

Læringsrum i det sociale arbejde

Linda Andersen
Annegrethe Ahrenkiel

L:\WP\FORLAG\LE\Læringsrum\Læringsrum i soc arb.doc/KR

AKF Forlaget
Januar 2003

Forord

Medarbejderne erhverver sig kvalifikationer ikke alene gennem formaliseret uddannelse og undervisning, men i høj grad gennem selve arbejdet. Denne kvalitative undersøgelse beskriver og analyserer eksempler på den læring, der finder sted som en integreret del af selve det sociale arbejde i henholdsvis kommunale socialforvaltninger og amtslige døgninstitutioner for børn og unge. Undersøgelsen bygger på interview og observationer på tre udvalgte arbejdspladser. Derudover indeholder rapporten en diskussion om begreberne uddannelse, læring, samt kvalifikationer og kompetencer.

Undersøgelsen er den tredje og sidste del af projektet *‘Kortlægning af uddannelser og kvalifikationer på det sociale område’*, som AKF har gennemført for Socialministeriet i samarbejde med RUC, der har udarbejdet denne rapport. Det første delprojekt beskriver grunduddannelserne og videreuddannelses- og efteruddannelsesudbud på fire centrale uddannelsesområder samt diskuterer styringen af uddannelserne og udviklingstendenserne i de senere år. Den anden del af projektet er en dokumentation for medarbejdernes videreuddannelse og efteruddannelse på tre arbejdsområder, på sygedagpengeområdet og på børn og unge-området i kommunerne og på døgninstitutionsområdet i amterne. Den bygger på en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse og belyser frontlinjemedarbejdernes uddannelse og kvalifikationer ud fra et medarbejderperspektiv og et lederperspektiv. Ud over tre forskningsrapporter udkommer der en pjece, hvor projektets resultater perspektiveres og formidles i en kortere form.

Vi takker de deltagende kommuner og døgninstitutioner for, at de ville stille sig til rådighed for undersøgelsen.

Til projektet har været knyttet en følgegruppe bestående af:

- Lotte Pihl Andersen, Amtsrådsforeningen i Danmark (til dec. 2001)
- Poul Linnet Olesen, Amtsrådsforeningen i Danmark (fra jan. 2002)
- Anne Thuen, Beskæftigelsesministeriet (fra januar 2002)
- Hanne Fischer, KL
- Tine Hornbak, Københavns Kommune
- Birgitte Uldall-Hansen, Socialministeriet
- Eva Husum Schmidt, Socialministeriet.

Denne kvalitative undersøgelse er gennemført af lektor Linda Andersen og adjunkt Annegrethe Ahrenkiel, RUC, Institut for Uddannelsesforskning. Den øvrige projektgruppe, seniorforsker Leena Eskelinen, forsker Leif Olsen og stud.scient.soc. Berit Bergman Hansen fra AKF samt seniorforsker Anna Koch har fulgt projektet og givet kommentarer til dets tilrettelæggelse og rapportering.

Projektet er finansieret af Socialministeriet.

Leena Eskelinen
Januar 2003

Indhold

Sammenfatning	7
Rapportens disponering.....	14
1 Problemstillinger og baggrund	17
1.1 Det metodiske design	19
1.2 Udvælgelse af arbejdspladser	27
2 Læring på arbejdspladsen	28
2.1 Fra undervisning til læring.....	28
2.2 Fra kvalifikationer til kompetencer	30
2.3 Delkonklusion	33
3 Sygedagpengeområdet.....	36
3.1 Faglig sparring på sygedagpengeområdet.....	36
3.2 Arbejdets indhold og organisering.....	39
3.3 Faglig sparring som læringsrum	41
3.4 Delkonklusion	48
4 Børn og unge-området.....	50
4.1 Behandlermødet i børn og unge-afdelingen.....	50
4.2 Supervision i børn og unge-afdelingen.....	52
4.3 Arbejdets indhold og organisering	55
4.4 Behandlermødet som læringsrum	57

4.5 Ny-sagsmøder som læringsrum	63
4.6 Ekstern supervision som læringsrum	66
4.7 Delkonklusion	69
5 Døgninstitutionen	72
5.1 Personalemødet på døgninstitutionen	72
5.2 Arbejdets indhold og organisering	76
5.3 Personalemødet og intern supervision som læringsrum	79
5.4 Linjemødet som læringsrum	87
5.5 Delkonklusion	88
6 Møder som læringsrum	91
6.1 Fire mødetyper	91
6.2 Positioner i møderum	98
6.3 Møderum som praksissituerede fællesskaber	100
6.4 Møderum i en kontekst	105
7 Efteruddannelse og videreuddannelse i et læringsperspektiv	112
7.1 Interne og eksterne efteruddannelser	113
7.2 Korte efteruddannelser og lange videreuddannelser	123
7.3 Administration af kursusbudgetter	128
7.4 Delkonklusion	132
Bilag	
1 Interviewguider	136
2 Overvejelser om mødernes udsagnskraft	141
3 Om udvælgelse af arbejdspladser	144
Litteratur	146
English Summary	151

Sammenfatning

Denne rapport handler om medarbejdernes muligheder for at lære gennem deres arbejde på det sociale område. De centrale problemstillinger i rapporten retter sig mod:

- Hvilke muligheder har medarbejderne for at lære gennem det daglige arbejde?
- Hvordan bidrager deltagelse i videreuddannelse, fx diplomuddannelse, og efteruddannelse til udvikling af kvalifikationer og kompetencer?

Rapporten er den kvalitative del af en større undersøgelse af kvalifikationer og kompetenceudvikling inden for det sociale område finansieret af Socialministeriet. AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, har foretaget den kvantitative del af undersøgelsen. Her undersøges uddannelsesaktiviteternes omfang og karakter, ligesom medarbejdernes og ledernes vurderinger af kvalifikationer i forhold til arbejdsopgaver belyses. I denne rapport sættes fokus på muligheder og barrierer for læring i arbejdslivet. Vi analyserer sammenhænge mellem medarbejdernes og ledernes vurderinger af de forskellige læringsaktiviteter og arbejdets indhold og organisering

Centrale begreber

Et centralt begreb i rapporten er læringsrum. Læringsrum er steder for læreprocesser, erfaringsbearbejdning og kompetenceudvikling. Et læringsrum findes i uformelle som formelle sammenhænge. Et læringsrum danner rammer og indhold for individuelle og kollektive læreprocesser. Endelig er et læringsrum under indflydelse af de organisatoriske, kulturelle,

kvalifikationsmæssige og økonomiske rammer på arbejdspladsen. Vi anvender kompetencebegrebet for at betone, at læring må forstås i forhold til den sammenhæng, viden skal anvendes i, og i forhold til de lærendes erfaringer. Endelig inddrages kvalifikationsbegrebet for at understrege læreprocessers samfundsmæssige og historiske rødder.

Vi fokuserer på mødet i det sociale arbejde, som organiserer af arbejdslivet i bestemte målrationaler, kompetencefordelinger og dynamikker. Formaliserede og kontinuerlige møder er dele af en eksisterende organisations- og ledelses- og kompetencestruktur og tjener dermed en række åbne som lukkede formål. Rapporten analyserer, hvor og hvordan man kan tale om læring i de udvalgte mødesammenhænge – og hvilke spor disse trækker i udførelsen og oplevelsen af det daglige arbejde.

Læring kan udfoldes i forskellige iklædninger og have forskellige mål. Vi taler om tre forskellige former for læring i de analyserede møderum. Den stabiliserende læring, som retter sig mod at styrke en effektiv sagsbehandling inden for fastsatte mål og retningslinjer. Den transformative læring, som skaber mulighed for nye handlemuligheder og nye forståelser. Og den kritisk konstruktive læring, som inddrager et samfundsmæssigt perspektiv og forståelse.

Fire forskellige læringsrum

En sammenfatning af karakteristika samt styrker og svagheder ved de forskellige læringsrum i de tre inddragne arbejdspladser peger på følgende pointer:

Den faglige sparring

Den faglige sparring i sygedagpengeafdelingen er organiseret og gennemført af sagsbehandlerne og tematiserer problemfelter i sagsarbejdet. Styrken ved denne mødeform er, at medarbejderne har mulighed for at overskride etablerede positioner dels i forhold til klienter og dels i forhold til hinanden. Herigennem kan nye forståelser af sager, klienter og kolleger etableres, som kan åbne for nye handlemuligheder. Beslutninger træffes først efterfølgende af de enkelte sagsbehandlere, og det understøtter tilsyneladende en åben form for mødet. Svagheden kan være, at uhensigtsmæssige forståelsesmønstre af klient-behandler-relationer eller en restrikt-

tiv socialfaglig praksis og fortolkning kan fastholdes. Læringspotentialet i den faglige sparring synes først og fremmest at rette sig mod at etablere andre typer samarbejdsrelationer i organisationen, se nye perspektiver for sagsbehandlingen og diskutere socialpolitiske perspektiver af arbejdet. Faglig sparring fremmer socialfaglige kompetencer

Behandlermødet

Behandlermødet på børn og unge-området er præget af en hurtig og effektiv sagsgennemgang, korte diskussioner og efterfølgende beslutninger indtalt på diktafon. Styrken ved denne mødeform er, at mange sager kan viderebehandles. Den kollektive behandling af sagsvanskeligheder giver medarbejderne en sikkerhed, tryghed og progression i arbejdet. Dette er en vigtig forudsætning for engagement i de mere udviklingsorienterede aktiviteter i andre læringsrum. Svagheden retter sig mod den hurtige sagsgennemgang, som kan medføre forhastede beslutninger i sager af meget kompliceret karakter. En anden svaghed er, at den effektive sagsgennemgang kan tildele for meget initiativ eller beslutningskompetence til nogle få på bekostning af en kollektiv beslutningspraksis. Læringspotentialet retter sig mod de juridiske og kommunalpolitiske aspekter af arbejdet gennem etableringen af en sagsbehandling, som er kontinuerlig og opfølgende. Samtidig etablerer møderummet et fælles kontrolaspekt og mulighed for at sikre en ensartet sagsbehandling. Hermed stabiliserer og uddyber læringsrummet medarbejdernes allerede erhvervede kompetencer inden for den kommunale målsætnings rammer.

Supervision

Supervision som læringsrum er kendetegnet ved, at få sager bearbejdes med inddragelse af forskellige arbejdsformer, som inddrager forskellige perspektiver i sagerne. Styrken ved denne mødeform er det overskridende læringspotentialer, som kan trække lange spor i det konkrete behandlingsarbejde. De konkrete sager, som superviseres, rummer eksemplariske dimensioner, som kan inspirere andre sager. Den eksterne supervisor bidrager med en åben tilgang til sagerne, der reformulerer problemer i sagerne og åbner for nye handlemuligheder. Supervisionen sætter fokus på både personlige og faglige kompetencer og åbner for sårbare områder. Svaghe-

den ved supervisionsrummet er, at arbejdet med de enkelte sager kan individualisere de sociale problemer og gøre det til et personligt anliggende mellem en sagsbehandler og en klient. Samtidig er supervisionsrummets læringspotentialer afhængigt af at kunne overføres til andre sagsrum. Supervisionens læringspotentialer retter sig mod de socialfaglige og metodiske aspekter af arbejdet og giver mulighed for en kritisk konstruktiv omgang med arbejdet i enkeltsager såvel som i sin helhed.

Personalemødet

Personalemødet rummer forskellige arbejdsformer som problembelysning og diskussion, beslutnings- og orienteringsforum samt intern supervision. Her sættes fokus på institutionskulturen og personalets samarbejdsformer frem for alene at fokusere på børn, sager og beslutninger. Styrken ved disse arbejdsformer er, at superviserende elementer bliver en fast integreret del af arbejdet. Dermed bliver de superviserende dimensioner ikke kun til gavn for en enkelt supervisant, men bliver et potentielt lærestykke for alle deltagende medarbejdere. Gennem deltagelsen af en delvis udenforstående supervisor installeres et andet fokus, og nye perspektiver og diskussioner kan etableres. Svagheden ved denne mødeform kan være, at perspektiver og fokus fra den tidligere mødeform fastholdes. Når supervision og beslutninger finder sted i samme forum, kan potentialerne fra begge dele risikere at ophæve hinanden. Samtidig kan personalemødet også anvendes til en offentlig drøftelse og ajourføring af det pædagogiske grundlag. Læringspotentialer ved personalemødet ligger i de faglige aspekter af arbejdet, hvor den pædagogiske faglighed og selvforståelse kommer i fokus.

Læringsspor i møderum

De forskellige mødefora kan fungere som potentielle læringsrum i forhold til sagsbehandlingen, når fastlåste forståelser og handlepraktikker i forhold til klienterne og samarbejdet med kolleger kan overskrides. Møderummet skaber en kollektiv kontekst for sagerne og klienternes liv og problemer i modsætning til et individualiseret samtalerum mellem klient og sagsbehandler. De kollektive rum i det sociale arbejde har en potentiel mulighed for at etablere et kritisk konstruktivt modspil eller medspil til

sagsbehandlerens forståelser og handlepraksisser. Her kan et radikalt og kritisk perspektiv på det sociale arbejde formuleres og drøftes. Møderne bliver hermed til transformative og overskridende læringsrum.

I andre tilfælde betoner møderne andre læringsdimensioner, hvor en indføring og orientering om lovgrundlag, kommunal praksis og procedure står i centrum. Møder kan altså også etablere læringsrum uden særlig megen læring i forhold til metodiske og socialpolitiske overvejelser – men med fokus på de juridisk-økonomiske aspekter af arbejdet i den kommunalpolitiske eller institutionelle praksis.

De analyserede møderum har også oplærende og kvalificerende funktioner i forhold til nyuddannede, nyansatte og studerende i praktik. Herigennem kan det sociale arbejdes forskellige metodikker og retlige grundlag udfoldes og tilegnes. Det praksissituerede fællesskab har sin styrke i den kollektive mødeorganisering, hvor viden, indsigt og erfaring bliver åben og tilgængelig for de deltagende professionelt udøvende. I møderummene kan de 'perifere deltagere' i praksisfællesskabet bringe problemstillinger frem eller deltage i behandlingen af andres problemstillinger. Hermed kan møderne tilbyde læringsrum, som både har produktive og receptive funktioner.

De kollektive møderum kan også virke stabiliserende og fastholdende i forhold til klienter, gældende praksis og handlemuligheder. Møderum kan i kraft af deres kollektive organisering og kompetencemæssige indplacering anvendes til at sikre klienternes retsmæssige stilling og at fastholde en ensartet kommunal og institutionel praksis. Hermed kan møderne også fungere som en ukritisk konfirmering af den eksisterende praksis og forståelse. Møderne rummer latente reproducerende og stabiliserende læringsaspekter.

Møderne kan endelig forstås som 'praksissituerede fællesskaber', hvor læring er knyttet til den sociale interaktion i praksisfællesskaber. I fællesskabet er der modsatrettede interesser på spil og særlige magtforhold, som også øver indflydelse på læreprocesserne. Der kan være modsætninger mellem system og klient, mellem sagsbehandler og klient, mellem de forskellige sagsbehandlere og mellem sagsbehandler og ledelse.

Læringsrum og kvalitet i det sociale arbejde

Læringsrum kan også have betydning for kvaliteten i det sociale arbejde. Der bør etableres en facetteret mødestruktur i det sociale arbejde, som giver mulighed for, at forskellige positioner kan udfolde sig: den juridisk-økonomiske, den metodiske og den socialpolitiske. Kvaliteten i det sociale arbejde har forbindelse til disse positioners tilstedeværelse og indflydelse i de forskellige møderum. Samtidig kan læringsrums betydninger for kvaliteten i de sociale arbejde øges, hvis ledelse og medarbejdere kvalificerer deres forståelse for mødernes betydning for det sociale arbejde. Organiseringen af det sociale arbejde bør i sin tilrettelæggelse diskutere hvilke møder der bedst faciliterer en kritisk og kvalitetsbetonet udførelse af arbejdet. Der bør etableres flere forskellige møderum, som har hver sine fokuspunkter og læringskvaliteter og kan bidrage med forskellige perspektiver og bearbejdnings af det sociale arbejde.

Videreuddannelse og efteruddannelse

Rapporten belyser, hvordan videreuddannelse og efteruddannelse kan bidrage til udvikling af kvalifikationer og kompetencer. Resultaterne peger på, at på samtlige medvirkende arbejdspladser er der en tendens til i højere grad at prioritere interne kurser med baggrund i et ønske om at få efteruddannet flere medarbejdere for de samme penge. Dette er først og fremmest økonomisk begrundet, men medarbejdere og ledere fremhæver samtidig fordele ved, at kursusindholdet kan relateres til den daglige arbejdspraksis. På grund af den korte varighed er det primære udbytte ofte småjusteringer af praksis frem for mere grundlæggende forandringer og nyorienteringer i organisationerne. Nye initiativer og organiseringer slår primært igennem, hvis der iværksættes en systematisk uddannelsesindsats, som bakkes op af en forandringsorienteret ledelse.

De længerevarende kurser bidrager med udvikling af medarbejdernes faglige og personlige kvalifikationer gennem større forståelse for de organisatoriske forandringer og et bredere perspektiv på arbejdet. De personlige kvalifikationer beskrives som svære at arbejde med uddannelsesmæssigt. Ansvar for at skaffe sig en videreuddannelse synes i høj grad at hvile på den enkelte medarbejder. Det er derfor vigtigt at skabe dialog om brugen af videreuddannelse i praksisfeltet. Caseanalyserne peger på, at

der ikke er mange tegn på en dialog i praksisfeltet om adgangen til og brugen af videreuddannelse og efteruddannelse, men en vis polarisering mellem ledelsen og medarbejderne.

Efteruddannelse og videreuddannelse som formelle læringsfora kan ikke betragtes isoleret fra de mindre formelle læringsfora på arbejdspladsen. Hvis medarbejderne har kollektive fora til at bearbejde erfaringer og danne nye praktikker, kan der etableres et produktivt samspil mellem disse to læringsformer. Spørgsmålet om udbytte af ekstern og intern efteruddannelse synes i høj grad at være afhængig af, hvordan indholdet stemmer overens med den eksisterende faglige og organisatoriske tænkning. Samtidig er der grund til at fastholde, at ikke kun efteruddannelse og videreuddannelse besidder potentialer til udvikling af arbejdet, men at dette også er indlejret i den daglige arbejdspraksis.

Rapportens disponering

I *kapitel 1* fremstilles rapportens problemstillinger og metodeovervejelser. Vi indkredser begrebet læringsrum og skitserer formål og perspektiv bag anvendelse, samt hvordan vi har forsøgt at indkredse muligheder og barrierer for at lære gennem det daglige arbejde. Der redegøres for valg af mødefokus, begrundelser herfor og de særlige perspektiver dette valg giver på problemstillingen. Der argumenteres for anvendelse af interview, samt de forhold omkring organisationen og efteruddannelse og videreuddannelse, gruppeinterview med medarbejdere og ledelse søger at afdække. Endelig beskrives proceduren og refleksioner omkring udvælgelse af arbejdspladser.

