

Veiledning som sosialpedagogisk praksis

Fokus for artikkelen er veiledning som verktøy i sosialpedagogisk praksis. Innholdet retter seg mot barnevernpedagoger og andre profesjoner som benytter veiledning i sin yrkesutøvelse.

Tidligere har jeg skrevet om veiledning som bevisstgjøringsprosess (Jacobsen, 2007). Utgangspunktet for arbeidet som da lå til grunn, var et veiledningsoppdrag jeg utførte over en toårs periode for Trondheim kommune. De som mottok veiledning var barnevernpedagoger som da arbeidet i en enhet som har betegnelsen *tiltak* i barne- og familietjenesten der forebyggende barnevern både med og uten enkeltvedtak er sentralt. I denne artikkelen anvendes i tillegg erfaring fra nye veiledningsoppdrag der ulike helse- og sosialfagprofesjoner har vært, og er representert i gruppen av veilandere.¹

Veiledning og sosialpedagogisk praksis

Begrepet *veiledning* er ikke entydig, og det brukes i flere og i forskjellige sammenhenger. Når en snakker om veiledning krever det tydeliggjøring av hva man legger i begrepet og i hvilken sammenheng veiledningen finner sted. Som Storø (2008) skriver: «Sosialpedagogisk praksis - det handler om hva du gjør». Men dette krever også en nærmere forklaring. Min utfordring blir å sette begrepene *veiledning* og *sosialpedagogikk* inn i en barnevernfaglig kontekst, slik at det gir mening knyttet til å erkjenne veiledning som sosialpedagogisk praksis. Begrepene må bli til å begripe. Mathisen og Høigaard (2004) skriver «Det finnes ingen 'Norsk standard' som bestemmer den endelige definisjonen for veiledning eller beslektede begreper». Det utfordrer både veileder og veiland til å kontekstualisere den aktiviteten som foregår, slik at begge parter forstår det som veiledning. I min egen veiledervirksomhet finner jeg mening i den definisjonen som Mathisen og Høigaard bruker: «Veiledning er en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke og gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og forbedring» (ibid. s.14). Det er veilanden som er i fokus og som får hjelp gjennom veiledning til å reflektere over de valgmulighetene som foreligger og det valget som må tas.

I NOU 1975:32 om barnevernslinjen ved sosialskolene ble sosialpedagogikk omtalt som et særskilt arbeids- og utdanningsfelt. Sosialpedagogikk ble definert som «læren om hvordan psykologiske, sosiale, materielle

forhold og ulike verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens samlede utvikling og vekst». Denne definisjonen gjelder fortsatt (se NOU 2009:8 om Kompetanseutvikling i barnevernet) og har fulgt barnevernpedagogutdanningene som beskrivelse av både teorigrunnet og metodefaget (Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernpedagogutdanning, 2005).

Sosialpedagogikk er fortsatt det største studieemnet i barnevernpedagogutdanningen og er benevnelsen på yrkesutøvelsen. Det som kjennetegner barnevernpedagogen er systematisk, målrettet arbeid som anskueliggjøres i en sosialpedagogisk arbeidsmodell (Kvaran 1996, Gjertsen 2007). Men sosialpedagogikken, lik veiledning, er ikke entydig virksomhet.

Madsen (2006) viser at sosialpedagogikken har vært diskutert i en årrekke – både som begrep, fag og praksisfelt. Han viser til en diskusjon som avspeiler det faktum at sosialpedagogikken springer ut av svært forskjellige tradisjoner i de enkelte landene, og at det er meget store forskjeller mellom utdanningene i faget, mellom de sosialpedagogiske målgruppene og mellom fagets praksisfelt. Slik kan en si at sosialpedagogisk praksis er kontekstavhengig og varierer med tid og rom i likhet med veiledning.

