasjon? Skala for innflytelse		
Ingen	middels	svært stor
7. Hva opplever du har vært vesentlig for din personlige utvikling gjennom arbeid i BUS?		
<i>Oppfølging:</i> Hvilken personlig utvikling tenker du at du har hatt gjennom arbeidet i BUS?		
8. Hvordan har BUS medvirket til endring og utvikling av dine holdninger til mennesker med sosiale problemer?		
9. Hvordan skiller BUS seg fra andre praksisarenaer du har vært i når det gjelder kombinasjonen av teori og praksis?		
10. Hvordan vil du beskrive det som kjennetegner møtet med klientene slik det skjer i BUS og slik du har opplevd det på andre steder du har utført sosialt arbeid?		
11. Hvilke forandringer vil kunne gjøre BUS til en bedre læringsarena?		
12. Hvor godt dekker det som nå er sagt det som har kommet fram i denne samtalen?		
13. Er det noe vi ikke har vært inne på som du vurderer som viktig for å beskrive BUS som læringsarena for sosialt arbeid?		
Hvordan påvirker gruppeprosessen den måten dere møter klientene på , på godt og ondt?		
<b>Intervjurunde tre</b>		
5. Hvilken forståelse har du av brukerperspektivet		
6. På hvilken måte opplevde du at du klarte å arbeide ut fra et brukerperspektiv i BUS?		
8. Hvordan påvirker/påvirket arbeidet i BUS din øvrige studiesituasjon på godt og ondt?		
9. Hvilke hindringer var det for læring i BUS?		
10.(11) hva ville du fremheve hvis du skulle anbefale BUS for andre studenter? (skriftlig)		
11 (12) Sett ned på papiret tre setninger som best beskriver hva du tenker om læring i BUS?		



er ansatt ved Institutt for Vernepleie og Sosialt arbeid, Avdeling for Helse- og sosialfag, Høgskolen i Bergen. Hun har hovedfag i Helsefag fra Universitetet i Bergen, har lang erfaring fra sosialt arbeid innen ulike felt, og har undervist i sosialt arbeid på Sosionomutdanningen i 9 år. Hun har vært prosjekt-kordinator for Bergen Uavhengige Sosialrådgivning fra prosjektet ble startet i januar 1998.

Rapport nr. 12/2003

Skriftserien

#### Høgskolen i Bergen

Postadresse: Postboks 7030  
N-5020 Bergen

Besøksadresse: Nygårdsgaten 112  
N-5008 Bergen

Telefon: 55 58 75 00  
Telefaks: 55 32 64 07

E-post: [post@hib.no](mailto:post@hib.no)  
www: [www.hib.no](http://www.hib.no)

#### Avdeling for helse- og sosialfag:

Adresse: Haugeveien 28  
N-5005 Bergen

Haukelandsbakken 45  
N-5009 Bergen

Møllendalsveien 6  
N-5009 Bergen

Telefon: 55 58 75 00  
Telefaks: 55 90 00 11

ISBN 82-7709-069-2



9 788277 090696



HØGSKOLEN I BERGEN