Kapitel 2 rummer en diskussion og præcisering af begreber. Denne diskussion tjener til at placere rapportens problemstillinger i forskningsfeltet 'læring i arbejdslivet'. Kapitlet giver således en bred indføring i problemstillingens aktualitet og de interesser, muligheder og vanskeligheder, der er forbundet med forskning om læring i arbejdslivet. Desuden introduceres til centrale forståelser, som er grundlag for rapporten. De giver mulighed for at perspektivere vores observationer og interview og for at analysere potentialer og barrierer ved de forskellige læringsaktiviteter på arbejdspladserne. Vi vender således tilbage til en del af begreberne og forståelserne i konklusionen på analyserne.

Kapitel 3, 4 og 5 indeholder analyser af de tre arbejdspladser, der udgør undersøgelsens cases. Analyserne er bygget op omkring en indledende præsentation af arbejdspladsen, som også indeholder en beskrivelse af de møder, vi har observeret i de pågældende organisationer. Disse beskrivelser er baseret på observationer af møderne. Dernæst følger en beskri-

velse af organisationerne, herunder arbejdets indhold og organisering, baseret på dokumentationsmateriale og leder- og medarbejderinterview. Endelig fremstilles en analyse af medarbejdernes vurderinger af mødernes betydning for arbejdet og deres læreprocesser, baseret på gruppeinterview med medarbejderne. I denne analyse kommer vi også ind på vurderinger af møder, som vi ikke har observeret, men som medarbejderne fremhæver som betydningsfulde for deres kompetenceudvikling på arbejdspladserne.

Formålet med denne struktur på analysen er at beskrive de forskellige organisatoriske rammer, som de analyserede mødefora fungerer inden for, inden vi præsenterer analyserne af møderne som læringsrum. De tre arbejdspladser er meget forskellige, og det betyder, at læringsudbyttet af de møder, vi har observeret, må reflekteres i forhold til de særlige problemstillinger, som gør sig gældende i de pågældende organisationer. Denne struktur i analysen skulle gerne understrege, at de forskellige fora har hver deres kvaliteter, som må ses i forhold til arbejdets specifikke karakter og organisering. Vi lægger således ikke op til at vurdere det ene type møde som bedre end det andet, men til at diskutere på hvilken måde møderne bliver en hjælp til medarbejdernes læring, særligt i forhold til håndtering af vanskelige sager og stressoplevelse. Håndtering af stress er et vigtigt aspekt af læring i forhold til arbejdet på det sociale område, hvor medarbejderne oplever 'manglende tid' som den væsentligste barriere for udvikling af kompetencer (Eskelinen, Hansen og Olsen 2002b). Vi afslutter hver caseanalyse med en omsamling af pointer i analysen og søger at perspektivere disse i forhold til centrale forståelser og begreber beskrevet i kapitel 2.

I *kapitel 6* samles analyserne af de tre arbejdspladser i en sammenfattende konklusion, hvor de analyserede mødefora karakteriseres og perspektiveres. Vi søger dels at besvare de indledende spørgsmål om, hvilke muligheder medarbejderne har for at lære gennem det daglige arbejde, og hvordan efteruddannelse og videreuddannelse bidrager til udvikling af kvalifikationer og kompetencer. Vores særlige fokus er her et antal mødefora, hvor vi analyserer læringspotentialer.

I *kapitel 7* analyseres medarbejderes og lederes erfaringer med og vurderinger af efteruddannelse og videreuddannelse. Spørgsmålet om brug af efteruddannelse og videreuddannelse behandles på tværs af de tre

arbejdspladser, mens de detaljerede caseanalyser af arbejdspladserne behandles enkeltvis. I kapitlet fokuseres på, hvordan medarbejdere og ledelse vurderer muligheder for at deltage i forskellige efteruddannelse og videreuddannelser, hvordan der prioriteres mellem korterevarende efteruddannelser og længerevarende formelt kompetencegivende videreuddannelser samt mellem interne og eksterne uddannelsesaktiviteter. Vi berører ligeledes, hvilket indhold uddannelsesønskerne koncentrerer sig om vurderet fra de forskellige aktørers synsvinkler samt beskriver, hvordan man forestiller sig at opkvalificere bestemte områder.

1 Problemstillinger og baggrund

Denne rapport handler om medarbejderes muligheder for at lære via deres ansættelse på det sociale område. De centrale problemstillinger i rapporten drejer sig om:

- Hvilke muligheder har medarbejderne for at lære gennem det daglige arbejde?
- Hvordan bidrager deltagelse i efteruddannelse og videreuddannelse til udvikling af kvalifikationer og kompetencer?

Det foreliggende projekt udgør en kvalitativ belysning af en større undersøgelse af kvalifikationer og kompetenceudvikling inden for det sociale område, som er finansieret af Socialministeriet. AKF har foretaget den kvantitative del af undersøgelsen, som afdækker omfanget og karakteren af uddannelsesaktiviteter samt medarbejderes og lederes vurderinger af deres kvalifikationer i forhold til arbejdsopgaver (Eskelinen, Hansen og Olsen 2002a og 2002b). I denne kvalitative del af undersøgelsen er det hensigten at analysere medarbejdernes og ledernes oplevelser og vurderinger af de forskellige uddannelsesaktiviteter i relation til organisationen og nærmere at indkredse muligheder og barrierer for at lære gennem det daglige arbejde. Perspektivet er at give baggrund for mulige indsatsområder både for ministeriet og for de amtslige og kommunale arbejdspladser.

Den kvalitative del af undersøgelsen sætter fokus på dét, der kan kaldes læring i arbejdslivet, og samtidig søges en dybere belysning af en række problemstillinger, som har været behandlet i den kvantitative del af undersøgelsen. Mange af de kompetencer, medarbejderne besidder, har de ikke alene erhvervet sig gennem deres grunduddannelse og de efterføl-

gende uddannelsesaktiviteter gennemført i relation til arbejdet – for eksempel kompetencegivende videreuddannelser eller mere uformelle efteruddannelser som temadage, personaleseminarer, mv. Medarbejdernes kompetencer udvikles også af den daglige praksis gennem iagttagelse af kollegers og ledelsens håndtering af de daglige arbejdsopgaver samt de diskussioner, som knytter sig hertil. Meget af det, medarbejderne har lært, er således slet ikke – eller ikke alene – udviklet gennem det, der normalt betragtes som undervisning, men kan være udviklet via medarbejdernes tilstedeværelse i et arbejdsfelt, hvor kolleger udfører lignende opgaver. Dette arbejde er organiseret og struktureret på bestemte måder, der også sætter sit præg på den mere uformelle læring. I et arbejdsfællesskab findes kolleger og ledelse, der på forskellige måder og fra forskellige positioner kan støtte hinanden – eller det modsatte, når de har vanskeligheder med løsning af arbejdsopgaver. Medarbejderne kan også have forskellige måder at forholde sig på og procedurer at iværksætte, når en medarbejder vurderes at have (for) store vanskeligheder med sagsproblemer. Den måde, kollegerne tilbydes og tilbyder hjælp eller afvises i forhold til håndtering af arbejdsopgaver på, er en vigtig dimension i læringen gennem det daglige arbejde. Vi vil derfor søge at belyse spørgsmålet om læring i arbejdet ved at sætte fokus på møder, hvor vanskelige sager diskuteres. Her kan vi studere nogle af de måder, hvorpå medarbejdere på det sociale område, støttes i deres opgavehåndtering.

Et centralt begreb i denne undersøgelse er læringsrum. Vi bruger læringsrum som en betegnelse for steder, hvor der udspiller sig forskellige former for læreprocesser, erfaringsbearbejdning og kompetenceudvikling. Når vi benytter dette begreb, ønsker vi at betone nogle særlige forhold, som i kort form kan beskrives således:

- et læringsrum er ikke i udgangspunktet defineret som et undervisningsrum, men kan findes i både uformelle som formelle sammenhænge
- et læringsrum danner rammer og indhold for både individuelle og kollektive læreprocesser
- et læringsrum er under indflydelse af de organisatoriske, kulturelle, kompetencemæssige og økonomiske rammer, som eksisterer på arbejdspladsen.

Begrebet læringsrum er altså en betegnelse, der dels henviser til at læring foregår i mange sammenhænge, og at læring finder sted inden for nogle rammer, der muliggør, at nogle handlinger og refleksioner kan finde sted, mens andre i højere grad ekskluderes. Bottrup (2002) anvender begrebet om 'de muligheder og begrænsninger man som medarbejder har for at lære i det daglige arbejde'.

Vi vil med andre ord undersøge både de formelle og uformelle læringsrum i de kontekster, arbejdspladserne udgør, samt hvordan de på forskellige måder bidrager til medarbejdernes kompetence- og kvalifikationsudvikling. Begreberne formel/uformel, læring/undervisning, og kompetence/kvalifikationer vil blive diskuteret og præciseret nærmere i kapitel 2. Her vil vi først præsentere, hvordan vi har grebet undersøgelsen af læringsrum i arbejdet an, hvilke metoder vi har anvendt og hvorfor, samt hvilke ulemper disse metoder rummer.

1.1 Det metodiske design

Formål

I det metodiske design kombineres observationsmetodik, kvalitative interview og informantinterview samt dokumentationsmateriale. Vi har gennemført et mindre observationsstudium af forskellige typer af sagsbe arbejdende møder på tre udvalgte arbejdspladser i foråret 2002. Disse arbejdspladser er dels en sygedagpengeafdeling og en børn og ungeafdeling i kommunale forvaltninger, dels en amtslig døgninstitution. I samme periode har vi gennemført enkelt- og gruppeinterview med medarbejdere og ledere på de pågældende arbejdspladser. Her har fokus været rettet mod en afdækning af de arbejdspladsrelaterede kvalifikationer og kompetencer, hvordan disse beskrives og opfattes af medarbejderne og hvordan – og om – disse anvendes i det konkrete arbejde. Endelig har vi indkredset medarbejdernes vurdering af mangler i kvalifikationsprofiler og bud på, hvordan disse kan tilegnes. Samtidig har vi søgt medarbejdernes vurderinger og udbytte af de observerede møder.

Analysen har yderligere inddraget relevant dokumentationsmateriale fra de udvalgte arbejdspladser i form af organisationsoversigter, funktionsplaner, kvalifikationsprofiler og uddannelsesbaggrund, efter- og vide-

reuddannelsesplaner m.m. Formålet med disse er at etablere en baggrundsanalyse, som formidler indsigt i, hvordan arbejdspladsen har organiseret sig, hvilke kvalifikationsprofiler og uddannelser de ansatte medbringer, hvilke efteruddannelser og videreuddannelser medarbejderne har deltaget i, med hvilket formål og udbytte samt andet relevant materiale.

Datamateriale

Vi har gennemført observationer af et til to møder på hver udvalgt arbejdsplads – i alt fire. Møderne har dækket et bredt spektrum af forskellige former for faglig, metodisk og retlig sparring: dels intern kollegial supervision – kaldet den faglige sparring – med individuel sagsfremlæggelse og drøftelse; dels et konsulentstyret behandlermøde med sagsfremlæggelse og diktafonindtaling til sagsbeskrivelse; dels et supervisorsmøde gennemført under ledelse af en ekstern konsulent; og dels et ‘personalemøde’ med fremlæggelse af problemstillinger og sager og efterfølgende problem- og handlingsindkredsning.

På hver arbejdsplads har vi yderligere gennemført et gruppeinterview med ledelsen og et gruppeinterview med en gruppe af sagsbehandlere og behandlingspersonale, sammensat med forskellige uddannelsesbaggrund som socialrådgivere, psykologer, socialformidlere, socialpædagoger og håndværkerfaglig baggrund. Analysen baserer sig derfor også på tre ledelsesinterview med i alt syv personer og tre medarbejderinterview med i alt 10 personer.

Et læringsperspektiv på mødet

Vi har valgt at sætte fokus på det organiserede møde i det sociale arbejde, idet det repræsenterer en væsentlig ’lokalitet’, hvor de mere uformelle læringsmuligheder og -barrierer kan studeres. Desuden var opdraget, at undersøgelsen skulle sætte ind i forhold til håndtering af ‘vanskelige sager’ på både sygedagpengeområdet og børn og unge-området. Netop i de mødefora, vi har valgt at sætte fokus på, fremlægges en variation af sager og problemstillinger til diskussion og beslutning, og der gives vejledning, sættes retningslinjer og evalueringskriterier for det videre arbejde. Vi definerer disse mødefora som potentielle læringsrum, der kondenserer karakteristika og problemstillinger ved det mere uformelle læringsmiljø på

arbejdspladserne. Samtidig er der også en række betydningsfulde rammesættende forhold, som øver indflydelse på, hvordan møder kan gennemføres og opleves af deltagerne. Vi synliggør, hvor og hvordan man kan tale om læring i de udvalgte mødesammenhænge – og hvilke spor disse trækker i udførelsen og oplevelsen af det daglige arbejde. Der er derfor en række andre karakteristika og væsentlige forhold ved de undersøgte møder, som vi ikke i denne sammenhæng inddrager.

Vores fokus i analysen retter sig mod at indkredse læringsrummet i forskellige former for faglig og retlig sparring. Vi har derfor observeret på samtale- og sagsemner og måder, hvorpå der tales og diskuteres. Er der tale om en sagsfremlæggelse med særlige kendetegn eller forløb? Hvordan fungerede samtalemiljøet, er der tale om, at sagerne behandles med henblik på analyse, forståelse eller problemindkredsning, på yderligere informationer, på handling, på det formelle lovgrundlag, på den kommunale sagsbehandling og praksis, på netværksunderstøtning og på tværfagligt samarbejde? På hvilken måde synes møderne at bibringe til medarbejdernes fornyede forståelse af problemstillingerne og på at tilvejebringe nye handleperspektiver?

Når læringsrummet er defineret som et kollektivt arbejdsfællesskab, har vi en interesse i at få indsigt i, hvordan arbejdskollektivet arbejder, både hvad angår det enkelte individ og som kollektiv. Vi har her fokuseret på, hvordan – og om – opnår gruppen enighed eller konsensus. Hvilke processer er i spil – konsensus, forhandling, flertals- eller mindretalssynspunkter, aktive over for passive deltagere, ledelsesorientering eller -styring, overtalelse ved juridiske, moralske eller metodiske argumenter. Endelig har vi interesseret os for, hvordan samspil og roller er fordelt i grupperne.

Disse mødeobservationer har dels haft et selvstændigt formål, idet vi herigennem ønskede at få belyst, hvordan forskellige møder fungerede set fra forskellige aktørers perspektiver: de deltagende sagsbehandlere og medarbejdere, et ledelsessynspunkt og set fra organisationen. Samtidig har et andet væsentligt formål været at kvalificere indsamlingen af de kvalitative interview. Når interview metodisk set kobles til mødeobservationer, etableres et kvalificeret vidensgrundlag, som interviewene kan tage afsæt i. Når forskerne har deltaget i samme aktiviteter som de inter-

viewede medarbejdere, så kan eksempler, spørgsmål og undren inddrages som afsæt for nærmere belysning og uddybning. Vi har således benyttet vores observationsmateriale til at indkredse væsentlige temaer, som vi ønskede en nærmere uddybning af. Herigennem bliver interviewene også empirisk materiale, som på mange måder belyser møder som læringsrum i det sociale arbejde.

Et organisatorisk perspektiv

I analysen anlægger vi dels et organisatorisk perspektiv, idet læringsværdien som begrundet må forstås i relation til den kontekst, organisationen udgør. Desuden søger vi at anlægge et subjektivt perspektiv ved at sætte fokus på medarbejdernes opfattelse af og indgåen i forskellige udviklingsorienterede aktiviteter. Et læringsrum kan se ud på mange forskellige måder afhængig af karakteren af det daglige arbejde, arbejdets organisering, eksterne forhold som økonomiske konjunkturer, der påvirker, hvor meget tid og hvor mange ressourcer man vil bruge på uddannelses og udvikling, samt hvilke erfaringer man har med i bagagen. Af samme grund har vi valgt at spørge ind til disse temaer i interviewene ved at sætte fokus på medarbejdernes baggrund, det daglige arbejde, det komplicerede arbejde, arbejdets organisering og deres oplevelse af videre og efteruddannelse, samt hvordan de tror, arbejdet vil udvikle sig i fremtiden.

Når vi sætter fokus på læringsrum i det sociale arbejde, belyses nogle af de muligheder, medarbejderne har for at lære igennem deres daglige arbejde. Samtidig repræsenterer denne analyse ikke en udtømmende analyse af al den form for læring, som kan finde sted i det sociale arbejde. Vi har – som i al anden forskning og vidensproduktion – lagt et særligt snit på det sociale arbejde, hvor vi kaster lys på dele af arbejdslivet. Herved er der en lang række andre dimensioner og områder af det sociale arbejde, som vi udelader. Der vil derfor være tale om, at der finder læring sted i mange andre dele af det sociale arbejde – for eksempel i klientsamtalerne, i det uformelle samvær kolleger og ledelse imellem, i det tværfaglige samarbejde med andre faggrupper og institutioner, i vejledning og samarbejde med praktikanter – for blot at nævne nogle væsentlige områder.

Mødets funktioner og rationaler

Møderne i det sociale arbejde kan forstås som bestemte organiseringer af arbejdslivet med bestemte målrationaler, kompetencefordelinger og dynamikker. Der er med enkelte undtagelser ikke tale om åbne rum, hvor mødedeltagerne frit og uafhængigt af kontekst og arbejdsmaal kan øve indflydelse på, hvad der skal ske. Formaliserede og kontinuerlige møder er indvævet i den eksisterende organisations-, ledelses- og kompetencestruktur og tjener dermed en række åbne som lukkede formål. I det sociale arbejde tjener de sagsorienterede møder en række formål:

- at etablere forudsætninger for en systematisk sagsbehandling – og vedligeholde denne
- at sikre, at det lovgivningsmæssige og den lokalt definerede sagspraksis følges
- at give muligheder for en kontinuerlig supervision af sagerne
- at etablere et 'semi-offentligt' rum, hvor den enkelte medarbejders arbejde kan vurderes og kontrolleres
- at etablere mulighed for kollegial feedback og støtte.

Vores analyse bliver set i dette perspektiv et blik på, hvilke læringspotentialer forstrukturerede og målorienterede mødesammenhænge rummer. Er det muligt at organiserede mødesammenhænge – til trods for forskellige grader af ekstern bestemmelse og strukturering – også kan fungere som erfaringsbearbejdende og læringsorienterede sammenhænge for den enkelte deltager som for kollektivet? Eller er de mere åbne mødesammenhænge i stand til at initiere og rumme mere erfaringsorientering og kvalificering?

Som vi skal se det i den følgende analyse, belyser vores empiriske materiale både selvorganiserede møder initieret af medarbejderne selv og også gennemført af disse. Mens andre mødefora er tilbagevendende dele af den organisatoriske og kompetencemæssige organisering og ledelse i en socialforvaltning, hvor også ledelsespersoner deltager med særlig kompetence og funktioner. Der er altså tale om, at de læringsrum, som 'vi kigger ind i', både repræsenterer internt definerede såvel som eksternt definerede rum.