I 1975 var dette de viktigste sosialpedagogiske funksjonene: Observasjon, omsorg, sosial trening, arbeidstrening, formidling av normer og verdier, aktivisering, grensesetting og kontroll, gruppearbeid, administrasjon, kontraktarbeid og miljøterapi. I dag kan vi fylle på med funksjoner som *saksbehandling* i barneverntjenesten og *veiledning*, og nye områder vil helt sikkert komme til. Dette viser at sosialpedagogisk praksis forandrer seg med tid og rom (NOU 1975).

Styrking av kunnskapsbasert praksis

Vi er nå inne i en periode hvor det settes fokus på styrking av kunnskapsbasert barnevernfaglig praksis. Et eksempel er NOU 2009:8 med fokus på kompetanseutvikling i barnevernet. En av forutsetningene for økt kompetanseer styrket veiledning under studiet, både inne på utdanningsinstitusjonen og i praksisstudiene. Lærerveiledet trening og opplæring i yrkesituasjoner under veiledning av en fagperson er grunnleggende krav til studier som retter seg mot barnevernet. I tillegg tilrår ekspertutvalget for NOU 2009:8 at det innføres et turnusår for kandidater som har fullført en treårig bachelorutdanning for

¹ I teksten brukes begrepet veiland om den person som mottar veiledning

kvalifisering til arbeid i barnevernet. Turnustjeneste er et virkemiddel for å styrke den praktiske og profesjonelle kompetansen. Slik jeg kjenner andre turnusordninger sikrer en dermed at ferske yrkesutøvere får veiledning i forhold til de krevende arbeids- og ansvarsoppgavene som ansatte i barnevernet møter. *Realiseringen av en turnusordning forutsetter at utvalgte arbeidssteder forpliktes til å gi veiledning, opplæring og gjennomføre en avsluttende evaluering.* (ibid. s. 90). Videre i NOU-en understrekes det at alle som arbeider i barnevernet bør ha krav på veiledning. Det er særlig viktig for å sikre en kontinuerlig refleksjon og profesjonell utvikling. Veiledning må gis av erfarne barnevernsarbeidere. Økt behov for veiledning aktualiserer behovet for økt fokus på veiledning som sosialpedagogisk handlingskompetanse. Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som setter en i stand til å gjøre noe *med* den andre eller *for* den andre (Røkenes & Hansen, 2006).

Profesjonell tilnærming er et krav til kompetent yrkesutøvelse. I dennesammenheng forstås profesjonell tilnærming som sosialpedagogisk grunnlagsforståelse, metodisk, målrettet arbeid og et reflektert forhold til egen praksisteori. Sosialpedagogikken innebærer en dynamisk forståelse av utviklingsbetingelsene for utsatte barn og unge. Dette perspektivet samsvarer godt med min systemiske tilnærming som kommer til uttrykk i min veiledningspraksis. Systemteorien er opptatt av hvordan mennesker oppfører seg i samspill med sine omgivelser. Aadland (1997, side 210) sier: *«I stedet for den vanlige etablerte forståelsen av årsak – virkning som forklaringsmodell på hvordan alle ting oppfører seg, hevder systemteorien at all bevegelse må forstås sirkulært, og at all bevegelse justerer seg gjennom feed-back-sløyfer. Det hele hviler i siste instans på former for kommunikasjon.»*

Gjennom tilbakemeldinger fra omgivelsene kan vi korrigere kursen og finne nye løsninger. Sammenhenger og relasjoner har betydning for all forståelse, og menneskelig aktivitet kan vi bare skjønne i lys av kommunikasjon og kontekst. (ibid.) Oppsummert kan en si at mitt faglige ståsted er en kombinasjon av grunnleggende sosialpedagogisk forståelse, systemisk tilnærming og det samfunnsoppdraget jeg oppfatter å ha. Tydeliggjøring av mitt faglige perspektiv som veileder og formidler mener jeg er nødvendig for å gi leseren et innblikk i den faglige konteksten som veiledning og annen sosialpedagogisk praksis finner sted i. Samtidig som veilandenes faglige ståsted også påvirker konteksten. *Samspill* og *feedback* kan stå som to stikkord for prosessen, både i veiledning og i andre former for samarbeid.