Et perspektiv på efteruddannelse og videreuddannelse

I rapporten sættes yderligere fokus på de efteruddannelses- og videreuddannelsesaktiviteter, der foregår i relation til arbejdet. Disse uddannelsesaktiviteters betydning for udviklingen af det daglige arbejde belyses gennem interview med sagsbehandlere, ansatte og ledelse. Interviewene med de ansatte sætter fokus på, hvordan de oplever deres kvalifikationer i forhold til arbejdsopgaver og udbytte af forskellige typer af uddannelsesaktiviteter – og hvad de oplever som de væsentligste barrierer for udviklingen af det daglige arbejde. De samme forhold vil blive belyst fra et ledelsesperspektiv samt en række forhold omkring organiseringen af medarbejdernes videreuddannelse og efteruddannelse. Vi har valgt at lave gruppeinterview for herigennem at have mulighed for at få fremstillet divergerende synspunkter, og fordi dynamikken i gruppeinterview ofte bevirker, at synspunkter modereres eller skærpes i relation til andres formuleringer af deres oplevelser og vurderinger.

Interviewguidene forefindes som bilag i rapporten.

Et kvalitativt forskningsdesign

Det metodiske design baseres på et kvalitativt forskningsparadigme og har derfor ikke søgt et repræsentativt eller breddemæssigt perspektiv. Analysens hovedformål retter sig mod en dybdemæssig belysning og indkredsning af, hvordan vi kan forstå læringsaspektet i det sociale arbejde i forskellige organisatoriske og faglige ikklædninger. Styrken ved denne vidensproduktion bliver derfor, at vi får en nuanceret indsigt i, hvordan forskellige aktører på tre udvalgte arbejdspladser er deltagere i forskellige læringsrum, samt hvilket udbytte de knytter hertil. Samtidig får vi en individuel og subjektiv belysning af uddannelsesbaggrund, og hvilke efteruddannelser og videreuddannelser de udvalgte medarbejdere har gennemført efter deres grunduddannelse. Her har vi søgt at sammenknytte dels bredere beskrivelser og vurderinger fra medarbejderne med en vurdering af den konkrete arbejdsplads og de kvalifikationskrav og funktionsmål, som dominerer her. Herigennem får vi et indblik i, hvordan den enkelte medarbejder vurderer mulighederne for at bygge bro fra ekstern videreuddannelse til deres konkrete arbejdsplads. Vi kan altså ikke sige noget

om, hvor mange medarbejdere der måtte have lignende vurderinger, idet intentionen er en dybdeorienteret belysning frem for en breddeorienteret.

Det metodiske design giver heller ikke mulighed for at konkludere, hvorvidt de møder, vi har observeret, repræsenterer typiske forløb eller måske har været usædvanlige. Rapportens konklusioner har sin styrke i en kvalitativ analyse af forskellige mødeforløb og deres læringsdimensioner. Det er klart, at observationer af flere møder ville have været ønskværdigt, men en sådan dataindsamling har ikke været mulig inden for rapportens tidsmæssige ramme. Det afgørende i en metodisk sammenhæng er derfor at overveje, hvilken udsagnskraft det indsamlede datamateriale har, og hvilke omstændigheder som har kendetegnet indsamlingen af det anvendte datamateriale (Alvesson og Sköldbberg 1994)

Vi har derfor overvejet og søgt informationer om, hvorvidt de møder vi har observeret på, har afvejet fra det normale mødemønster. Konklusionen på disse overvejelser peger på, at de møder, vi har observeret, indeholdt mange typiske træk fra andre tilsvarende møder i organisationen, hvilket også blev understøttet af interviewudsagn. Overvejelserne om datamaterialets udsagnskraft, særligt med henblik på hvor typiske møderne er i forhold til andre lignende møder i de pågældende organisationer, findes som bilag 2 i rapporten.

Et andet metodisk aspekt, vi vil berøre, vedrører den indflydelse på datamaterialet, som den særlige indsamlingssituation kan have forårsaget. I mødeobservationerne har vi – to uddannelsesforskere – siddet med som mødedeltagere med en særlig rolle og funktion. Vi har ikke deltaget aktivt i mødets gennemførelse eller diskussioner, men primært lyttet og observeret og i et begrænset omfang taget korte stikordsnotater. Men det er naturligvis væsentligt at betone, at på denne måde har de observerede møder været anderledes fra de almindelige møder. Spørgsmålet er så, hvilken indflydelse på mødets gennemførelse, på diskussionerne og på mødedeltagerne, det har haft, at de har 'været under observation'. Det er et velkendt og omdiskuteret fænomen i metodelitteraturen, hvordan forskere påvirker (og påvirkes af) de sammenhænge, hvori de skal indsamle deres materiale i (Andersen 1999; Kristiansen og Krogstrup 1999).

Der kan være tale om forskellige reaktionsformer, hvor vi vil fremhæve to. På den ene side kan vores deltagelse have medvirket til en tendens til

at 'vise sig fra sin bedste side'. At mødedeltagerne har anstrengt sig for at deltage i diskussionerne og for at få punkter og sager vel behandlet og belyst. Hvis dette har været tilfældet, så kan det mødebillede, vi kan tegne gennem vores analyse, belyse et eksempel på et særligt velfungerende møde. På den anden side kan man forestille sig, at vores deltagelse 'kan have lagt låg på' diskussioner og autenticitet, således at konflikter, uenigheder eller utilfredsheder har været underlagt en vis disciplinering. Formodentlig har begge processer være i spil på forskellige tidspunkter i de observerede møder.

Perspektiver, der savnes

Et sidste metodisk aspekt vedrører de data, som vi ikke har med – men som vi gerne ville have haft med. Det drejer sig om data, som kunne belyse, hvordan rapportens problemstilling ser ud vurderet ud fra et klientperspektiv. Et problemfelt om læringsrum i det sociale arbejde ville kunne belyses fra et klientperspektiv. Her kunne vi have undersøgt, hvordan – og om – klienterne kunne mærke en forskel på måden deres sag håndteres på, samspil og dialog med sagsbehandleren, når deres sag for eksempel havde været forelagt på en faglig sparring eller i supervision. Vi kunne også interessere os for at få klienterne til at beskrive og fortælle om, hvordan de oplever og vurderer samspillet og samarbejde med sagsbehandlerne og klienterne. Inden for døgninstitutionsområdet kunne vi have belyst, hvordan de unge og deres forældre vurderer samarbejdet med det pædagogiske personale. Hvorvidt de havde mærket nogen forandring eller udvikling i samarbejdet og dialogen med personalet, og hvordan de mon forstod disse forskelle eller mangel på samme. Der er således tale om, at et læringsperspektiv på det sociale arbejde ikke kun retter sig mod de udøvende professionelle, men at det i høj grad også retter sig mod og mærkes af brugere og klienter. Således ville det være en væsentlig kommende forskningsopgave at belyse læringsrummet i den sociale samtale i et klientperspektiv. I hvor høj grad og hvordan kan den sociale samtale etablere lærings- og erfaringsbearbejdende spor hos både klient og sagsbehandler? Den ressource-mæssige ramme for og tilrettelæggelse af dataindsamling har ikke muliggjort en inddragelse af et sådant perspektiv.

1.2 Udvælgelse af arbejdspladser

Casestudierne er gennemført på udvalgte arbejdspladser inden for to arbejdsområder, børnesager og tunge dagpengesager og dækker både det amtslige og det kommunale område. Vi har udvalgt tre arbejdspladser: to kommunale socialforvaltninger inden for henholdsvis dagpengeområdet og børn og unge-området. Vi har yderligere udvalgt en døgnbehandlingsinstitution, som arbejder med vanskelige unge.

Valg af arbejdspladser til den kvalitative undersøgelse er gennemført med baggrund i en række forskellige kriterier, som på forskellig vis har indgået i det strategiske udvalg:

- Kommunestørrelse, hvor vi har anvendt en kommuneinddeling, som indgår i AKF's kvantitative analyse med henblik på at indkredse mulige kommuner (Eskelinen, Hansen og Olsen 2002b).
- Statistiske oplysninger omkring antallet af anbringelsessager på børn og unge-området og antal dagpengesager på sygedagpengeområdet fra Danmarks Statistik med henblik på at sikre et vist omfang af sager og derfor en aktuel arbejdspraksis.
- Kørsler af udvalgte spørgsmål fra AKF's spørgeskemaundersøgelse omhandlende et medarbejderperspektiv på, hvilke forhold som har betydning for 'manglende kvalitet i arbejdet' samt ledelsens vurdering af samme forhold. Herved søgte vi indsigt i de indikatorer, som kunne have betydning for undersøgelsens aspekt: den mere uformelle kvalificering af medarbejderne gennem det daglige arbejde. Samtidig søgte vi viden om, hvilke særlige forhold der kunne gøre sig gældende i konkrete kommuner/institutioner (fx hvis medarbejderens svar pegede i retning af ekstrem utilfredshed med organisationens måde at fungere på). Dette ville være endnu et fravælgelseskriterium. Vi gennemgik ledernes svar fra de pågældende kommuner med henblik at vurdere, hvorvidt disse pegede i en markant afvigende retning.

Vi har i bilag 2 udfoldet en række yderligere begrundelser for udvælgelse af kommuner og døgninstitution.

2 Læring på arbejdspladsen

2.1 Fra undervisning til læring

De seneste år har bragt et større fokus på muligheder for at lære gennem arbejdet. Denne forandring hænger dels sammen med et større fokus på læring og dels med en stigende erkendelse af, at læring finder sted i alle livets sfærer og ikke bare i de formelle undervisningssituationer. Hvor undervisning tidligere var et centralt omdrejningspunkt i den pædagogiske debat og forskning, er det i dag 'læring', der har den store interesse i forskningen og den politiske debat. Dette skift markerer et ændret blik på pædagogiske processer, hvor fokus flyttes fra de intentioner, der måtte være med en undervisning fra underviseres og planlæggeres side til spørgsmålet om, hvad deltagerne rent faktisk tilegner sig. Der er således også tale om et skift i fokus fra undervisning og formidling til den kontekst, læringen foregår i, og til de lærende subjekter, som med deres livshistoriske erfaringer har hver deres forudsætninger for at lære i de forskellige læringskontekster.

Med begrebet livslang læring betones det, at læring finder sted i en kontinuerlig proces, hvor læring både finder sted i formaliserede undervisningsinstitutioner og som spontane og ikke-intenderede processer i alle mulige livssammenhænge, og hvor ny viden må integreres i allerede etablerede forståelse og erfaringer. Begrebet 'livslang læring', som det eksempelvis anvendes i OECD's formuleringer, dækkede tidligere over intentioner om at demokratisere adgangen til voksenuddannelse og at fremme det aktive medborgerskab og den sociale sammenhængskraft. I dag anvendes begrebet 'livslang læring' ofte i et mere arbejdsmarkedsret-

tet perspektiv, hvor det primært sigter på den konstante op-, om-, og rekvalificering af medarbejderne, der er nødvendig i forhold til de stadige forandringer, der finder sted på arbejdsmarkedet (Illeris 2001). Disse konstante forandringer bevirker, at arbejdsmarkedets behov ikke bare gælder de mere tekniske og ydre kvalifikationer, men også går i retning af de mere indre og personlige kompetencer. Nøglekvalifikationer som omstillingsparathed, fleksibilitet og kreativitet kræver således en stadig stærkere subjektiv involvering og investering af sig selv, også i læringsaktiviteterne (Andersen 2001).

Den traditionelle læringsteori betragter læring primært som et kognitivt fænomen, hvor ny viden både medvirker til at opbygge kognitive skemaer og til at ændre de kognitive strukturer hos den enkelte. Hos læringsteoretikere som fx Piaget ses læring som forankret i den enkelte (Illeris 2001). Nyere læringsteorier søger at gøre op med denne kognitive tilgang til læring. Lave og Wenger (1991) ser læring som en grundlæggende social proces og lægger vægt på, at læring sker gennem social interaktion i praksisfællesskaber. Det er ved at udføre opgaver ofte i samarbejde med andre, at man lærer arbejdspladsens rutiner at kende. Det kræver, at en nybegynder i et arbejde gradvist får mere og mere centrale opgaver, så de ikke forbliver i en 'legitim perifer position', men får lov til at prøve forskellige processer af arbejdet i praksis. Viden ses i denne teori ikke som forankret i den enkelte, men som 'distribueret' i fællesskabet. Med begrebet 'distribueret kognition' henvises til den fælles betydning, deltagerne skaber i et praksisfællesskab. Men i dette fællesskab er der også modsatrettede interesser på spil, og Lave og Wengers teori kan gøre det vanskeligt at forholde sig til de magtforhold, der også er på spil i læreprocesser.

Læring kan hos Lave og Wenger fremstå som en forholdsvis uproblematisk og harmonisk proces, når først adgangen til fællesskabet er sikret. Desuden kan det med teorien om læring i praksisfællesskaber være vanskeligt at forstå de forandringer, der også sker i praksisfællesskaber. For at kunne indfange de subjektive aspekter i læringen må man også inddrage spørgsmål om deltageres forudsætninger for læring, der også er af emotionel karakter. Deltageres viden, holdninger, livserfaringer og følelser har afgørende betydning for, hvilke læreprocesser der kan finde sted.

Personers arbejdsidentitet er en vigtig del af den bagage, de bringer ind i og udvikler gennem forskellige kompetenceudviklingsprojekter. Desuden er den sammenhæng, læringen foregår i, af grundlæggende social karakter, hvilket vil sige, at de samfundsmæssige og organisatoriske rammer og kontekster også har afgørende betydning for, hvilke læreprocesser der kan finde sted. En læringsforståelse, der tager udgangspunkt i praksisfællesskaber, som de findes på en arbejdsplads, må suppleres med forståelse af de subjektive aspekter og samfundsmæssige og organisatoriske rammer, der også har betydning for, hvordan læreprocesser fremmes og hæmmes i disse praksisfællesskaber.

2.2 **Fra kvalifikationer til kompetencer**

Et andet skift i begrebsanvendelsen de sidste år går fra 'kvalifikationer' til 'kompetencer' og 'kompetenceudvikling'. I læringssammenhæng anvendes begrebet kompetencer på mange måder. Alle disse betydninger betoner altså læringsindhold og kontekst og er derfor forskellig fra, hvordan ordet 'kompetence' anvendes i det sociale system i en juridisk eller retlig horisont. Her refererer ordet til en beslutningsmyndighed, en ret eller et ansvar. Inden for en læringshorisont anvendes begrebet nogle gange som synonym for de 'bløde kvalifikationer', som er en stadig vigtigere del af de evner og kapaciteter, medarbejderne anvender for at håndtere deres daglige arbejde, og de forandringer, der finder sted her. Men skiftet i begrebsanvendelsen fra 'kvalifikationer' til 'kompetencer' hænger også sammen med skiftet fra 'undervisning' til 'læring', idet begrebet kompetencer ofte anvendes for at understrege, at medarbejdere og uddannelsesdeltagere kan og har lært meget mere eller mindre end det, der formelt kræves på arbejdspladsen, eller som var målet for undervisningen.

I den senere tid er kompetencebegrebet også i nogle forskningssammenhæng blevet anvendt til mere specifikt at henvise til det forhold, at viden og kunnen altid er relateret til bestemte kontekster. Kompetencebegrebet henviser i denne sammenhæng til læringens situerede karakter, dvs. at viden ikke ses som en autoritær og uforanderlig størrelse, men som noget der først bliver til viden i det øjeblik, det bringes i spil i bestemte situationer. Kompetencer drejer sig om, hvordan en person udfolder sin vi-

den og kunnen i forskellige sammenhænge. Derfor er kompetencebegrebet et relationelt begreb, som understreger, at der er tale om et forhold mellem nogle krav i en situation og et individs færdigheder og viden. Og disse færdigheder og denne kunnen drejer sig i høj grad om at kunne 'af-læse' situationen i dens kompleksitet. I problemløsningssituationer er der ofte mange forskellige interesser på spil, og de involverer mange forskellige personer, som den kompetente medarbejder må handle adækvat i forhold til. Med kompetencebegrebet rettes opmærksomheden mod individets kapaciteter og mod de krav og ressourcer, der findes i omgivelserne. Hos nogle teoretikere har kompetencebegrebet fokus på individets formåen i forhold til de krav, arbejdet stiller, mens kvalifikationsbegrebet tager udgangspunkt i de krav, arbejdet stiller til medarbejderne.

Ligesom skiftet fra undervisning til læring markerer et skift i fokus, markerer skiftet fra kvalifikationer til kompetencer også et perspektivskifte. Teorihistorisk er kvalifikationsbegrebet stærkt knyttet til industrisociologiens samfundsmæssige og historiske analyser af udvikling i kvalifikationsbehovene (Andersen m.fl. 1999). Udgangspunktet er her en arbejds-markeds- og uddannelsesforskning, som gennemfører analyser og undersøgelser af, hvordan kvalifikationer produceres i en særlig samfundsmæssig, økonomisk og historisk sammenhæng. Kvalifikationer er altså noget, der 'produceres' under nogle bestemte forudsætninger og rammer og med særlige formål og funktioner for øje. Den kritiske kvalifikationsforskning betoner især, hvordan kvalifikationer er resultater af forskellige processer i uddannelsessystemet med det formål at kvalificere lønarbejderne til at varetage et lønarbejde i et særligt samfundssystem – nemlig det kapitalistiske samfund. Det er altså en analyse med et særligt sigte: at betone hvordan al uddannelse er underordnet og reguleret af økonomiske hensyn og forhold, ligesom den betoner, hvordan 'faglighed' er underordnet et samfundsmæssigt kriterium – og ikke er noget, som skabes i et samfundsmæssigt frit rum (Olesen 1992). Et eksempel kunne være overvejelser over, hvordan uddannelsen til socialarbejder er tilrettelagt, med hvilke formål, hvilket indhold og med hvilke funktionsbeskrivelser for øje. Hvad er socialarbejderens rolle i et kapitalistisk samfund – hvordan kan et kritisk kvalifikationsperspektiv beskrives og forvaltes? På tilsvarende vis kan socialpolitik analyseres og diskuteres – hvad er formålet med denne?

Hvilke muligheder har denne for at tilpasse, resocialisere, gen-indplacere mennesker på arbejdsmarkedet eller gøre dem selvforsørgende på anden vis?

Dette perspektiv indebærer kritiske analyser af modsætninger på arbejdsmarkedet i et frigørelsesperspektiv, hvor sigtet både var at identificere områder i udviklingen, der gav mulighed for større råderum og selvbestemmelse for medarbejderne, men også at kvalifikationer og viden var påvirket af bestemte økonomiske og samfundsmæssige dynamikker og formål. I modsætning hertil anvendes kompetencebegrebet ofte i et mere snævert virksomhedsperspektiv, hvor mål om selvbestemmelse og medarbejdernes større kontrol over arbejdet ses i forhold til virksomheders og arbejdspladsers ønske om større produktivitet. Dermed risikerer et kritisk og et historisk perspektiv fra kvalifikationsforskningen at ryge ud af kompetencetænkningen. En væsentlig kritik mod kompetencebegrebet og den måde, det ofte anvendes i praksis på, er, hvorvidt medarbejderne også har mulighed for kritisk at reflektere målene for kompetenceudviklingen – og sætte disse mål ind i et større samfundsmæssigt perspektiv. Denne kritisk konstruktive omgang med de komplekse sammenhænge, arbejdet indgår i, må være et centralt led i et kompetencebegreb, der netop lægger så stor vægt på håndteringen af kapaciteter, evner, færdigheder, kunnen og viden i forhold til praksis.

Fordelen ved kompetencebegrebet er, at det sætter fokus på den praksis, kompetencerne anvendes i, og på det lærende subjekt, men derved kommer det også let til at blive på de præmisser, praksis opstiller, og på spørgsmålet om individet formår at leve op til disse krav. Selv om der er fokus på de lærende subjekter, betragtes de ikke altid som aktive udformere af målene for kompetenceudviklingen – og konkrete kompetenceudviklingsprojekter giver ikke altid mulighed for kritisk at reflektere målene for kompetenceudviklingen. Vi anvender altså kvalifikationer og kompetencebegrebet med udgangspunkt i de ovenfor beskrevne forskelle og betoning.

2.3 Delkonklusion

Læring er et centralt begreb i uddannelsesforskningen i dag, i modsætning til tidligere, hvor 'undervisning' dominerede. Med dette markeres et skift i fokus fra formelle uddannelsessituationer, hvor man kigger på de intentioner, der måtte være med en bestemt uddannelsesaktivitet, til de mange uformelle sammenhænge i alle livets sfærer, hvor fokus er på, hvad mennesker med deres erfaringer og livshistorie rent faktisk tilegner sig. I sammenhæng med denne udvikling er der sket i skift i begrebsbrugen fra kvalifikationer til kompetencer. Kompetencebegrebet understreger, at kunnen er knyttet til bestemte sammenhænge, at viden først er viden i det øjeblik, den bringes til anvendelse i bestemte situationer. Det betyder, at viden ikke ses som forankret i enkelte individer, men som distribueret i et praksisfællesskab. Fokus på kompetence har bl.a. den ulempe, at de kritiske perspektiver fra kvalifikationsanalyserne risikerer at fortone sig. Kompetencebegrebet sigter primært på at beskrive kunnen i forhold til bestemte opgaveløsninger inden for allerede fastsatte målsætninger. Det betyder, at praksis ofte betragtes som fastlåst, og at kompetenceudvikling dermed primært sigter på at konsolidere og effektivisere en given praksis.

Kvalifikationsanalyserne undersøgte i højere grad, hvordan bestemte typer kvalifikationer var blevet placeret i bestemte sammenhænge, hvilket gav rum for et forandringsperspektiv, hvor medarbejdere med deres subjektive perspektiver også ses som aktive udformere af mål for udviklingsprocesser. Kvalifikationsbegreber rummer altså et kritisk forandringsorienteret perspektiv, som kan være vanskeligt at fastholde med en kompetencetilgang, der primært spørger til, hvordan evner og kunnen passer til de krav, arbejdet stiller på et givet tidspunkt.

I de følgende analyser vil vi altså se på læring med den forståelse, at læringsmuligheder findes i enhver praksis – også i det praksisfællesskab, som mødefora udgør. I disse arbejdsfællesskaber ses viden ikke bare som forankret i den enkelte, men også som 'distribueret i fællesskabet'. Samtidig suppleres analysen af mødet som praksisfællesskab med en forståelse af mødet som et rum, hvor forskellige positioner mødes og kæmper om at dominere. Det sociale arbejde rummer grundlæggende en række modsætninger, som igennem en samtale kan tematiseres, hvis rammerne omkring denne samtale tillader det. Det betyder, at læreprocesser kan være

fastholdende og konforme i forhold til gældende praksis og medvirke til at konsolidere denne. Med fastholdende læreprocesser mener vi, at gældende rutiner, forståelses- og handlemønstre stabiliseres og cementeres.

Men samtalerne kan også udfordre dominerende positioner, eksempelvis ved at give deltagerne rum til at indtage andre positioner end de vante og dermed medvirke til at italesætte målsætninger og metoder for arbejdet på en anden måde. Den stabiliserende læring er et vigtigt element i forhold til tryghed i og faglig fundering af arbejdet, hvilket er nødvendigt, hvis også læreprocesser af mere overskridende karakter skal finde sted. En overskridende læring er karakteriseret ved, at nye positioner indtages, og hidtidige handle- og tankemønstre problematiseres og omorganiseres. En sådan læring kan være transformativ, når handle- og forståelsesmønstres uhensigtsmæssige karakter og deres oprindelse afdækkes. Dette kan eksempelvis gøres gennem drøftelser af, hvordan de er blevet placeret i praksisfællesskabet. Samtidig skal der etableres begyndelser til nye forståelser af arbejdet, og nye sammenhænge skal formuleres, som kan åbne for nye handlemuligheder.

Her er der altså tale om en form for metalæring, hvor erkendelsen ikke bare retter sig mod praksis og klienter, men også mod den lærendes egen tænkning og forståelse. Den lærende spørger i en transformativ og overskridende læreproces ikke bare til, hvorfor en given indsats ikke virker, men også til hvordan de selv hidtil har tænkt om denne indsats, og hvordan de har handlet på denne tænkning. De transformative og overskridende læreprocesser medvirker således ofte til en revurdering og omorganisering af praksis.

Både de fastholdende/stabiliserende/cementerende og de transformative/overskridende læreprocesser kan give anledning til læringsspor. Et læringsspor er til stede, når læring, der er tilegnet i en sammenhæng, kan overføres og tages i anvendes i nye og lignende sammenhænge. Det kunne for eksempel være, når en bestemt sagsopfattelse af en klients situation gennem den faglige sparring resulterer i en revurdering og nytænkning – og at denne nye opfattelse og praksis har afsmittende virkning på behandling af andre sager.

Disse forståelser af fænomenet læring er en central forudsætning for, at vi belyser læring i mødesammenhænge, idet vi antager, at der kan finde

læring og kompetenceudvikling sted i disse praksisfællesskaber, selv om der ikke er tale om formelle undervisningssituationer.

Centrale læringspointer

Følgende centrale teoretiske pointer omkring læring kan altså fremhæves:

- læring finder sted i formelle som uformelle sammenhænge, også selv om der ikke er tale om en undervisningssituation,
- kompetencebegrebet lægger vægt på, at læring må forstås i forhold til den kontekst, viden skal anvendes i, og i forhold til de lærende subjekters tidligere erfaringer,
- læring og viden kan ikke alene forstås som forankret i den enkelte, men er også 'distribueret' i praksisfællesskaber,
- kvalifikationsbegrebet lægger i højere grad end kompetencebegrebet vægt på læreprocessers samfundsmæssige og historiske aspekter og betoner et kritisk konstruktivt blik på form og indhold i læreprocesser,
- læreprocesser kan medvirke til at fastholde og stabilisere den gældende praksis, hvis de alene sigter på at konsolidere og effektivisere gældende forståelser og handlemønstre,
- læreprocesser kan være overskridende, hvis læringsrum, form og indhold tillader deltagerne at indtage skiftende positioner, der udfordrer dominerende forståelser og åbner for nye handleperspektiver,
- læreprocesser kan være kritiske, hvis læringsrum giver mulighed for at inddrage et kritisk samfundsmæssigt perspektiv på det sociale arbejde i sin helhed.

Disse forståelser af kvalifikationer, som ikke bare knyttes til effektiv udførelse af arbejdsopgaver inden for dominerende målsætninger, men som nogle der også kan medvirke til at anlægge et kritisk konstruktivt blik på det sociale arbejde, vil vi vende tilbage til i slutningen af analysen, hvor vi ser på, hvordan de forskellige læringsrum kan bidrage til at udvikle forskellige aspekter og dimensioner ved det sociale arbejde.

3 Sygedagpengeområdet

3.1 Faglig sparring på sygedagpengeområdet

Efter en lang rejse forbi mange smukke landskaber når vi frem. Vi skal finde det lille rådhus i en mindre dansk provinsby, hvor vi skal observere på et møde blandt sagsbehandlerne i sygedagpengeområdet. Rådhuset ligger i hovedgaden lidt tilbagetrukket fra vejen og er en sammensat bygning, som gradvist er blevet udvidet og bygget sammen gennem årene. Vi skal hen til den ene længe og ind ad en lille dør og her ligger arbejdsmarkedsafdelingen. Det er lavt til loftet og små værelser, og vi finder vej frem til et mindre kontor pakket med computere og sekretærer. Vi spørger om vej til vores møde og får forklaret og udpeget, i hvilken del af bygningerne mødelokalet ligger. Vi går igennem kontorlandskabet for at komme frem til mødelokalet. Det ligger som en mellembygning lidt forsænket og fungerer både som gennemgangsrum, kopirum og spiserum, når det ikke anvendes til møder. Der er et stort firkantet mødebord midt i rummet med plads til mange.

Nogle få af medarbejderne er ankommet, og vi hilser på dem. Efterhånden kommer alle til stede, og mødet går så småt i gang. Mødedeltagerne er seks sagsbehandlere og os som deltagende gæster. Vi forklarer kort igen, hvorfor vi er interesserede i at deltage i mødet og refererer også her til de aftaler om at interviewe medarbejderne, som ved vores første møde er blevet planlagt. Medarbejderne svarer, at de håber, vi kan få noget ud af at deltage i mødet, da de jo ikke har prøvet denne form for møde så mange gange endnu. Mange medarbejdere har sager med, som de gerne vil fremlægge til drøftelse. Der er ingen ledere med til den faglige sparring, men udelukkende sagsbehandlere, som alle udfører sagsbehandling,

og langt størstedelen har lang erfaring inden for forskellige aspekter af området. Diskussionen starter med, at den fremlæggende sagsbehandler kort begrundet, hvorfor hun gerne vil have den til drøftelse. Som oftest er det en konkret hændelse eller udvikling i sagen, som begrundet dette. Herefter gives et kort resumé af sagens start og udvikling, hvor de øvrige sagsbehandlere efterhånden stiller flere og flere spørgsmål.

Spørgsmålene fører diskussionen af de konkrete sager i forskellige retninger. Dels stilles konkrete spørgsmål til sygedagpengelovgivningens tekst, muligheder og praksis, hvor sagsbehandlerne har mulighed for at ajourføre og justere deres viden og sagspraksis. Og få besvaret konkrete tvivlsspørgsmål om, hvad der kan og bør gøres og iværksættes i de konkrete sager. Dels kan der udveksles erfaringer og ideer omkring, hvordan andre samarbejdsinstitutioner og -partnere kan inddrages: hvilken specialviden ligger de inde med, og hvilke klientgrupper har de som deres primære målgruppe. Dels blev et socialfagligt og -politisk perspektiv inddraget gennem diskussioner omkring de enkelte sagers mere ideelle behandling: hvis denne klient skulle bringes tilbage til arbejdsmarkedet, hvad burde der så gøres. Eller diskussioner af, hvorfor de eksisterende lovgivningsmæssige muligheder ikke rummer mulighed for større fleksibilitet, så de bedre kunne tilpasses de enkelte klienters livssituationer og muligheder. Flere af sagsbehandlerne bringer sager frem, og disse afføder længere diskussioner, som ser ud til kvalificeret at belyse og oplyse sagerne og tilføje nye perspektiver og indsigter. Og endeligt blev et klientperspektiv ofte konsekvent og grundigt inddraget i belysningen af sagerne. Dette foregik enten ved, at den fremlæggende sagsbehandler eller kollegerne kritisk stiller skarpt på, hvordan klienten selv opfatter sin situation og sine fremtidsperspektiver. I nogle tilfælde blev også en særlig heldig eller uheldig dynamik og samspil mellem sagsbehandler og klient italesat – både for at vurdere dets potentialer i forhold til sagsarbejdet og for at bidrage til at løse et for fastlåst og negativ samspil.

I en af sagerne fremlægges et vanskeligt samspil mellem en mandlig klient og sagsbehandleren. Det fremgår, at sagsbehandleren har en opfattelse af, at klienten ikke reelt arbejder med omkring de initiativer og aktiviteter, som er iværksat i sagen. Efter sagsbehandlerens vurdering og opfattelse er klienten måske mest interesseret i bare at få penge og ikke lave så

meget andet. De øvrige kolleger på mødet kender tydeligt sagen og klienten. Og hurtigt etableres en konsensus blandt mødedeltagerne om, at denne klient ikke formår at tage imod de tilbud og krav, som loven stiller. I løbet af samtalen fremgår det, at klienten faktisk har gennemført adskillige aktiviteter, men har haft en del problemer med disse – såvel som nogle væsentlige kritikker af disse. Samtalen afsluttes med, at mødet enes om, at denne klient må indrette sig på de kommende aktiviteter og de krav, som følger heraf. Den overvejende del af diskussionen udfolder en ringe indlevelse i, forståelse eller respekt for klientens oplevelser og ønsker. Kun en enkelt kollega stiller spørgsmål, som demonstrerer en vis forståelse for klientens synspunkter og handlinger. Men disse har ingen reel gennemslagskraft i drøftelsen.

Hen mod slutningen af mødet bringer en af mødedeltagerne – en vikaransat – et spørgsmål op vedrørende en allerede truffet beslutning fra en af hendes sager. Hun fremstiller det i første omgang som et undrende spørgsmål til baggrunden for denne beslutning. Flere af de erfarne kolleger på mødet tilbyder forskellige former for forklaringer og forståelser af hændelsesforløbet. Men hurtigt glider fokuset for snakken dog et andet sted hen. Det kommer frem, at der knytter sig nogle særlige betingelser og en forhistorie til vikarens nuværende arbejdssituation. Disse forudsætninger har spillet en særlig rolle i vikarens oplevelse af, hvordan hun føler, hun har klaret arbejdet. Samtidig kritiserer hun afdelingens håndtering af hendes ansættelse, idet hun har fået for lidt indføring i arbejdsopgaverne og har været for overladt til sig selv i arbejdet med komplicerede sager. Dette afføder en længere diskussion, som til tider virker vanskelig og følelsesfuld, men som ikke desto mindre håndteres godt og kompetent af de forskellige involverede. Igennem drøftelsen får mødedeltagerne dels i fællesskab afdækket vikarens oplevelse af arbejdsperiodens både styrker og problemer. Dels får de deltagende kolleger en anledning til at reflektere på afdelingens arbejdstilrettelæggelse, graden af kollektivitet og støtten omkring den enkelte sagsbehandler i komplicerede sager. Og dels får de mulighed for at gennemføre en mindre evaluering af, hvordan de har opfattet den vikaransatte kollega i hendes arbejdsudførelse. De er her i stand til at give ros såvel som råd til, hvordan de indhøstede erfaringer kan anvendes i et nyt arbejdsforhold, så gamle problemer måske kan undgås.

Mødet afsluttes således efter et intensivt godt og vel to timers forløb med at de aftaler et nyt møde, og at de afslutningsvis kommenterer lidt åbent til os som deltagere: vi håber sørme, at I har kunnet bruge noget af dette her til jeres undersøgelse. Vi svarer, at det er vores vurdering, at vi har været deltagere i et meget intensivt, spændende og udbytterigt møde, som vi bestemt mener kan anvendes i vores undersøgelse.

3.2 Arbejdets indhold og organisering

Sygedagpengeafdelingen er en gruppe på 14 medarbejdere, hvoraf nogle er sekretærer og én gruppeleder, resten er kontorassistenter, socialformidlere eller socialrådgivere. Afdelingen er en del af arbejdsmarkedskontoret, der også rummer virksomhedskontakten, kontanthjælpsgruppen, aktiveringsprojekter og integrationskontoret. Arbejdsmarkedskontoret er en del af 'Servicecenter Social & Sundhed'. Arbejdsmarkedskontoret er oprettet ud fra et ønske om at samle sygedagpenge, revalidering, aktivering og pension under samme kontor for at få ansvaret på området samlet og for at give et bedre flow i borgernes kontakt med kommunen.

Målet for arbejdet i afdelingen er 'hurtigste vej til selvforsørgelse', og det fortolker kommunen meget konkret, således at der ikke bevilges revalidering til mellemlange uddannelser som fx pædagog, hvis der på nogen måde findes kortere veje tilbage til arbejdsmarkedet. Ledelsen fremhæver, at man i afdelingen ikke har været så gode til at evaluere arbejdet, men man har også fra politisk side fået at vide, at man ikke skal bruge så meget tid på statistiske udredninger, men hellere foretage nogle kvalitative vurderinger af konsekvenserne af den politiske holdning om korteste vej til selvforsørgelse. Ledelsen vurderer, at arbejdet i afdelingen ikke er så højt politisk prioriteret som fx hjemmeplejen, der har været meget i fokus i lokalmedierne.

De vanskelige sager opleves som der, hvor klienterne har svært ved at tage ansvaret for deres egen situation og eget liv og har større forventninger til den hjælp, kommunen kan tilbyde, end de rent faktisk kan. Desuden nævner ledelsen, at de meget alvorlige sygdomme hos klienterne til tider tærer på medarbejderne. Ledelsen fremhæver, at medarbejderne ofte har svært ved at integrere dette mål om korteste vej til selvforsørgelse i

deres arbejde, og de derfor ofte må kontrollere medarbejdernes sagsbehandling. De oplever nogle medarbejdere som meget skrøbelige og mener, de har svært ved at give klienterne afslag på deres ønsker. Derfor har ledelsen ofte deltaget i trepartssamtaler med klienterne for at tydeliggøre de økonomiske konsekvenser for klienterne.

Under interviewet med ledelsen fremgik det tydeligt, at arbejdet i sygedagpengekontoret opleves som meget belastet, bl.a. fordi der er 'meget firkantede rammer' at arbejde inden for, med korte deadlines for opfølgning i sager. Der har været mange langtidssygemeldinger i afdelingen, og ledelsen fortalte, at flere medarbejdere havde depressioner, der ikke alle var arbejdsbetingede, men som blev forstærket af et meget belastende arbejde. Ledelsen og til dels også medarbejderne fremhævede, at der er et meget dårligt samarbejdsklima i afdelingen. Der har været tendenser til at fremsætte kritikker af hinandens arbejde og til at overfuse hinanden, fortæller både medarbejdere og ledelse. Det har medført, at Center for Konfliktløsning har været ude i afdelingen, og afledt af det afholder man nu et månedligt 'barometermøde', hvor der ikke snakkes faglige problemstillinger, men medarbejderne fortæller hinanden, hvordan de har det lige for tiden. Ledelsen oplever, at de bruger meget tid på bureaukratisk arbejde ud fra politiske og forvaltningsmæssige krav og derfor ikke får prioriteret personaleledelse tilstrækkeligt.

På sygedagpengekontoret ønsker ledelsen inden for de kommende år at lave en omstrukturering, hvor arbejdet i højere grad bliver organiseret i selvstyrende teams, og at ansvaret i højere grad bliver uddelegeret. Ledelsen fremhæver, at erfaringer med selvstyrende teams fra andre virksomheder viser, at *"folk de vokser, de styrker hinanden, de støtter hinanden. Hvor vi har det stik modsatte igen og igen hos os"*. Endnu er en del områder ikke uddelegeret til medarbejderne, fordi ledelsen er bange for, at der bliver for uensartet sagsbehandling. De vurderer, at medarbejderne har svært ved at 'aflære' moraler fra socialrådgiveruddannelsen. Lige nu er ledelsen ved at lære, hvordan de skal være ledere i en organisation med selvstyrende teams, og bagefter vil de sende medarbejderne på kurser i teambuilding. Man har også planer om at indføre supervision i afdelingen.