Veiledning som kompetansestyrkende aktivitet

I Lauvås & Lauvås (2004, s.232) presenteres *praksistrekanten*² som en modell for begrunnelse for handling. De skriver: «Når det nå en gang er slik at vi foretrekker en strategi framfor en annen når vi står overfor en bestemt situasjon, må det være noe vi trekker veksler på når vi foretar valg». Begrunnelsen for valget er å finne i praksisteorien. Alle yrkesutøvere, slik de ser det, anvender sin praksisteori hele tiden. I min veiledningssammenheng har også dette vært tematisert. Vi erfarer at anvendelse av verktøyet *praksistrekanten* som hjelp til operasjonalisering og analyse av egen praksisteori, fungerer godt. Gjennom fokus på faglige og etiske begrunnelser for handlinger kan vi lære noe om våre handlingsvalg og dermed bli bevisstgjort på egen praksisteori.

Det sosialpedagogiske perspektivet er brukerorientert og basert på verdier som demokratisering, selvbestemmelse og autonomi. Idealet er det myndige mennesket som er i stand til å forstå og handle i verden ved hjelp av egen innsikt, viten og kunnen (egen oversettelse fra Aieji 2006: En fælles plattform for sosialpædagoger i Europa).

Dette perspektivet er et egnet grunnlag når oppdraget er veiledning.

Barnevernpedagogen skal kunne veilede barn og unge samt deres foresatte. I tillegg praktiseres kollegaveiledning og veiledning i andre samarbeidsrelasjoner. Veiledning kan ytterligere profesjonaliseres gjennom skoling fram mot veiledergodkjenning, eksempelvis i Fellesorganisasjonen (FO). Å oppnå veiledergodkjenning er blant annet å synliggjøre veiledningskompetansen utad. Synliggjøringen kan føre til veilederoppdrag, slik det har for meg. Et veilederoppdrag medfører at den samlede kompetansen utfordres. Som veileder må en kjenne sine kompetanseområder inkludert sine pedagogiske evner. Hvis en ser på hovedkategorier kompetanse i barnevernet (NOU 2009:8) og sammenligner med hva veiledning krever av kompetanse, ser en stor grad av sammenfall på alle områdene:

1. Personlig kompetanse hvor egenskaper som empati, sosialt engasjement og kultursensitivitet trekkes fram
2. Kommunikativ kompetanse som omfatter samtale- og samhandlingsferdigheter
3. Faglig kompetanse som peker tilbake på den enkeltes formalkunnskap

2 Handal&Lauvås (1983) laget en enkel grafisk representasjon av praksisteorien i den såkalte praksistrekanten

4. Etisk kompetanse og evnen til å utøve reflektert dømmekraft i faglige spørsmål og i ulike verdi- og konfliktspørsmål
5. Forvaltningskompetanse for å utøve juridisk og faglig skjønn (ibid. s. 87)

Barnevernet er kjerneområdet for sosialpedagogisk yrkesutøvelse, og barnevernets oppgaver må løses i samarbeid. Dette utfordrer samarbeidskompetansen til den enkelte. Alle de fem punktene over kan sies å være beskrivelser av samarbeidskompetanse.

Veiledning er *samspill og feedback* (Jacobsen, 2007, s.105) og kan også karakteriseres som samarbeid. Å være profesjonell er en relasjonell oppgave (Irgens, 2007).

Slik kan funksjonen veiledning forstås som verktøy i sosialpedagogisk arbeid i barnevernet.