I sygedagpengeafdelingen har man for nylig indført ‘faglig sparring’ som mødeforum for medarbejderne. Her mødes en gruppe sagsbehandlere uden ledelse og drøfter tvivlsspørgsmål i sagsarbejdet.

I ledelsesinterviewet deltog kontorchefen og gruppelederen. Kontorchefen har en håndværkeruddannelse, har siden hen arbejdet inden for det sociale område og som konsulent i kommunen og er herefter blevet leder. Kontorchefen har en diplomuddannelse og har selv været med til at arrangere en del kurser for kommunale ledere. Gruppelederen er uddannet socialrådgiver og har været ansat i kommunen i syv år, de sidste par år som gruppeleder.

I medarbejderinterviewet deltog tre sagsbehandlere, hvoraf to er socialrådgivere, og en er kontorassistent. Sidstnævnte starter sager op og laver lettere opfølgningsopgaver. Socialrådgiverne tager sig af de mere komplicerede sager og har været ansat i kommunen i henholdsvis to og fem år. Den ene har videreuddannelse inden for beslægtede områder fra tidligere ansættelsesforhold.

Sygedagpengeafdelingen har følgende møder:

- faglig sparring, hvor sager medbringes og fremlægges til drøftelse af et kollegaforum,
- gruppemøde, hvor sager fremlægges med henblik på beslutninger for kolleger og ledelse.

3.3 Faglig sparring som læringsrum

Som netop beskrevet gennem observationerne, var den fælles mødeaktivitet i sygedagpengeforvaltningen organiseret og gennemført af sagsbehandlere alene, uden at der blev truffet egentlige beslutninger i sagerne på mødet. Sagsbehandlerne fremlagde på skift sager, og diskussionen på mødet bevægede sig ofte fra en tøvende sagsfremlæggelse til en tættere og tættere indkredsning af, hvad der var problemet i sagen med en række formuleringer af generelle vanskeligheder i arbejdet undervejs i diskussionen. Sagsbehandlerne diskuterede en del indbyrdes og fik herigennem bragt mange forskellige aspekter af arbejdet ind i sagsdiskussionen. Sagsbehandlerne beskrev efterfølgende i et gruppeinterview, hvordan dette løst strukturerede mødeforum gav plads til medarbejdernes formuleringer

af usikkerheder i forhold til sagsbehandlingen, kommunens praksis på området og forskellige vanskeligheder forbundet med det daglige arbejde. Deres 'faglige sparring' var blevet iværksat ca. tre uger før interviewtidspunktet, og det var primært sket på initiativ af en vikar, som undrede sig over, at man ikke havde sådanne fora til at diskutere vanskeligheder i arbejdet. Hendes påpegning af behov for et forum til faglige diskussioner førte til, at medarbejderne begyndte at bruge mødetidspunkter, der ellers var afsat til mere kursusorienteret virksomhed, til at mødes og diskutere sager. Dette havde man ellers kun løbende snakket om i afdelingen, uden at det var blevet til noget. Der er altså tale om, at den faglige sparring i dette regi udøves af kollega til kollega, har en lav grad af strukturering og etablerer et diskussionsforum, som kan rumme generelle og kritiske spørgsmål til arbejdsmetoder og praksis.

De interviewede sagsbehandlere fra sygedagpengeafdelingen beskriver 'faglig sparring' som et meget udbytterigt forum. Deltagelsen medfører, at de føler sig mere sikre på vurderinger og beslutninger, de foretager i en sag. Udbyttet opleves så stort, at medarbejderne i interviewet fremhæver, at mere kompetence kunne uddelegeres, hvis de i højere grad kunne bruge mødeforummet som afsæt for individuelle beslutninger. Herigennem kunne der etableres en større gennemsigtighed i og en større indsigt i de forskellige sagsbehandlers praksis og vurderinger set i forhold til kommunens praksis og politik. Mødeforummet bliver således en væsentlig måde at opbygge et kendskab til en række områder på, hvor kommunens politik ikke er eksplicit formuleret. En sagsbehandler formulerer det således:

"Hvad er lige holdningen, er det mig, er det noget, der er et gammelt levn? Det kan været svært, nu bragte jeg jo det der op med ophold på XXX – Er det behandling, eller er det ikke, eller hvordan vurderes det? Jeg synes, det er godt, der er et tema, man kan bevæge sig rundt i. For mig er det ikke kvantiteten, at nu har vi nået syv sager og drøftet dem i dag. Nej, det er lige så vigtigt, det er én sag, og så når man omkring." (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Medarbejdernes betoning af det kollektive aspekt ved den faglige sparring kan ses i relation til, at de generelt beskriver deres arbejde som stærkt individualiseret med en utilfredsstillende støtte omkring vanskelige vurderinger. Sagsbehandlerne fremhæver en stor sagsmængde, og at det er umuligt at lave god og tilfredsstillende sagsbehandling i dem alle. Derfor er de nødt til at prioritere mellem sagerne, og denne prioritering er bestemt af individuelle vurderinger og hensyn. Eller som en medarbejder udtrykker det – det er de sager, der prioriterer sig selv, ved at klienterne presser på – og hvor man så vurderer at bruge mindre tid på sagen ved at tage sig af den her og nu frem for at skulle bruge lang tid på at besvare mange besværlige telefonopkald:

”Vi vil gerne have, at borgerne følger vores retningslinjer, og nogle gange så er sagspresset så stort, at de bliver væk. Det vil sige, dem, som opfører sig, som vi gerne vil have det, de kommer nederst i stakken, det er helt grotesk... Det er der, din egen prioritering ligger, hvis ikke du tager den op og snakker med dine kolleger, så sidder du helt alene med den og skal selv sige, er det vigtigt, er det rationelt, er det fornuftigt, hvad er det?” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Et andet prioriteringskriterium bliver ‘deadlines’, idet sygedagpengesager har krav om opfølgning med maksimalt otte ugers mellemrum. Eller deadlines i andre sager, hvor der indgår et tværfagligt samarbejde og møder med forskellige samarbejdspartnere, som kræver forarbejde og koordinering som grundlag for beslutninger om fx revalidering.

De vanskelige sager er der, hvor borgerne har en anden forventning til den service, de kan få fra dagpengekontoret, end den de kan tilbyde – også af hensyn til kommunens politik på området:

”Det er ikke sikkert, vi kan leve op til deres bestemte ønske, fordi vi har et mål om kortest vej til selvforsørgelse, og det er ikke en universitetsuddannelse, eller hvad de nu ønsker sig... Ting tager tid, men der er en vej at gå. Hvis de har en tilknytning til arbejdsmarkedet i forvejen, så hvis de kommer ind og siger, jeg kunne godt tænke mig et

fleksjob i denne her stilling, men det er jo ikke nødvendigvis berettiget, de er måske berettiget til personlig assistance, men det er ikke de ønsker.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Det, der medvirker til at skabe stress hos medarbejderne, er derudover deadlines i forbindelse med lovgivningen:

”Vi har så en 52-ugers-grænse som en stol i nakken hele tiden.”

Medarbejderne beskriver, at denne situation også bevirker, at overholdelse af deadlines bliver det vigtigste evalueringskriterium for deres arbejde, ud over den private evaluering de kan lave efter arbejdstid:

A: ”Mig bekendt har vi ikke noget forum, hvor vi evaluerer vores arbejde, det har jeg indtryk af, det er mere privat, når man ligger derhjemme og ikke kan sove, man så tænker, nå det der det kunne du så heller ikke finde ud af.”

B: ”Jeg tror, at den øverste ledelse fokuserer meget på, hvor mange sager vi forlænger. Og ud fra det tror jeg, de gør sig nogle overvejelser, så er det nok ikke gjort godt nok, siden jeg har så mange forlængelser.”

C: ”Det tror jeg, for det er nemlig synligt.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Manglen på fora til at evaluere arbejdet medfører tilsyneladende en følelse af individuel utilstrækkelighed. Frem for at vanskeligheder i arbejdet tematiseres i arbejdsfællesskaber, og dermed rummer mulighed for individuelle såvel som kollektive læreprocesser, synes medarbejdere i højere grad at vende kritikken indad og gøre den personlig. Sammen med de mange deadlines, den individuelle håndtering af disse og den generelle stressoplevelse har det også givet sig udslag i mange samarbejdsvanskeligheder. Medarbejderne beskriver, hvordan et forlængelsesmøde kan forløbe:

”Vi har jo også faktisk tidligere haft de der månedlige møder om forlængelse, hvor det har været meget ubehageligt, hvor folk har siddet rødspættet på halsen og sunket klumper og er også røget i flint på hinanden. Og det har været, det tror jeg ikke på, at nogle beslutter sig for at gå ind til et møde, og nu skal jeg ind og kanøfle en af mine kolleger, det tror jeg ikke på, men det tror jeg, det er sådan en mekanisme, at jeg hvis jeg bare holder mig hos mig selv. Jeg har måske fået noget kritik af, at denne her person er forlænget, og vi har stillet noget fagligt spørgsmålstejn ved, om jeg nu har gjort det godt nok. Og jeg så sidder på den anden side af bordet og har følt mig fyldt helt herop til over spiserørshøjde, der har jeg jo set mig selv som sårbar, og så reagerer jeg ikke altid hensigtsmæssigt.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

En sanktions- eller tillidskultur

Set i forhold til medarbejdernes oplevelse af et stærkt individualiseret arbejdsklima er ‘faglig sparring’ et forum, som giver mulighed for andre typer samarbejdsrelationer. Som et nyt fænomen i organisationen er det for medarbejderne netop et sted, hvor det er muligt at vende egen tvivl om vanskeligheder, noget som ellers har været svært at tematisere i et miljø, hvor man frygtede øvrige medarbejderes reaktioner og at fremstå som utilstrækkelig i forhold til sit arbejde og derfor holdt sagerne tæt ind til kroppen. En medarbejder beskriver således, at hun tidligere primært har brugt at vende problemstillinger med en meget erfaren medarbejder fra kontoret, når de ellers lige kom forbi hinanden, og at hun ikke har brugt gruppelederen i særligt omfang, fordi

”Så ender jeg med at stå oppe ved mig selv bagefter og så ups, så den problematik, jeg gerne ville have vendt, den blev ikke vendt, men jeg har pludselig måske fået en sag med røde streger i, og så vil hun godt lige have, jeg tjekker det og det. Og det er min oplevelse og det har så gjort, at det orker jeg ikke, og så har jeg ladet være.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Organisationen fremstår altså som præget af en 'sanktionskultur', hvor fejl, mangler og uregelmæssigheder i sagerne påtales og dominerende betragtes som individuelle problemer (Andersen, Eskelinen og Zoffmann Rasmussen 2000). Disse sanktioner sætter primært ind i forhold til den økonomisk-juridiske position og ikke som en socialfaglig sparring med overvejelser om klientens samlede livssituation, som medarbejderne efterspørger et forum til. Den socialfaglige sparring kan netop bedre finde sted i medarbejdernes 'faglige sparring' med hinanden, hvor der ikke umiddelbart er beslutninger at træffe – og slet ikke i forhold til forlængelse. Medarbejderne beskriver, at de overvejelser, de gør sig om klienternes samlede livssituation, kan være svære at få skrevet ned i en journal, der ikke behøver at dække mere end syv linjer og er beslutningsrettet. 'Faglig sparring' bliver i den sammenhæng et forum, som tillader, at medarbejderne formulerer deres usikkerhed, og hvor de i mindre grad oplever vurderinger som en individuel prøvelse. En medarbejder beskriver sin oplevelse efter et fagligt sparringsmøde:

"Jeg oplevede, at den her havde jeg tænkt længe over. Min oplevelse var efterfølgende, at jeg gik herfra op til mit skrivebord og dingelingeling, fik jeg hurtigt lige skrevet en vurdering og et brev og ud til hende, og så var der ro. Så jeg blev tilført noget ekstra energi, og noget overskud, sagen rykkede sig fra at være lettere tung til at den blev let." (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Den faglige sparring bliver et forum, hvor der også skabes en vis grad af kollektivt fodslag og ansvar. Medarbejderne fremhæver, at forummet giver en anden sikkerhed i forhold til at foretage disse bedømmelser, selv om de godt er klar over, at der stadig er tale om et individuelt ansvar og individuelle vurderinger. Desuden giver forummet en stærkere ansvarsfølelse for at opbygge en kollektiv arbejdspraksis. Medarbejderne fremhæver, at de faktisk godt kunne få lagt mere kompetence ud, fordi forummet er med til at etablere en fælles praksis og dermed ensartet sagsbehandling. Et forum som på mange måder opleves at lette arbejdspresset:

”Vi sidder meget privatpraktiserende, fordi det går så knaldhamrende stærkt, fordi vi ikke har haft den der faglige sparring. Og så er det så mig, der siger, jeg synes ikke, vi har kompetence til en pind, men det er så, fordi jeg har oplevet noget andet andre steder. Der kunne jeg godt tænke mig, at den der sparring blev udbygget, fordi jeg mener så udmærket, vi kan sidde med en fuld kompetence, hvis vi til gengæld har en vis form for tværfagligt samarbejde. De ting hænger for mig sammen. Og hvis vedkommende, der har bevillingskompetencen på den ene, er ved at drukne, det kan jeg godt forstå, men det kunne man altså aflaste, hvis man sørgede for at opbygge en metodik, en metode, en arbejdsrutine eller hvad ved jeg, hvor vi brugte hinandens evner og ressourcer på en helt anden måde. Det kunne man, og så kunne man sagtens lægge kompetence ned, ikke nødvendigvis i det forum, men hos den enkelte, der så har det som sparringspartner.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Som situationen har været indtil nu, ønsker medarbejderne nemlig ikke at få lagt mere ansvar ud, da det, at beslutninger træffes af en anden, dog giver en form for tilbagemelding på arbejdet. Som situationen er nu, fremhæver en anden medarbejder, ønsker de ikke at få uddelegeret større kompetence:

”Jeg er også et eller andet sted nået dertil, at jeg ved heller ikke, hvor interesseret jeg er i at have den fulde kompetence, og slet ikke når jeg sidder så meget alene med det, som jeg gør. Så bliver det sårbart. Jeg har jo ikke det her job for at begå fejl, jeg vil gerne gøre det godt, set ud fra det ansættelsesforhold, jeg har, men også for klienterne. Deres retssikkerhed og sådan noget, der er mange ting, jeg synes, der absolut bør være i orden, og hvis jeg sidder med det hele alene og også føler mig fyldt af både en stor sagsramme og har svært ved at nå tingene, så passer det mig egentlig fint, at der er nogle ting, der skal indstilles og sådan lige kigges over. Men jeg kan ikke bruge den unuancerede kritik, jeg så får tilbage, så må det være sådan lidt fagligt og nuanceret.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

3.4 Delkonklusion

Faglig sparring i sygedagpengeafdelingen ser ud til at imødekomme et stort behov for socialfaglige diskussioner med kolleger. Faglig sparring ser også ud til at fremme socialfaglige kompetencer. Medarbejdernes generelle oplevelse er, at de ellers har siddet meget alene med sagerne og kun i enkelte tilfælde har drøftet aspekter af sager med kolleger eller ledelse, der af nogle opleves mere som en kontrolforanstaltning end en støtte i sagerne. Det mødeforum, sagsbehandlerne har etableret med hinanden, synes at give mulighed for italesættelse af vanskeligheder i arbejdet, noget som ellers har været vanskeligt i et dårligt samarbejdsklima, og hvor tidspresset og sagernes karakter vurderes som meget belastende af både ledelse og medarbejdere. Den faglige sparring giver en tryghed og sikkerhed i arbejdet mht. de økonomisk-juridiske aspekter, hvilket medvirker til en hurtigere sagsbehandling i forhold til de sager, der har været til diskussion på møderne. Men trygheden og sikkerheden er også en væsentlig forudsætning for at kunne indgå i læreprocesser af mere overskridende karakter, hvor fælles arbejds erfaringer bearbejdes på en konstruktiv måde. I den faglige sparring kommunikerer sagsbehandlerne med hinanden på andre måder end ved de besluttende forlængelsesmøder, hvor sagsbehandlerne beretter om verbale overfusninger af hinanden. Men den faglige sparring ser ud til også at etablere en højere grad af kollektiv arbejdspraksis, og sagsbehandlerne vurderer, at forummet også kunne blive afsat for en mere ensartet sagsbehandling. Et sådan forum betragtes derfor af sagsbehandlerne som en forudsætning for uddelegering af kompetenceområder.

Den faglige sparring lægger ikke op til beslutninger på selve mødet, men medarbejdere beskriver, at de efterfølgende er meget hurtige til at træffe beslutninger i sager, som ellers har været oplevet som meget vanskelige at håndtere. Den ikke-besluttende karakter på mødet kan ses som en forudsætning for, at sagsbehandlerne kan få inddraget nye perspektiver fra kolleger, der har en solidarisk holdning til den pågældende behandler, der har en sag på med på mødet. Læringsrummet, der kun indirekte er eksternt reguleret, tillader medarbejderne at indtage forskellige positioner undervejs i samtalen. Der ses eksempler på, at medarbejderne ofte starter med at stille og besvare spørgsmål ud fra en juridisk-økonomisk position,

hvor fokus er på korrekte handlinger i forhold til den kommunale praksis og de lovmæssige grundlag. Men af og til begynder samtalepartnerne at indtage positioner som supervisorer, der spørger ind til sagsbehandlernes forståelse af problemer og sætter fokus på fx klient-sagsbehandler-relationen. Andre gange indtager samtalepartnerne en position som socialpolitisk debattør/aktør, der problematiserer muligheder for at give hjælp i forhold til klientens samlede livssituation. Sådanne positioner kan give anledning til kritiske refleksioner af det daglige arbejde, der kan overskride de vanlige positioner og selvforståelser i arbejdet, give nye perspektiver for målet med arbejdet og give anledning til nye vurderinger af konkrete sager og åbne for nye handleperspektiver. Ulempen ved den interne regulering af mødet kan være, at medarbejderne i værste tilfælde kan skabe en meget fastlåst praksis, hvis de ikke er i stand til selv konstant at bringe nye og mere overordnede perspektiver ind i diskussionerne og indtage skiftende positioner undervejs i dialogen.