I den perioden som er gått fra jeg skrev om *veiledning som bevisstgjøringsprosess* til skrivende stund, har jeg som nevnt hatt flere eksterne veiledningsoppdrag. Gjennom arbeidet med de nye gruppene får jeg bekreftet viktigheten av veiledning som en kompetansestyrkende aktivitet i barnevernfaglig arbeid. Samtidig får jeg innsikt i det barnevernfaglige arbeidet og de nye manualbaserte/evidensbaserte metodene. Slik jeg ser det betinger utøvelsen av disse nye metodene en veiledende tilnærming. En veiledende tilnærming kan sammenlignes med kognitiv terapi hvor terapeuten ideelt sett skal fremstå som ledsager eller guide. Målet er å få pasienten til å ta stilling til betydningen av ulike måter å tenke på. Sentralt i dette står veiledet oppdagelse ved bruk av *sokratiske spørsmål*, det vil si spørsmål som åpner opp for refleksjon (Berge & Repål, 2010). Sokrates knesatte prinsippet om at man kunne stille spørsmålstegn ved alt. Det finnes ikke fasitsvar, for også svar er gjenstand for spørsmål (Magee, 1999). Som en følge av dette plasserte han den dialektiske metoden i filosofiens sentrum, en metode som søker sannheten gjennom spørsmål og svar. Metoden klassifiseres som uovertruffen når det gjelder å få folk til å revurdere det de tror de allerede vet. Særlig effektiv er den når det relasjonelle forholdet er godt. Å lede den andre trinn for trinn i riktig retning kalles ofte for den sokratiske metode (ibid.) De såkalte evidensbaserte/manualbaserte metodene som MST, PMTO, ART viser seg også å virke best når relasjonen mellom klient og profesjonell er god. Det er ikke hva som blir sagt som virker best, men hvem som sier det. Berge & Repål (2010, s.219) sier «Pasientens engasjement og involvering i sin behandling er avgjørende for et positivt resultat», Det er kvaliteten på forholdet mellom pasient og terapeut som har sterkest innvirkning på graden av

pasientens deltakelse i terapien. «Å oppleve terapeuten som varm, empatisk og positivt imøtekommende er det viktigste bidraget til en god relasjon» (ibid.) Samarbeid i terapi har mange paralleller til samarbeid i veilednings-/klientforhold.

Den profesjonelle kompetansen og veiledning som sosialpedagogisk praksis

Jeg vil nå utdype hovedkategoriene kompetanse i barnevernet (NOU 2009:8) og knytte disse til veiledning og sosialpedagogisk praksis. Deretter presenteres konkrete verktøy til bruk i denne praksisen.

1. Personlig kompetanse hvor egenskaper som empati, sosialt engasjement og kultursensitivitet trekkes fram. Målet med veiledning i likhet med målet med sosialpedagogisk arbeid er å gi hjelp. For at hjelpen skal nå fram til veilederen og klienten, må samarbeidsklimaet være preget av tillit. Tilliten skapes gjennom å bygge opp en relasjon som preges av respekt og åpenhet. Hovedansvaret hviler på veilederen/sosialpedagogen i kraft av at denne er den profesjonelle.
2. Kommunikativ kompetanse som omfatter samtale- og samhandlingsferdigheter.

Kommunikasjon er grunnleggende i alt arbeid med mennesker og er mer enn å gjøre seg forstått. Røkenes & Hansen (2006, s.38) viser til at «ordet kommunikasjon har sine røtter i det latinske verbet *communicare*, som betyr å gjøre felles». Vi meddeler oss til hverandre når vi kommuniserer. På den måten skaper vi forståelser for hverandre og det vi strever med. En viktig innsikt i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener er forståelige bare i den sammenheng de forekommer i (Gilje & Grimen, 1993). Det er sammenhengen som gir dem en *bestemt* mening og fremskaffer de nøkler man må ha for å kunne forstå dem. I veiledningssammenheng er det viktig å avklare den sammenhengen kommunikasjonen skjer i. Det betyr å finne ut av i hvilken sammenheng personene befinner seg når de etablerer felles forståelse av spørsmålene: hvorfor er vi sammen, og hva er målet med samarbeidet? Som veileder/sosialpedagog må en også være bevisst på de fysiske rammenes betydning for kommunikasjonen. Flere av mine veileder har erfart at å ha samarbeidsmøter/veiledning eksempelvis på café med mange andre mennesker tilstede, ikke har vært en god fysisk ramme. Linken til sosialpedagogikken er helt parallell med hensyn til definisjonen som omfatter hvordan fysiske forhold er med på å hemme eller fremme utvikling.