4 Børn og unge-området

4.1 Behandlermødet i børn og unge-afdelingen

Rådhuset ligger i en stor og statelig firkantet bygning med en større åben plads foran. Vi går ind ad hovedindgangen, forbi informationskontoret og kommer ind i et stort, lyst åbent rum. Rummet har meget højt til loftet med åben udsigt til samtlige etager i form af åbne gange hele vejen rundt. Her står nogle af rådhusets medarbejdere og holder pause fra et møde formentligt og kigger ned på os, da vi træder ind i rummet. Vi forsøger at finde ud af i hvilken retning vi skal gå. Ud fra rummet går to gange, og vi går til højre, op ad en lille trappe og videre ad en gang. Vi vandrer af sted, og flere gange drejer gangen, og det er nemt at miste orienteringen. Langs gangene ligger masser af kontorer bag anonyme brune trædøre, og kun et diskret navneskilt og en stor lysebrun nummerplade på kontorerne adskiller det ene fra det andet. Det er også vanskeligt at se, hvilken afdeling vi befinder os i, mens vi vandrer af sted. Vi ser ingen skiltning, som fortæller os, hvor vi befinder os.

Endelig finder vi børn og unge-afdelingen med konsulentens kontor, hvor vi skal mødes. Døren er lukket, og vi banker på. Der er ingen, der svarer, og vi åbner forsigtigt døren alligevel. Ingen er derinde. Vi henviser os på et kontor ved siden af, hvor en ung kvinde sidder og arbejder ved computeren. Hun fortæller, at konsulenten lige er oppe ovenpå, men kommer om et øjeblik. Kort tid efter kommer hun. Da hun ser os, ser hun lidt desorienteret ud. Vi præsenterer os og nævner vores aftale med afdelingslederen, og hun nikker. Hun fortæller, at dagen er udsædvanlig stresset. Ledelsen i forvaltningen har netop med kort varsel indkaldt til et stormøde

for personale, hvor vigtige arbejdsmæssige problemer skal diskuteres og løses. Derfor bliver det behandlingsmøde, som vi skal deltage i, lidt kortere end normalt. Kort efter kommer sagsbehandlerne en efter en, og vi hilser på hinanden. I alt består mødet af to sagsbehandlere, en studerende i praktik og konsulenten. Vi skal sidde på konsulentens kontor, som i midten har et rundt bord med stole omkring. Vi klemmer os lidt sammen og kan lige være der. Kontoret er ikke så stort, og med mødedeltagerne og os er der derfor en tæt stemning. Vi placerer vores lille båndoptager på midten af bordet og forsøger ikke at fylde for meget. Samtidig fortæller vi ganske kort, hvorfor vi gerne vil deltage på mødet, og hvad vores rapport skal handle om.

Mødet går i gang med det samme, da tidsplanen er stram. Der er en times tid, og flere af sagsbehandlerne har sager med, som de bærer i store brune mapper med masser af papirer, som de lægger i anselige bunker foran sig. Konsulenten åbner mødet: hvem har sager med i dag. Alle har en eller flere sager, de gerne vil drøfte. Også den unge socialrådgiverstuderende, som er i praktik, har en sagsbunke foran sig. Den første sagsbehandler begynder at beskrive sin sag. Det høres tydeligt, at det er en sag, som flere gange før har været oppe, og mødedeltagerne kender sagen. Flere gange resumeres i fællesskab, hvilke hændelsesforløb og beslutninger som gruppen før har truffet. I begyndelsen fortæller sagsbehandleren, men efterhånden stiller primært konsulenten og enkelte af medarbejdere flere og flere spørgsmål. Spørgsmålene retter sig mod at afklare og fordybe dét, som indtil videre er blevet fortalt. Det primære fokus for snakken retter sig mod en indkredsning af, hvilke initiativer og beslutninger der er nødvendige i sagerne – vurderet i forhold til sagens aktuelle status og til de tidligere initiativer og deres rækkevidde. Drøftelsen varer cirka 15-20 minutter, og da sagsbehandlingen er ved at være afsluttet, rundes hele forelæggelsen af med, at konsulenten tager en lille diktafon og resumerer behandlingen. Konsulenten har en koordinerende og styrende rolle. Det er ofte hende, som stiller flest spørgsmål i samarbejde med den fremlæggende sagsbehandler. Samtidig er det også hende, som indimellem perspektiverer de konkrete sager ud over de konkrete hændelsesforløb og aktuelle problemer, som drøftes. I diktafonen indtaler konsulenten dels, hvilke mødedeltagere der er til stede, og dato, og så opridses anledningen til, at sagen har været

til behandling, hvilke beslutninger gruppen har taget, og der afsluttes med en kort argumentation. Samtidig tjekkes, om sagen har en handleplan, og denne udarbejdes eller suppleres for nye oplysninger. Imens sidder de øvrige og lytter og kommer i få tilfælde med kommentarer, eller konsulenten henvender sig for konkrete forslag til formuleringer.

Herefter præsenteres næste sag af en anden sagsbehandler efter samme skabelon. Stemningen er god, intens og effektiv, men også med mulighed for at inddrage flere aspekter i arbejdet med sagerne. Igennem samtalerne fremgår det tydeligt, at medarbejder kender hinanden godt, kender hinandens sager og har en årelang drøftelsespraksis bag sig. Tilsyneladende ser det ikke ud til at påvirke medarbejderne, at vi sidder to personer og lytter med. Da mødet er slut, har de behandlet fem sager, og den eneste, som ikke kom på, var socialrådgiverpraktikanten i samarbejde med en af sagsbehandlerne. Hun havde medbragt en ny sag, som mødet beslutter skal op på et efterfølgende ny-sags-fremlæggelse. Medarbejderne skal herefter ned til personalemødet, og vi siger farvel og repeterer vores kommende interviewaftaler.

4.2 **Supervision i børn og unge-afdelingen**

Denne gang kan vi hurtigere finde vores vej på rådhuset, da vi har været her før. Vi skal finde et mødelokale bag den firkantede hovedbygning – nede i kælderetagen, som er nyrenoveret og rummer en stor kantine og et mødelokale med udsigt til en lille atriumgård. Her skal den samme behandlergruppen, som også deltager i behandlermødet, have sit månedlige supervisionsmøde med deres faste eksterne konsulent. I mødelokalet står et stort aflangt mørkt træbord med mange stole omkring, og dér sidder allerede en del af sagsbehandlerne. De drikker kaffe og spiser rundstykker, mens de småludrer. Vi hilser på hinanden – en del af medarbejderne har vi ikke mødt før. Der er ni sagsbehandlere, konsulenten og supervisor rundt om mødebordet. Vi gentager kort vores ærinde og nævner, at vi på baggrund af vores interview har fået et markant indtryk af supervisionens potentiale, indflydelse på sagsarbejdet og forståelse af relationer og samspil mellem klienter og sagsbehandlere. Og at det er dette, vi gerne vil have et indtryk af ved at deltage.

Supervisionen går roligt i gang, idet supervisor spørger: hvem skal have sager på i dag? Medarbejderne svarer, at det har tre af dem forberedt sig på. De bliver hurtigt enige om, hvem af dem der starter. Inden de går i gang, har supervisor dog nogle generelle kommentarer, som hun indleder med. Hun fortæller om de mange år, hvor hun har fungeret som supervisor – fire år – og at hun i anledning af, at der skal tages stilling til, hvorvidt og hvordan supervisionen skal fortsættes, har kigget sine noter igennem. På baggrund af dette opsummerer hun gruppens arbejde og uddeler mange rosende bemærkninger til gruppen. Hun peger på, hvordan gruppen er blevet meget dygtig til at arbejde med sagerne: at gennemspille de forskellige perspektiver og aktører, som sagerne ofte rummer, at give hinanden respons og feedback og at have oparbejdet et fælles fagligt og kollegialt forum, hvori komplicerede sager kan reflekteres, og nye forståelser og strategier fastlægges. Medarbejderne reagerer med glæde og småpludren og med at udtale deres store ønske om, at supervisor skal fortsætte. Supervisor afværger dette med en mild bemærkning om: lad os nu se, hvad I og vi kan finde ud af.

Herefter går supervisionen i gang. Den fremlæggende sagsbehandler starter med kort at beskrive sagen og anledning til fremlæggelsen. Supervisor spørger derefter den fremlæggende: hvad vil du gerne have ud af denne drøftelse? Sagsbehandleren gør en kort pause, hvor hun tydeligvis tænker sig godt om og svarer så: jeg vil gerne have mere klarhed over, hvad jeg synes om de problemer, som jeg har fået præsenteret i denne sag fra flere forskellige modstridende parter. Herefter uddeler supervisor forskellige roller til de øvrige mødedeltagere. Fire kolleger får forskellige roller, hvorigennem de så at sige skal 'høre' den efterfølgende fremlæggelse og diskussion – for derefter at være i stand til leve sig ind i og fremlægge for de øvrige, hvordan den pågældende aktør opfatter den aktuelle situation, og hvilke mulige løsninger denne kunne ønske. Herigennem skabes et forum, hvor de forskellige aktører i den konkrete sag 'gives stemmer af kød og blod'. Så gives ordet igen til den fremlæggende sagsbehandler, som i en rum tid dels selv fortæller om sagen og dels 'interviewes' af supervisor for at bringe de nødvendige hændelser, oplevelser og facetter frem i sagens aktuelle tilstand.

Herefter gives ordet til de forskellige 'stemmer' i sagen. De forskellige aktørers perspektiver og forståelser fremlægges på skift af de forskellige kolleger, og indimellem kommenterer både supervisor og den fremlæggende sagsbehandler. De deltagende kolleger bliver også bedt om at kommentere på, hvordan de oplevede at skulle 'give stemme' til de forskellige parter involveret i sagen. Var det vanskeligt eller nemt og på hvilken måde – hvilke særlige perspektiver blev synliggjort gennem at skulle fortolke på eksempelvis en plejebragt halvstor pige, på plejeforældre, på biologisk mor, på kæreste til biologisk mor. Herigennem væves langsomt et mere og mere nuanceret billedtæppe, hvor mange facetter og perspektiver efterhånden aftegner sig. Nogle af disse står i direkte modstrid med hinanden, mens andre supplerer og udvider hinanden. I løbet af denne proces tjekker supervisor flere gange med den fremlæggende sagsbehandler, hvordan hun oplever og opfatter fremlæggelsen af de forskellige aktørers mulige oplevelser og problemer. Afslutningsvis opsummerer både supervisor og sagsbehandler, og supervisor beder sagsbehandleren om at 'besvare' og reflektere på sit indledningsspørgsmål: hvad er du så blevet klogere på?

Børn og unge-konsulenten deltager også på mødet, og parallelt med de deltagende og fremlæggende sagsbehandlere tildeler supervisor også hende særlige roller og funktioner. Hun skal for eksempel efter en kort tænkepause fremlægge sin vurdering af sagen, og hvor hun gerne vil have yderligere indsigt og refleksion på sagen. Efterfølgende bliver hun også bedt om at kommentere på, hvilket udbytte hun har fået af sagens bearbejdning igennem supervisionen, og hvilke nye perspektiver og indsigter hun herigennem har opnået.

Efter denne model gennemarbejdes efterfølgende en anden sag, som afstedkommer nye indsigter gennem de særlige eksponeringer af de involverede aktører. Ligesom den fremlæggende sagsbehandler også bearbejder en vanskelig faglig og følelsesmæssig relation til en klient.

Efter supervisionen er afsluttet taler vi kort med supervisor. Vi spørger lidt til arbejdsform og baggrund og nævner, at vi finder det imponerende, at gruppen og supervisor vil lukke udefrakommende ind i et så intenst arbejdsrum. Hun svarer, at det er en del af det sociale arbejde at være vant til, at der kan være observatører eller andre til stede. Supervi-

sor fortæller også, at det kræver et godt samarbejdsklima at få supervisionen til at fungere. Vi forlader mødet med en oplevelse af at have været deltagende i et engageret og refortolkende arbejde med komplicerede og langvarige børn og unge-sager, som forekom at have vide perspektiver for de involverede sagsbehandlere – og formentligt også for de berørte klienter og deres familier.

4.3 **Arbejdets indhold og organisering**

Børn og unge-afdelingen er en del af job og familie-afdelingen i socialforvaltningen, som også rummer en omsorgsafdeling, en pensionsafdeling, en behandlingsafdeling og en socialdirektør. På børn og unge-kontoret er ansat otte sagsbehandlere. Foruden sagsbehandlerne har man ansat en børn og unge-konsulent og en socialretskonsulent, som sagsbehandlerne kan konsultere, når de har tvivlsspørgsmål i en sag.

Sagsbehandlernes primære arbejdsområde er børn med særlige behov, hvor de iværksætter forebyggende foranstaltninger, og hvis det ikke er tilstrækkeligt, anbringelser. Desuden tager børn og unge-kontoret sig af handicapsager. Lige for tiden er kontanthjælp også en del af sagsbehandlernes arbejdsområde for de familier, der også modtager sådanne ydelser, men socialforvaltningen skal i gang med en omstrukturering, hvor kontanthjælp, revalidering og aktivering samles under ét, for at styrke arbejdsmarkedsindsatsen og for at afhjælpe arbejdspresset for medarbejderne. Det betyder, at sagsbehandlerne på børn og unge-området ikke skal dække over så meget fagligt.

Målet for arbejdet beskrives, som at børnene i kommunen skal have det godt. Et delmål til dette er, at børn så vidt muligt skal blive i kommunen. Evaluering er et ledelsesansliggende, hvor man én gang om året evaluerer i forhold til resultatkrav. Ledelsen mener, at et sådan mål og evalueringsarbejde er med til at gøre mål mere bevidste, i modsætning til tidligere, hvor der kunne være en tendens til at glemme målsætninger for arbejdet.

Medarbejderne fremhæver god sagsbehandling dér, hvor det tværfaglige samarbejde fungerer, og hvor der bliver iværksat en plan, som fungerer for familien. Det gælder også tvangssager, hvor medarbejderne lægger

vægt på, at der ikke har været noget skjult i forhold til borgerne, at alle relevante oplysninger har været indhentet, og at der er fælles vurderinger bag en sag, der kan begrundes fagligt. De komplicerede sager er dér, hvor det modsatte gør sig gældende, dvs. det tværfaglige samarbejde fungerer ikke, der er ingen fælles forståelse af problemerne i en sag, hverken mellem samarbejdspartnere og sagsbehandlere eller mellem de unge og deres familie og sagsbehandlere. Også handicapsager nævnes som vanskelige sager, hvor forældrenes forventninger til serviceydelser beskrives som høje i mange tilfælde. Sådanne sager giver mange klager. Desuden nævnes 'langvarige bekymringssager', hvor forskellige hjælpeforanstaltninger ikke rigtig ser ud til at virke, og hvor man ikke får lavet en grundig opsummering af forløb, fordi der ikke er tid til det.

Gruppelederen fordeler sagerne mellem sagsbehandlere ud fra et ønske om at fordele sagerne jævnt. Hun har et tæt samarbejde med kontorchefen, der står for kontakten med den kommunale ledelse og de tiltag, der finder sted oppefra i kommunen. Gruppelederen er ansvarlig for økonomien, og hun fortæller, at hun bruger mere og mere tid på økonomien, hvorfor børn og unge-konsulenten reelt har en stor del af den faglige sparring med sagsbehandlere og afklarer linjerne i behandlingen med gruppelederen. Gruppelederen går dog ofte ind og støtter sagsbehandlere i deres arbejde, når hun kan se, at de er meget stressede ved fx at hjælpe med at prioritere sager eller frede folk i et par dage. Men hun fremhæver samtidig, at hun ikke går ind og laver arbejdet for dem. Gruppelederen tager også med ud i akutte sager, hvor medarbejderne har behov for, at der kommer fire øjne på en sag.

Ledelsen fremhæver, at så meget kompetence som muligt i forhold til lovgivningen er lagt ud til de enkelte medarbejdere. De mener ikke, der skal være tale om gruppekompetence, men om gruppedrøftelser, hvor medarbejderne har mulighed for at vende sager med hinanden, inden de træffer beslutninger. Derfor mener ledelsen, at behandlermøderne er centrale for en ensartet sagsbehandling. Ledelsen fremhæver, at de ikke kontrollerer alle sager, men at det bygger på en tillid til medarbejderne, og at svagheden er, at en medarbejder i værste fald ikke tager en tvivlssag med på behandlermøde.

I børn og unge-afdelingen har man en række forskellige møder:

- ny-sagsmøder
hvor sagsbehandlerne mødes med børn og unge-konsulenten, når de får en ny sag, for at drøfte, hvordan de griber den an, og særlige forhold, de skal være opmærksomme på.
- behandlermøder
hvor en gruppe sagsbehandlere mødes med børn og unge-konsulenten og drøfter enkelte sager, og der efterfølgende indtales beslutninger på bånd. Medarbejderne medbringer selv sager, de er i tvivl om. Disse møder holdes én gang om ugen.
- supervision
hvor alle sagsbehandlerne og børn og unge-konsulenten mødes med en ekstern konsulent og arbejder med aspekter af sager, bl.a. via reflekterende team og rollespil. Disse møder holdes én gang om måneden.

I ledelsesinterviewet deltog kontorchefen og gruppelederen. Kontorchefen er uddannet socialrådgiver og har været ansat i kommunen i mere end 20 år. Gruppelederen er uddannet socialformidler og kom til kommunen for få år siden fra en lederstilling i en anden kommune. Begge har deltaget i kommunens interne lederuddannelse. I medarbejderinterviewet deltog fire sagsbehandlere, hvoraf to er uddannet socialformidlere og to er uddannet socialrådgivere. To af sagsbehandlerne har en længerevarende videreuddannelse inden for området. Tre af sagsbehandlerne har været ansat i kommunen i mere end 25 år.

4.4 **Behandlermødet som læringsrum**

Behandlermøderne koordineres og styres af børn og unge-konsulenten, hvor den samlede medarbejdergruppe er opdelt i to grupper for at etablere en rimelig mødestørrelse, som kan sikre en vis kvalitet og tid til de enkelte sagsfremlæggelser og -drøftelser. Mødet er organiseret omkring en meget fokuseret sagsfremlægning med korte præsentationer af specifikke problemstillinger i sagerne, som i de fleste tilfælde fører til konkrete be-

slutninger om næste skridt i sagen. Disse beslutninger blev umiddelbart efter drøftelsen indtalt på diktafon af børn og unge-konsulenten og efterfølgende lagt i sekretariatet, som renskrev disse notater i sagerne. Herefter returneredes sagerne til sagsbehandlerne. Dette forum er derfor i første omgang et beslutningstagende og beslutningsdrøftende forum i forhold til en række metodiske og faglige overvejelser samt i forhold kommunens gældende praksis og retningslinjer. I anden omgang inddrages mere generelle tematiseringer af vanskeligheder eller dilemmaer i sagerne og det sociale arbejde forbundet hermed.

I interviewet fremhæver medarbejderne på børn og unge-kontoret, at de er meget glade for den karakter, behandlermøderne har. Denne vurdering skal dels ses i forhold til en stresset arbejdssituation med mange sager i denne afdeling, dels i forhold til samarbejdsklimaet generelt og dels i forhold til, hvilke andre fora medarbejderne har for mere kollektiv bearbejdning af tvivlsspørgsmål i forhold til arbejdet.