3. Faglig kompetanse som peker tilbake på den enkeltes formalkunnskap.

Begrepet kompetanse kan defineres som å kunne, vite og ville noe som har verdi i livssammenheng. Dette innebærer at en er i stand til å mestre relevante funksjoner og oppgaver, og det kan innbefatte utførelse av bestemte ferdigheter og handlinger, ha innsikt og dømmekraft, være kreativ og problemløsende og besitte etiske holdninger (NOU 2009: 8) Begrepet «formalkompetanse» viser til at en har gjennomført bestemte fagutdanninger. Når en skal hjelpe veilanden/klienten, blir spesielt den metodiske kompetansen viktig. Den sosialpedagogiske sirkelmodellen (Kvaran 1996, Gjertsen 2007) er et verktøy for metodisk arbeid.

4. Etisk kompetanse og evnen til å utøve reflektert dømmekraft i faglige spørsmål og i ulike verdi- og konfliktspørsmål.

Storø (2008) skriver om å gjøre etikken til en følgesvenn i hverdagspraksisen. Ett av hans hovedpoenger er at sosialpedagogiske handlinger skal være styrt av verdier og guidet av teori. Dette understreker hvor stor vekt han legger på den etiske kompetansen. I tillegg er samfunnsoppdraget og det konkrete oppdraget man har som veileder/ sosialpedagog, med på å danne rammen for etikk og faglig refleksjon.

5. Forvaltningskompetanse for å utøve juridisk og faglig skjønn.

Forvaltningskompetanse handler om evnen til å utøve juridisk og faglig skjønn ved anvendelse av loven og i saksbehandlingens ulike faser.

Bakgrunnen for verktøykassen

Hvorfor trenger man en konkret verktøykasse for sosialpedagogisk arbeid/veiledning?

Faglig kompetanse kan kategoriseres i kunnskap, ferdigheter og holdninger. Kunnskapen må være relevant og forskningsbasert. Ferdighetene må være målrettet og holdningene preget av innlevelse, engasjement og etisk bevissthet. Å bruke kompetansen til fordel for den andre er samfunnsoppdraget til sosialpedagogen. Verktøyet, blir det sagt, er en selv. I forlengelsen av en selv blir verktøykassen til. Verktøyene blir lagret som handlingskompetanse. I tillegg til de tankene og idéene man bringer med kognitivt sett, har verktøykassen blitt et egnet redskap for hukommelse og handling. *Taus kunnskap* er et ofte brukt begrep knyttet til den sosialfaglige kompetansen. En måte å synliggjøre den tause kunnskapen på, er å utvikle konkrete verktøy. I sosialpedagogisk praksis/veiledningspraksis blir

verktøykassen en hjelp til å velge adekvate verktøy i det faglige arbeidet. Den er også til hjelp når glemselens slør legger seg over yrkesutøveren. Kreativitet er nærmest en forutsetning når en skal håndtere kompleksitet med mål om å hjelpe. I barnevernpedagogutdanningen er aktivitetsfag et delemne under sosialpedagogisk arbeid med barn og unge (gjeldende rammeplan). Kjennskap til uttrykksformer som vektlegger fantasi og skapende virksomhet, skal åpne for kreativ tenkning og bidra til å fremme utvikling av det metodiske arbeidet med ulike brukergrupper. En reflektert praktiker leter etter gode verktøy og/eller kreerer sine egne.