Børn og unge-konsulenten giver følgende beskrivelse af baggrunden for organiseringen af mødet:

“Ja, mødets organisering for eksempel med inddragelse af diktafonen er jo egentligt inspireret af den eksisterende praksis, som var her da jeg startede. Her blev beslutningerne på behandlermøderne altid afsluttet på denne måde. Samtidig har jeg også fastholdt denne arbejdsform, fordi jeg oplevede, at sagsbehandlerne nogle gange fremlagde sagerne, vi tidligere havde behandlet, fordi de ikke kunne huske, hvad det nu egentligt var, vi tidligere har besluttet. Og det er jo ikke den mest hensigtsmæssige brug af vores tid. Så for at undgå dette taler vi nu i fællesskab beslutningerne og sagsbehandlingen ind på diktafon. Så hører vi også alle, hvad og hvordan vi opsummerer på en længere drøftelse af en sag, og det er ganske lærerigt.” (konsulentinterview, børn og unge-området).

Medarbejderne i børn og unge-afdelingen beskriver, at de har mange sager, som det er svært at behandle på en tilfredsstillende og tilstrækkelige måde. Specielt det forhold, at denne afdeling netop beskæftiger sig med komplicerede sager, som oftest har haft et langt forløb bag sig, skaber en

særlig forventning om kvalitet i arbejdet. Børn og unge-konsulenten fremhæver, hvordan afdelingen synes, de egentligt burde arbejde.

“Noget af det, der kan give mig ondt i maven om natten, er de sager, vi har, hvor vi ikke har tid og ressourcer til at gøre noget, selv om vi burde. Vi har sager, hvor vi ved, at det ikke går godt med børnene, men hvor vi ikke er i stand til at gøre noget. Vi burde tage sagen frem og kontakte for at høre, hvordan det går, og vurdere, hvordan vi kan hjælpe. Men vi har simpelthen ikke ressourcerne. Det har jeg det bestemt ikke godt med.” (konsulentinterview, børn og unge-området)

Der er løbende mange sager for den enkelte sagsbehandler at forholde sig til, og med servicelovens indførelse skal sagsbehandlingen i større grad fokusere på en inddragelse af klienterne og etablere en dialog med dem om, hvad der skal ske i deres liv, og hvad der så efterfølgende skal sættes i værk i sagerne. I de seneste år er der så oven i et stort sagspres kommet mange nye initiativer oppefra i systemet, som virksomhedsplaner og arbejdspladsvurderinger, der tidligere blev varetaget i et overordnet ledelsesregi.

”Og det kan der være rigtig mange gode tanker i, men der er jo ikke, altså vi får jo ikke færre sager, og vi får ikke flere timer ansat, så det er nogle ekstraopgaver, og jeg synes i hvert fald for mit vedkomende i de fire år, jeg har været her, så er der kommet ufatteligt meget af sådan ekstra fnidder fnadder, man skal være med i og overveje og bruge tid på, og grundtakstmodeller og nye datasystemer, man skal lære at inddatere i, og som tager tiden fra den enkelte sag. Så for mig handler det ikke om antallet af sager, det skal helst blive, hvor det er, men om alt det andet man får ned oven i hovedet.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Det betyder, at der går tid fra det, medarbejderne oplever som nødvendigt for ‘god’ sagsbehandling, og medfører et større fokus på ‘korrekt’ sagsbehandling, som de fremhæver, der lægges stor vægt på fra ledelsesside. Medarbejderne vægter tid til en ordentlig afklaring med klienterne og af-

stemning af forventninger i forhold til hinanden ofte i et tværfagligt samarbejde med diverse samarbejdspartnere. Et forhold, der i medarbejderinterviewet nævnes som et vigtigt aspekt af den ‘gode sagsbehandling’. Dette kræver ofte mange samtaler med klienterne og samarbejdspartnere, og dette kan være vanskeligt foreneligt med den ‘korrekte sagsbehandling’.

”Men jeg synes, det er sådan, altså vi er en del af den kommunale forvaltning, og dét, der lægges vægt på sådan opadtil, er, at vi laver den administration korrekt, og al ting er i orden og borgernes retssikkerhed, og det er også o.k., men hvordan det så er det behandlingsmæssige, det er ligesom det, vi gerne vil lave ordentligt, ikke? Og det er ikke, fordi man ikke vil have, vi skal lave det ordentligt, men altså det er dét, der er synligt, altså, hvad der står i sagerne, og at administrationen er lavet korrekt. Det er det, man kigger på ovenfra. Og selve forståelsen for indholdet i arbejdet oppefra ledelsen og i systemet den kan altså ligge på et meget lille sted. Sådan opleves det.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Krydspreset i det sociale arbejde

På denne arbejdsplads synes der at være etableret en kollektiv konsensus omkring den vanskelige balance mellem prioritering af det behandlingsmæssige og det administrative arbejde. Der er tale om en form for kollektiv håndtering af konflikten, som består i en accept af og forståelse for vægtningen af korrekt sagsbehandling fra ledelsen, men samtidig en accept af, at alle har fejl og mangler i forhold til de formelle krav. En sådan kultur er blevet karakteriseret som en ‘tillidskultur’ (Andersen, Eskelinen og Zoffmann Rasmussen 2000), som består i en høj grad af uddelegering af kompetence. Grundholdningen er her en tillid til at medarbejderne også lærer af de mangler/fejl, som det sociale sagsarbejde kan rumme. Der er en mere kollektiv bearbejdning af utrygheden. Som en sagsbehandler beskriver det under interviewet:

”Jeg synes, det er meget utrygt, for der er en dobbeltmoral i systemet. Vi kan sige det lige så mange gange, vi vil, ja, men vi får ikke skrevet

vores sager, 'ja, ja bare få lavet noget andet'. I det øjeblik en sag kommer til revision, skal den se ud, som om at den er ajour, og vi kan bruge to dage på at gøre den klar, og der går vi endda tilbage med alle de der revisionsbemærkninger for småfejl, vi så har lavet. Og det synes jeg er utroligt utrygt, for sådan er resten af de 99 sager, ikke. Og det selv om vi siger det, så skal vi lade som om, det er der når revisionen kommer.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Et arbejdsklima, hvor medarbejderne er vidende om, at de ikke er i stand til at opfylde de forventninger og krav, som ledelsen, serviceloven og klienterne stiller, er et belastende arbejdsklima. Det skaber både et latent pres på sagsbehandlerne, og det skaber også et utrygt klima, idet der her ved er grobund for, hvilke sanktioner der måske kunne udløses, hvis det blev kendt, hvordan sagerne administrativt så ud.

“Hvis nu ledelsen så sig sur på en af sagsbehandlerne, og de ville prøve at få noget på vedkommende i forhold til en fyringssag. Det er ikke aktuelt, men man ved godt, at så kunne de så let som ingenting få det. Og det er ikke særlig behageligt. Og jeg synes ikke engang, man kan vælge, altså hvis man selv satte et særligt fokus på at overholde alle de administrative krav, så kan man ikke vælge det, fordi der bliver trukket i en alle steder fra. Du er nødt til at gå til møde, fordi ellers bliver der klaget over, at du udeblev fra et samarbejds møde. Det er umuligt at nå det.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Denne viden om mangler i forhold til de politiske og administrative krav til arbejdet skaber altså en utryghed i arbejdssituationen. Behandlermøder organiseret på en sådan måde, at der kan tages en del konkrete beslutninger i forholdsvis mange sager, bliver derfor en lettelse i forhold til en stærk stressfaktor i arbejdet – nemlig det at leve op til de formelle krav. Som nævnt fremhæver medarbejderne, at beslutninger indtales på diktafon som et udbytterigt aspekt af behandlermøderne – både i sager med bevillinger, sagsbehandlerne ikke selv kan bevilge, og i sager, hvor man ikke skal gøre noget andet.

”Så det ikke bare føles som en drøftelse, men en beslutning eller status om, at det er den vej, vi går [...] der ligger jo noget faglig revision i det. Altså også så man selv synes, nu har sagen været oppe igen, nu har vi drøftet det, og det kan godt være, at der ikke er nogle ændringer til handleplanen, det er sådan, vi kører videre, men der har ligesom været en revision i sagen. Og det er trygt for os, for det er nogle gange det, der giver den dårlige samvittighed, at man ikke når det i hverdagen selv altså, at man hiver sagen op og siger, nu er der gået ½ år, og jeg har ikke fået kigget på den, eller der er gået tre mdr. eller hvad der nu står i handleplanen, ikke? Så på en eller anden måde er det jo også en sikkerhed eller en tryghed for en.” (medarbejderinterview børn og unge-området)

Udbyttet af de besluttende og statusgivende behandlermøder må altså forstås i sin organisatoriske kontekst, hvor alle aspekter i sagerne ikke er mulige at behandle i rette tid. Her fremhæves den individuelle og faglige tryghed, det giver at nå at få revideret en sag og få noteret en sagsbehandling i handleplanen. Desuden fremhæver medarbejderne også trygheden i, at 'der har været flere øjne på sagen'. At en sag har flere øjne på sig fremstår som en kvalitetssikring af, at de valgte behandlingsskridt, den grundlæggende forståelse af den sociale problemstilling og samarbejdet med klienten og familien er på rette vej. Denne tryghed er en væsentlig forudsætning for, at medarbejderne kaster sig ud i læreprocesser, hvor man af og til kommer på usikker grund, inden en ny sikkerhed i behandlingsarbejdet opnås. Hvis den dårlige samvittighed alene var dominerende, ville der derimod ikke være grobund for at kaste sig ud i dybere refleksioner, der måske også kan medføre ændre i behandlingspraksis.

Børn og unge-konsulenten fortæller om sagernes lange historie, enten før de er landet på hendes bord, eller som årene går.

“Når vi får nye sager, er de ofte meget tykke. Det vil sige, at der ligger et langt sagsforløb bag. Vi burde egentligt skabe os et overblik over, hvad der er sket. Ellers bliver vores sagsbehandling underligt løsrevet. Men det har vi meget sjældent tid til. Jeg har sager, hvor jeg i et helt år har skullet resumere, hvad der egentligt er sket og med

hvilke resultater. Den ene har jeg taget med mig hjem på ferie for at nå det. Det er ikke til at nå i den daglige arbejdstid.” (konsulentinterview, børn og unge-området)

I komplicerede og langvarige sociale sager med børnefamilier, hvor mange forskellige bevillinger og sociale initiativer og handlinger har fundet sted ofte over en årrække, finder sagsbehandlerne det af stor vigtighed, at sagerne jævnlige drøftes og vendes. Den kollektive italesættelse af sagerne ser ud til at repræsentere en mulighed for at ‘tjekke’, at den enkelte sagsbehandlers opfattelse og kort- såvel som langsigtet strategi for familien også virker meningsfuld for de øvrige kolleger og konsulent. Det kollektive rum anvendes også til at få formuleret klienternes: børnenes, mødrenes og fædrenes ‘stemmer’. Dette gøres både gennem den enkelte sagsbehandlers fremstilling af, hvordan klienterne opfatter deres situation og ikke mindst de aktuelle behandlingsinitiativer. Samtidig har vores observationer klart peget på, at både kolleger som konsulenter er dygtige til at etablere et spørge- og refleksionsrum, hvor sagerne kan få liv og facetter.

4.5 **Ny-sagsmøder som læringsrum**

Børn og unge-afdelingen har en særlig praksis, når de modtager nye sager. Ny-sagsmøderne er blevet indført i organisationen på initiativ af en sagsbehandler, der på en langvarig videreuddannelse fik den tanke at indføre sådanne møder. Da hun kom tilbage i gruppen iværksattes denne idé i et samarbejde med børn og unge-konsulenten. På ny-sagsmøder tages den første indledende drøftelse af en sag, når medarbejderne i børn og unge-gruppen har fået den tildelt. Det er et møde mellem en sagsbehandler og børn og unge-konsulenten. Medarbejderne vurderer, at disse møder har stor betydning – også i forhold til trygheden omkring behandlingen af vanskelige sager

”Det med ny-sagsmødet det startede med ligesom, efter vi drøftede ..., jamen, hvordan laver vi de her undersøgelser, og alle nye sager er jo sådan set undersøgelser, og så for at systematisere det ja, men så ta-

ger vi de her møder. Hvad skal den første kontakt gå ud på, hvad er det, vi forventer, hvad forventer klienter osv., og så tager vi den med på det møde. Og jeg synes, det giver en sikkerhed i forhold til klientkontakten og i forhold til netop det der med, hvad forventer klienten, hvad forventer jeg. Jeg synes, det giver en sikkerhed i sagsarbejdet.”

Interviewer: På hvilken måde?

”At det ikke bliver individuelt ansvar, altså, hvordan er jeg som person i forhold til den her problemstilling, at det giver sikkerhed for, jamen, svarer vores forventninger til hinanden, og det er ikke min individuelle vurdering, men en vurdering, der har været på et møde. Det synes jeg giver en faglig sikkerhed.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Afstemning af forventninger nævnes hyppigt som et forhold, der vanskeliggør sagsarbejdet både mellem sagsbehandler og klient og mellem sagsbehandler og samarbejdspartnere. Sagsbehandlerne knytter en forbindelseslinje mellem deres personlige og faglige vurderinger af sagerne og klienterne og så nødvendigheden af et kollektivt forum, som kan sikre en faglig soliditet. Børn og unge-konsulenten udtrykker det således:

“Formålet med ny-sagsmødet er, at vi i fællesskab bruger lidt tid på at orientere os i en ny sag. At der bliver lejlighed og tid til at resumere, hvad sagen drejer sig om - hvad type af sag det er. Så det ikke bliver den enkelte sagsbehandlers ansvar at få det overblik. Det er en måde at forsøge at skabe lidt kvalitet i det sociale arbejde og at søge at minimere de problemer i sagsarbejdet, som et stort arbejdspresskaber. Altså, nye sager ... hvis vi ikke havde ny-sagsmødet, så ville det formentligt ske meget ad hoc-ekspedering og akut sagsbehandling, uden at vi havde haft lejlighed til at sætte os lidt mere ind i sagen og det tidligere forløb.” (konsulentinterview, børn og unge-området)

Det er dog ikke ensbetydende, at der altid er en afstemning mellem medarbejdere og ledelse omkring håndtering af arbejdet. Medarbejderne fortalte under interviewet, at de ikke har tid i det daglige arbejde til at udfylde nogle flipovere, som ledelsen havde hængt op som et konkret resultat af et seminar, ledelsen havde været på omkring arbejdspresset. Medarbejderne og ledelse skal nu arbejde med 'værdiord' i organisationen, som i denne måned er 'respekt' og 'interesse'. Medarbejderne snakker om, hvorfor de ikke får skrevet noget på de plancher, og en fortæller:

"Men jeg synes bare, det starter med, at der er seminar om arbejdspresset, og så ender det med, at vi skal skrive, hvornår vi er gode til at vise respekt. Det hænger jo ikke sammen. Det kan godt være, at det hænger sammen, hvis der blev gjort noget ved arbejdspresset og det så kunne skabe noget positivt." (medarbejderinterview, børn og ungdområdet)

Der er altså ikke altid overensstemmelse mellem medarbejdernes oplevelse af behov for mindre arbejdspresset og ledelsens tiltag – og heller ikke altid forståelse af nye initiativers nødvendighed i organisationen – noget som også ledelsen fremhæver i vores interview med dem.

Men medarbejderne i afdelingen for børn og unge fremhæver, at de har et godt indbyrdes samarbejde, bl.a. fordi mange medarbejdere har været der i mange år (op til 25 år). De kender derfor hinanden godt og kan sige fra over for hinanden, når de ikke har tid til at snakke. En medarbejder, der har været på kontoret i fire år, fortæller:

"Altså, jeg har lige været igennem den der videreuddannelse, og det har været skide hårdt samtidig med at have et fuldtidsjob, og folk er bare så søde til at spørge til, hvordan har man det med det, er det o.k. og pas nu på dig selv. Altså, den der medfølelse og omsorg for ens person, fordi man ved, at man har det godt eller skidt. Hvis vi ved, en kollega har en rigtig svær sag, så synes jeg, der er en god omsorg, der siger, ja men så tager vi vagten, eller vi gør noget andet, ikke altså? Det har jeg ikke oplevet andre steder, selv om jeg har været ansat i kommuner siden 1979. Jeg har heller aldrig været et sted, hvor folk

har været så mange år samme sted.” (medarbejderinterview på børn og unge-området)

Det fremhæves også som en kvalitet ved afdelingen, at man tager med hinanden ud til møder med klienter eller samarbejdspartnere, når man har brug for det. Lige inden vores interview med medarbejderne spurgte en medarbejder kollegerne, om der var en, som kunne tage med til et møde i en sag. En kollega, som ikke havde et fastsat møde på det tidspunkt, lovede at tage med ud, for at der kunne være flere øjne på sagen. Det ser ud til, at der eksisterer en mere kollektiv kultur og ansvarlighed på afdelingen i den forstand, at samarbejde mellem medarbejdere omkring sager er en integreret del af det daglige arbejde. Der er en udbredt praksis om, at alle kan hjælpe og støtte hinanden, når der er behov for det. Det fremhæves også som en særlig kvalitet ved gruppelederen i afdelingen, at hun også er villig til at lægge, hvad hun har i hænderne, hvis hun kan mærke, at medarbejderne har behov for, at hun deltager i et møde – også uden at hun dermed overtager sagen. Sagsbehandlerne fremhæver, at hun ikke er i tvivl om, hvornår de har brug for hendes deltagelse – det kan ses og mærkes af alle.

4.6 **Ekstern supervision som læringsrum**

Tilfredsheden med den mere beslutnings- og handlingsorienterede sagstilgang på behandlermøderne i afdelingen kan også forstås på baggrund af, at medarbejderne har en månedlig supervision af tre timers varighed. Denne supervision opleves som et meget væsentligt læringsrum. Faktisk taler både konsulent og sagsbehandlere på forskellige måder om den læring, som finder sted her. Børn og unge-konsulenten deltager også i supervisionen, og hun taler direkte om, at det er her, at læringen i afdelingen finder sted.

“I supervisionen, det er jo dér, vi lærer – det er vores læringsmulighed. Supervisoren er smadder god til at integrere teori med praksis. Hun kan hele tiden indføre teoretiske perspektiver på de sager, hvor hun putter det ind mange forskellige steder. Det er meget lærerigt og

demonstrerer, hvordan sagerne kan perspektiveres på mange måder. Hun har været smadder god til at demonstrere, hvad den systemiske teori kan bruges til i det sociale arbejde med børn og unge.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

I modsætning til behandlermøderne tages ikke konkrete beslutninger i sager, men man har på et foregående møde besluttet, hvilke sager der skal op til supervision, for ‘ikke at bruge tid på det der’. Der er to sager på hver gang, men ofte når de kun den ene. Der er derfor i supervisionen etableret et andet rum for at arbejde med en sag fra forskellige aspekter og med indkredsninger af, hvor vanskelighederne ligger i sagerne. Sagsbehandlere og konsulent udtrykker stor tilfredshed med den eksterne konsulents arbejde. Supervisoren er utrolig god til at tage forskellige metoder i anvendelse, såsom reflekterende team og rollespil og en række andre fremgangsmåder. Det er ikke bare supervisors metoder, medarbejderne fremhæver, men også det at hun hele tiden gør medarbejderne opmærksom på, hvad hun gør, mens hun gør det, og medarbejderne på den måde ‘får lidt teori på’, som de udtrykker det. Samtidig læser de også relevante artikler i forbindelse med supervisionen. Medarbejderne beskriver, hvordan supervisionen kan resultere i nye perspektiver og forståelser af fastlåste sagsforløb.