Verktøykassen og verktøyene

Konkret kan en gjøre bruk av en skoese som verktøykasse, fylle den med verktøy og hente dem fram etter behov. Skoesken gis et personlig uttrykk eksempelvis gjennom ytre dekor. Veilandene blir oppfordret til å dekorere sine verktøykasser. Dekoren gjenspeiler ofte ens personlighet og interesser. Ved å reflektere over valgene av dekor, blir verktøykassen selv et verktøy som hjelper veilanden til å se seg selv. Derigjennom kan bevisstheten økes rundt hvordan den profesjonelle selv, med sine symboler, bidrar til veilandens/klientens for forståelse.

Jeg velger å presentere mine verktøy i kategorier på følgende måte:

Verktøy for hukommelse

Øverst i min verktøykasse ligger det en «loggbok». Både før og etter hver veiledning bruker jeg loggboken til små notater. Det hjelper meg til å huske hvem som var tilstede, hvilke tema vi var innom, hva som skal tas opp i neste veiledning og eventuelt påfyll av nye verktøy.

Verktøy for startrituale

«CD-er». Jeg starter alltid mine veiledningssekvenser med musikk. Musikken markerer en overgang fra en situasjon til en annen, og den bidrar til å konstruere felles fokus.

Verktøy til bruk for belønning

«Klistremerker» viser seg å være et egnet verktøy.

Verktøy i god kommunikasjon

En «liste over gode spørsmål» som utfordrer tanken uten at kommunikasjonen låser seg, «ører» for å minne om at lytting er den viktigste forutsetningen for adekvate gjensvar. Aktiv lytting kan beskrives både som en handling og som en holdning (Mathisen & Høigaard, 2004). Som handling kjennetegnes aktiv lytting av psykisk,

fysisk og verbal oppmerksomhet. Troen på veilandens egne evner til å uttrykke seg og ta ansvar, er den aktive lyttingens holdning. «Post-it lapper» til synliggjøring og organisering av forslag/refleksjoner, «fingerdokker» for å skape distanse i direkte kommunikasjon når det er nødvendig, eksempelvis i kommunikasjon med barn.

Verktøy for visualisering

«Flip-over, genogram og nettverkskart» som bidrar til at ting blir nedskrevet og dermed synlig, noe som sikrer at aktørene skaper felles forståelse og felles fokus.

Verktøy for nonverbal kommunikasjon

«Modell-leire og tegneutstyr» er gode verktøy. Uttrykk i leirefigurer og på tegneark utfordrer viktig kompetanse i skjæringspunktet mellom beskrivelser kontra tolkning.

Verktøy for kreative prosesser

«Englekort» til bruk i faglig refleksjon. Englekortene er konstruert av Hustad³ & Jacobsen og hvert kort er laget av papp med en pålimt engel, derav navnet. På den andre siden av kortet står skrevet et ord/faglig begrep, gjerne tatt fra veilandens «stammespråk»⁴. Eks: Veilanden trekker et kort fra englekortstokken med ordet *motstand* på. Veilanden utfordres til å reflektere rundt sin forståelse av motstand. Som verktøy i denne prosessen kan en anvende nok et verktøy, «en pedagogisk sol». Da skrives ordet «motstand» inne i en sirkel, så lages stråler ut fra sirkelen som fylles med veilandens assosiasjoner. Når den er ferdig utfylt knyttes refleksjonene an til veilandens erfaringer med fenomenet *motstand*. I den sosialpedagogiske fagkonteksten refererer motstand seg til fenomenet motstand fra psykoanalytisk teori, jf. Sigmund Freud. Det er veilanden/klienten, altså den andre, som sies å yte motstand gjennom eksempelvis unnvikelsesatferd. På den måten kan alle de ordene vi omgir oss med i vår faglige kontekst, «stammespråket», bli gjenstand for faglig refleksjon og gi nyforståelse. En grunn tanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Når vi møter et begrep som *motstand* er det alltid forstått i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen. Gadamer's begrep *forforståelse* eller *for-domer* det mest kjente begrepet for våre forutsetninger. Irgens (2007) skriver om tankeganger som benyttes når

en skal forklare hvorfor ting ikke lykkes. Han beskriver hvordan systemforklaringer og personforklaringer (egenskapsforklaringer) opprettholder status fordi de egentlig er bortforklaringer. Derimot hevder han at gjennom relasjonstenkning inkluderer vi oss selv, og forklaringspilene peker både fra oss selv og mot oss selv. I system- og personforklaringene går forklaringspilene bare en vei. Det er kun gjennom relasjonstenkning at vi kan skape utvikling og læring i et arbeidsfellesskap, sier han. Ved å underlegge begrepet *motstand* en faglig refleksjon, kom veilanden fram til ny relasjonell forståelse av det som tidligere var valgt som motstandsstrategi. Å reflektere over «stammespråket» er med å sikre et kritisk blikk på den profesjonelles forforståelse, og «englekort» er et velegnet verktøy i dette.

Verktøy for å ta den andres perspektiv

En «stol». En tom stol symboliserer en mulighet til å sette seg i stolen. Å ta den andres perspektiv kan gjøres ved å sette seg i vedkommendes stol og formidle hva den andre ville tenkt og sagt. «Briller» som tas på for å minne om at det finnes ulike perspektiver som gir ulike refleksjoner.

Verktøy når handlinger skal begrunnes

Praksistrekanten til bruk for systematisk gjennomgang av profesjonell handling. Den sosialpedagogiske arbeidsmodellen som analyseredskap i det metodiske arbeidet.

Verktøy for evaluering

«Monitoring». Eks.: Når møtet starter skriver veilanden/klienten en setning på et ark i fortsettelsen av spørsmålet *Hvordan føler du deg nå?* Ved møtets avslutning gjentas dette. Veilanden/klienten får øye på sin egen utvikling gjennom møtet. Dette verktøyet kalles *monitoring*.⁵ Ved å synliggjøre veilandens/klientens utvikling, kan verktøyet bidra til økt motivasjon for videre samarbeid. «GAP-analyse» er et annet verktøy for evaluering. *På en skala fra 0-10 hvor fornøyd er du med hjelpen? Sett et kryss. Hva skal til for at krysset ditt skal komme nærmere 10-tallet?* «Gapet» mellom krysset og tallet danner grunnlaget for evalueringssamtalen.

Verktøy for å få fram gruppens samlede ressurser

I gruppeveiledning som jeg har mest erfaring fra, anvender jeg ofte «reflekterende team» som verktøy. I følge Bang & Heap (1999) er reflekterende team en arbeidsmåte

³ Dorthea Hustad er høgskolelektor/barnevernpedagog ved Høgskolen i Sør-Trøndelag

⁴ «Stammespråk» brukes i teksten som et bilde på fagets begreper og sannhetskriterier. (Jf. Lauvås & Lauvås, 2004)

⁵ Monitoring som metode lærte jeg av studenter som hadde studieopphold i London hvor metoden ble brukt i tilknytning til ungdommers deltakelse i et musikkprosjekt.

som er utviklet innenfor systemisk familierapi og som de anvender med stort hell i forskjellige former for gruppeveiledning. Inspirert av dette ser min gruppeveiledning noen ganger slik ut: Veilandene setter seg på stoler i en lukket ring. Slik konstrueres en kontekst som gjør at gruppemedlemmene henvender seg til hverandre og ikke direkte til veileder/problemeier. Veilandene settes i gang med å reflektere over et problem. Problemstillingen kan med fordel skrives ned og gjøres synlig for alle. Den som «eier» utsagnet eller problemet setter seg utenfor gruppen med ryggen til. Problemeier kan på den måten konsentrere seg om å lytte og skrive ned det som kjennes nyttig. Veilandene snakker etter tur og sier «pass» hvis de ikke har noe på hjertet. Når refleksjonene ebber ut eller stoppes, melder problemeier tilbake om refleksjonene har vært hjelpsomme. Problemeier kan også stille nye spørsmål som gruppen kan reflektere rundt. Problemene skal ikke overtas av refleksjonsgruppen, men forbli hos problemeier. Problemeier utvider sin forståelse og sine løsningsmuligheter, men står selv ansvarlig for videre handling.

Verktøy for avslutning av kontakt

«Å gi hverandre gaver». Gaver kan gis som anerkjennende

kommunikasjon. Gaver kan gis «på lissom». Et annet eksempel er å klippe ut en sol med like mange stråler som det er veilandere/klienter. Alle skriver en positiv avskjedshilsen på solstrålene til hver enkelt. Verktøyet sikrer en tydelig markering av avslutning.

Oppsummering

Artikkelen omhandler veiledning både som verktøy og som sosialpedagogisk praksis.

Den starter med en klargjøring av begrepene veiledning og sosialpedagogikk. Videre settes fokus på styrking av barnevernfaglig praksis hvor veiledning trekkes fram som kompetansestyrkende aktivitet. Gjennom konkretisering av nødvendig kompetanse for barnevernet synliggjøres sosialpedagogikken som handlingskompetanse og veiledning som sosialpedagogisk funksjon. Som en del av handlingskompetansen presenteres den konkrete verktøykassen med sine verktøy.

Avslutningsvis sier jeg, med filosofen Platon (ca. 400 f. Kr.), *Alt er tilblivelse, ingenting er.*

Slik er det også er med veiledningens verktøy og sosialpedagogisk praksis.

Litteraturliste

- Aadland, Einar: *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. Oslo:Tano Aschehoug AS (1997)
- Bang, Susanne/Heap Ken: *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper*. Universitetsforlaget (1999)
- Berge, Torkil og Repål, Arne: *Den indre samtalen. Lær deg kognitiv terapi*. 3. utgave (2010) Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gilje, Nils og Grimen, Harald: *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget AS (1993)
- Gjertsen, Per Åge (red.): *Forebyggende barnevern Samarbeid for barnets beste*. Fagbokforlaget (2007)
- International Association of Social Educators (Aieji): *En fælles plattform for socialpædagoger i Europa*. (2006)
- Irgens Eirik J.: *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget (2007)
- Jacobsen, Inger: *Barnevernets forebyggende arbeid Barnevernarbeideren i tverrfaglig samarbeid og veiledning som bevisstgjøringsprosess*. Gjertsen, Per Åge (red.): *Forebyggende barnevern. Samarbeid for barnets beste*. Fagbokforlaget (2007)
- Kvaran, Inge: *Miljøterapi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget (1996)
- Lauvås, Kirsti og Lauvås, Per: *Tverrfaglig samarbeid - perspektiv og strategi*. Oslo:Universitetsforlaget (2004)
- Madsen, Bent: *Sosialpedagogikk*. Universitetsforlaget (2006)
- Magee, Bryan: *The Story of Philosophy oversatt til norsk Filosofi Tenkingens og idéenes fascinerende historie gjennom 2500 år – fra oldtidens grekere til den moderne tid*. Teknologisk Forlag (1999)
- Mathisen, Petter og Høigaard, Rune: *Veiledningsmetodikk En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. HøyskoleForlaget AS, (2004)
- NOU 1975:32 Barnevernslinjen ved sosialskolene
- NOU 2009:8 Kompetanseutvikling i barnevernet Kvalifisering til arbeid i barnevernet gjennom praksisnær og forskningsbasert utdanning.
- Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning, Utdannings- og forskningsdepartementet . (2005)
- Røkenes, Odd Harald og Hanssen, Per Halvard: *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget (2006):
- Storø, Jan: *Sosialpedagogisk praksis – det handler om hva du gjør*. Universitetsforlaget (2008)