”I modsætning til vores behandlermøder så handler det jo, mange af de sager, der bliver taget op, det er jo sådan noget med kontakten, ikke? Altså hvordan kan man få skabt den der kontakt til en klient, hvor man ligesom er kørt død, ikke? ’De gør så hele tiden sådan og sådan’, og hvordan kan man gøre tingene anderledes [...]altså, man får ikke en plan ud af det, men man får et andet fokus på sagen. Og så er hun enormt god til at inddrage alle sammen, nu er du den, og nu gør du det [...]...behandlermødet er jo noget konkret i den sag. Og det kan sagtens være, at min kollega har en sag på supervision, hvor jeg har noget, der ligner, og på den måde kan man lære af det og drage nogle paralleller til ens egne sager ikke.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Selv om afsættet er en konkret sag, så fremhæver medarbejderne her det generelle udbytte, både fordi supervisoren er god til at inddrage alle medarbejderne i supervisionen, og fordi det bliver de generelle vanskeligheder i sager, der kommer i fokus. Dermed bliver supervisionen en støtte til medarbejdernes refleksioner både før og efter en kontakt:

”I nogle sager kommer der nogle ting op, som man kan huske fra supervisionen. Eller man tænker – ’orv, det gjorde jeg på en anden måde i forhold til de ting, vi snakkede om på supervisionen.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Medarbejderne fremhæver, at selv om de kan have svært ved at bruge fx cirkulære spørgeteknikker som et arbejdsredskab fra supervisionen, så dukker inspirationen fra supervisionen alligevel op, når man sidder i en vanskelig sag. Det handler tit om en anden måde at ‘stille spørgsmål på’ og at rammesætte problemstillingen.

”Fx havde en af sagsbehandlerne tre sager om anbringelser, som hun var i tvivl om det havde været rigtigt, fordi at de unge var flyttet hjem igen. Og det var unge piger alle sammen, og de var lidt selvmordstruede, tror jeg, man kan sige, og jeg synes, vi havde en meget meget spændende drøftelse af den og et helt andet fokus på problemstillingen og også på, at det faktisk havde været det, som kunne virke meningsløst, den indsats, vi havde gjort, fik pludselig mening og gav mening. Og det var meget spændende og lærerigt. For os alle sammen.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Sagsbehandlerne husker altså konkrete episoder fra supervisionen, som aktiveres i særlige vanskelige situationer i sagsarbejdet og i samtaler med klienterne. Supervisionen som læringssituation gennemfører en række konkrete eksemplificeringer, rollespil og drøftelser, som sagsbehandlerne kan bruge i deres daglige arbejdsliv. Det kan se ud, som om supervisionen etablerer et latent erfaringslag, som sagsbehandlerne kan aktivere, når de har behov for nye input og tilgange i vanskelige sagssituationer.

”Og man kan også være gået meget træt i en kontakt, hvor man synes, at det er helt håbløst at komme videre, hvor man så går tilbage med mod på, og man har fået et andet billede af klienten, der gør, at man har mere forståelse og indføling med klientens situation. Hvor man kan være gået helt død og sige, jeg kan ikke mere. Jeg ved ikke, jeg synes, jeg har prøvet alt. Hvor man så kan føle sig rustet og sige ’nej det var spændende – sådan kunne man måske gøre, og nu forstår jeg bedre klientens reaktioner’.” (medarbejderinterview, børn og ungeområdet)

Samtidig etablerer supervisionen også en metalæring, som formår at etablere nye forståelser af velkendte sager og klienter. Denne anden rammesætning af en velkendt problemstilling, som beskrives i uddraget, kan betragtes som en slags metalæring i forhold til arbejdet. I modsætning til behandlermødet er der ikke bare tale om en læring, der reproducerer den generelle praksis på området ved at styrke medarbejdernes sikkerhed i forhold til vurderinger, men om en læring, der bearbejder den refleksion og de handle- og tankemønstre, medarbejderne hidtil har haft omkring problemer. Dermed reformuleres problemet og skaber herigennem en ny og anderledes forståelse både af klientens, men også egen situation og handlemuligheder. I en læringskontekst kan vi tale om, at supervisionen skaber et læringsrum for overskridende læreprocesser.

4.7 Delkonklusion

Børn og unge-afdelingen er en større arbejdsplads, der gennem lang tid har etableret forskellige fora til at støtte sagsbehandlerne i deres daglige arbejde. De besluttende behandlermøder synes først og fremmest at bidrage med en tryghed i arbejdet, idet de mindsker stressoplevelser gennem deres bidrag til en systematisk sagsmetode. Sådanne møder, der har et juridisk-økonomisk fundament jf. den relativt korte behandling af hver sag og den måde, de afsluttes på med beslutninger i forhold til videre handleplaner i sagen, giver medarbejderne en sikkerhed i forhold til vanskelige vurderinger. Praksissen synes også at hjælpe til at tilvejebringe det nødvendige overskud til mere dybdegående refleksioner af egen og

andres praksis, som finder sted i den eksterne supervision. Desuden indgår metodiske og socialpolitiske positioner indimellem i behandlermøderne, idet disse kan være indarbejdet i medarbejdernes forståelse af arbejdet blandt andet gennem den eksterne supervision. Flere af medarbejderne har langvarige videreuddannelser, der ligeledes er med til at give et bredere perspektiv på sagsbehandlingen. I den eksterne supervision lægges der stor vægt på, at klienternes og øvrige samarbejdspartneres stemmer inddrages i overvejelserne, hvor medarbejderne gennem forskellige arbejdsformer opfordres til at indtage klientperspektiver og -positioner.

Konstruktionen med en børn og unge-konsulent giver medarbejderne mulighed for en løbende faglig sparring med en person med samme socialfaglige baggrund. Allerede når en ny sag indledes, bliver den behandlet i et kollektivt forum, hvor medarbejderne fra starten har drøftet forskellige aspekter af sagen med børn og unge-konsulenten. De mange socialfaglige møder giver indsigt i hinandens sager og arbejde og giver basis for et godt samarbejdsklima mellem kollegerne i afdelingen, hvoraf mange har været ansat i mere end 20 år. Det gode samarbejdsklima synes at være en vigtig forudsætning for, at vanskeligheder, der både berører de faglige og personlige kompetencer, kan behandles i det kollektive forum, som supervisionen udgør. Her synes de forskellige arbejdsformer, der anvendes til dybdegående behandling af få sager, at bidrage til overskridende læreprocesser, hvor nye forståelser af klientens situation og egne handlemuligheder ser ud til at blive etableret. De kollektive fora bidrager til at overskride det individuelle aspekt i sagsbehandler-klient-relationen, idet det individuelle gøres til et fælles anliggende, som kan eksponere de fælles erfaringer hos sagsbehandlerne.

Ulempen ved de mange adskilte fora kan være en risiko for, at erfaringer og tænkemåder fra en rum ikke overføres til andre rum, men at der kan etableres en for skarp adskillelse af sagsforståelser i ekstern supervision kontra sagsbehandling på behandlermødet. Når supervision udøves i et særligt rum, stiller det særlige krav om, at de indhøstede indsigter og belysninger af sagerne også matches af beslutninger og real-foranstaltninger besluttet i andre mødefora. Medarbejderne refererer dog til, at forståelser etableret i forhold til de konkrete sager, der har været drøftet i supervisionen, også inddrages i behandlingen af andre sager – også når de sid-

der alene med dem. Sådanne erfaringsoverførsler skyldes formentligt, at medarbejderne er trænet i at integrere forståelsesformer fra supervisionen i det daglige arbejde. Svagheden ved supervisorsrummet kan yderligere være, at arbejdet med de enkelte sager kan individualisere de sociale problemer og gøre det til et personligt anliggende mellem en sagsbehandler og en klient. Supervisionens læringspotentialer retter sig mod de socialfaglige og metodiske aspekter af arbejdet og giver mulighed for en kritisk konstruktiv omgang med arbejdet i enkeltsager såvel som i sin helhed.

5 Døgninstitutionen

5.1 Personalemødet på døgninstitutionen

Efter en lang kørsel i bil, det sidste stykke af små naturskønne veje, kommer man til starten af et sommerhusområde liggende på en skrænt ned mod vandet og med skov omkring. Her ligger nogle røde bygninger af træ lidt tilbagetrukket fra vejen. Bygningerne minder mest af alt om en større svensk ødegård. Omkring bygningerne er der store græsarealer med plads til større sportsaktiviteter, bl.a. volleyball, og der er også en klatrevæg. Der går heste og andre dyr i folde omkring bygningerne. Langs en smal sti, der gennem hybenhække fører ned til vandet, ligger kanoer og kajaker. Ved vandet er en badebro.

Der kommer flest lyde fra bygningen i midten. Her er også en dør, hvor der udenpå står administration. Jeg går ind og finder en sekretær, som forklarer, at de har idrætsdag og er ved at afslutte inden sommerferien med stor fælles frokost. Børn og voksne sidder sammen i kantinen og spiser – bølgerne går højt indimellem. Jeg er også lidt tidligt på den og går en tur ned til vandet og kommer kort tid efter tilbage. Her bliver jeg mødt af afdelingslederen, som tilbyder mig at få en kop kaffe sammen med de øvrige medarbejdere, inden personalemødet går i gang. Der er ikke bare pædagoger rundt om bordet, men også kantinepersonalet, som også sørger for, at der kommer mere hjemmebagt brød og pålæg frem.

Rundt omkring på væggene hænger udklip fra institutionens historie, som går temmelig langt tilbage. Ellers er der billeder af unge og ansatte på væggene. Der er en konstant støj omkring os, både fra den store personalegruppe og fra de unge, som har fået fri og er i gang med forskellige

aktiviteter på området. Nogle af dem råber meget højt, andre hører musik for åbne vinduer. På et tidspunkt under personalemødet observerer nogle af medarbejderne, at et par unge er på vej ned til vandet sammen, og de rejser sig lynhurtigt og render efter de unge og siger i farten noget om, at disse unge har fået besked på ikke at lave noget sammen et stykke tid. Under interviewet kom der også en del unge hen og snakkede gennem vinduerne til os.

Rummet, personalemødet afholdes i, ligger over for forstanderkontoret. Mødelokalet er indrettet med et stort ovalt mødebord, for enden står en flipover, og en reol i baggrunden er fyldt med videofilm for børn og unge. På personalemødet deltager syv pædagoger inkl. afdelingslederen, en supervisor, to pædagogstuderende og forstanderen deltager under det meste af mødet. En lærer kommer til mødet under diskussion af enkelte børn/unge, ligeledes de ansvarlige behandlere. Mødet varer godt tre timer. Afdelingslederen har lavet dagsordenen på forhånd og lagt den på bordet til medarbejderne. Dagsordenen består af en række punkter, hvoraf nogle mere angiver formen end indholdet, fx gruppebaseret udviklingsamtale og individuel supervision. Nederst på dagsordenen står en række temaer, hvoraf nogle bliver inddraget i punkterne på dagsordenen. Disse temaer er nogle, medarbejderne har skrevet på dagsordenen i løbet af ugen. Nogle temaer er principielle diskussioner om fx forældresamarbejde (skal forældre med på lejrskole?), mens andre er af mere praktisk karakter (anskaffelse af drikkedunke).

Inden mødet går i gang, laver jeg en kort præsentation af projektet. Der er også lagt kopier af mit orienteringsbrev ud på pladserne ved bordene sammen med dagsordenen. Folk smiler meget imødekommende, også selv om de tilsyneladende ikke har fået udleveret orienteringsbrevet tidligere. De virker ikke overraskede over, at folk udefra kommer for at følge deres arbejde. En fortæller, at de også tidligere har haft besøg af folk fra RUC.

Afdelingslederen styrer første del af mødet, men deltager også selv som medarbejder under diverse punkter. 1. punkt drejer sig om de pædagogstuderende, der beskriver deres udbytte af praktikophold i generelle termer. Medarbejderne giver tilbagemeldinger om, hvordan de har oplevet praktikanternes udvikling i deres tid på institutionen. Særligt praktik-

vejledere kommenterer på, hvordan de oplever, praktikanterne har udviklet deres personlige kompetencer undervejs i praktikken. Tonen er venlig og støttende. Kritikker fremstilles kun indirekte ved at pædagoger påpeger, hvilke forandringer de oplever hos praktikanterne.

2. punkt på dagordenen er 'Hvordan har jeg det?'. Her skiftes nogle medarbejdere til at fortælle, mens andre forholder sig mere tavst. Afdelingslederen fortæller, at hun har haft en god ferie og er glad for at være tilbage, og hun uddeler generel ros til medarbejdergruppen. Derefter tager en af pædagogerne ordet og fremstiller en generel kritik af arbejdet og sin utilfredshed med den prioritering af aktiviteter, de kommer til at lave i det daglige arbejde. Det fremgår, at hun oplever det svært at være nærværende over for de unge, fordi de praktiske opgaver og uadventede aktiviteter fylder meget i dagligdagen. Hun fortæller, at hun bliver i tvivl, om de laver behandling eller opbevaring. De øvrige mødedeltagere lytter opmærksomt, men siger ikke så meget, og afdelingslederen foreslår, at det emne tages op i individuel supervision senere på mødet.

3. punkt på dagsordenen er 'Afdelingens kultur – gruppebaseret udviklingssamtale'. Her tager de udgangspunkt i et af de temaer, der er skrevet nederst på dagsordenen. Afdelingslederen foreslår at hendes tema 'Forældre med på lejr tur?' bliver omdrejningspunkt for diskussionen. Efter lidt forhandlinger om formen, udpeger afdelingslederen selv en pædagog, som tager sin stol med op foran de andre. De to fører så en fem min. lang samtale om temaet, mens de andre lytter. Supervisorens opgave i denne seance er alene at styre tiden. De to pædagoger taler om fordele og ulemper ved at have forældre med på lejr tur, for det meste ved at den, der har sat temaet på dagsordenen (afdelingslederen), beretter om sin tvivl, og den anden medarbejder spørger ind til det, hun fortæller, men giver også selv udtryk for sine holdninger og sin tvivl. På den måde inddrages mange forskellige aspekter af problemstillingen. De diskuterer bl.a., hvilke interesserer de skal tilgodese, personalets, institutionens overordnede målsætning om inddragelse af forældre eller de unges. Der indgår også overvejelser om, hvilke forskellige oplevelser de forskellige brugere vil have af et sådan tiltag, og hvordan det evt. vil blive opfattet forskelligt af brugere. Efter denne runde får det øvrige personale omkring bordet lov til at udtrykke deres meninger, inspireret af de førstes snak. Snakken er

meget holdningsorienteret og deres argumenteres ud fra forskellige interesser om tradition og fornyelse. Nogle siger ikke så meget og svarer kun, når andre henvender sig direkte til dem. Andre er meget aktive i diskussionen. Derefter inviterer afdelingslederen endnu en medarbejder (praktikanten) op til at sidde med foran de andre og diskutere videre. Der kommer nye forslag frem til andre tiltag, der kan inddrage forældrene. Seancen slutter med, at de i fællesskab beslutter sig for den praksis, flest medarbejdere har givet tilslutning til.

Derefter skal der være individuel supervision med den medarbejder, der har givet udtryk for utilfredshed med arbejdet. Det foregår ved, at supervisor og denne medarbejder sidder foran de andre, der lytter, imens medarbejderen fortæller om sine frustrationer over arbejdet. Supervisor spørger ind til, hvilke aspekter af problemerne hun vil tale om. På et tidspunkt reformulerer supervisoren et af de problemer, medarbejderen har nævnt, hvorefter medarbejderen beskriver det som problemets kerne, nemlig frygten for de øvrige medarbejders stress, hvis man går fra med et enkelt barn. Kort tid efter slutter seancen, og forstanderen, som er kommet ind under den tidligere gruppesupervision, siger, at nu lukker de for boks 1 og åbner for boks 2. Det undrer den medarbejder, der har haft supervision, sig over, og de forhandler lidt om, hvad der skal ske nu. Afdelingslederen siger, at det var interessant at lytte til, fordi hun mener, det er en meget generel problemstilling i arbejdet, der ikke bare gælder den enkelte medarbejder og kommer med lignende formuleringer af problemet. Og andre medarbejdere kommer med eksempler på, hvordan problemet kommer til udtryk i forskellige situationer. Tonen er sympatisk og imødekommende. Flere giver udtryk for, at de fremover vil være mere opmærksomme på at spørge ind til, hvordan det går med den medarbejder, der har haft individuel supervision foran de andre. Forstanderen går så ind og advarer imod at udvise 'hensynsbetændelse' og påpeger, at det er medarbejderen selv, der er ansvarlig for at få kommunikeret med de øvrige medarbejdere, hvis hun har brug for det. Derefter kommer en diskussion om, hvorvidt de øvrige medarbejdere overhovedet skulle have kommenteret supervisionen, og medarbejderen siger, at hun ikke havde behov for det, da det havde været så givende i sig selv at få snakket med supervisoren og set problemet. Men forstanderen påpeger, at så havde hun jo ikke fået sagt til de andre, at de

ikke skulle komme og spørge til hende hele tiden.

Efter en kort pause går de over til at snakke om enkelte børn/unge. Der er sat to børn på dagsordenen, og de aftaler, at diskussionen skal foregå på samme måde som en gang tidligere, hvor barnets navn blev skrevet i en cirkel på en flipover, og udenom blev der tegnet cirkler og streger til barnet for at belyse barnets netværk. En behandler står oppe ved flipoveren og beretter om, hvordan det går med kontakten til de forskellige personer i barnets netværk, og det øvrige personale kommer med forslag til øvrige personer i netværket og forespørgsler, som andre med kendskab til de pågældende familier besvarer. De fleste kender til børnene og deres familier. Læreren fortæller om, hvordan det går i skolen. Der snakkes også om, hvordan det er gået med hidtidige tiltag, og hvilke tiltag man overvejer at iværksætte. Der tales meget om omgivelsernes og familiernes reaktioner på de unge og på institutionens kontaktforsøg, ligesom nye muligheder for at styrke barnets relationer formuleres. Tonen er omsorgsfuld, men også praktisk og realistisk. De søger konstant at fastholde et børneperspektiv ud fra, hvordan evt. tiltag vil virke på barnet og dets netværk. Personale, der har haft kontakt med familien, giver gode råd om, hvordan der skal kommunikeres med de enkelte. Begge seancer slutter med, at der bliver lavet konkrete aftaler om, hvem der skal arbejde med at styrke hvilke relationer.

Det er nu blevet sluttidspunktet for mødet, men afdelingslederen tager hurtigt fat i de sidste temaer på dagsordenen. Der er tale om en blanding af irettesættelse af handlinger, der overskrider institutionens principper, og hensigter, påmindelse om aftaler og beslutninger foretaget i lederteamet og en række konkrete aftaler af mere praktisk karakter. Sluttelig takker afdelingslederen for et godt møde.

5.2 Arbejdets indhold og organisering

Døgninstitutionen er en behandlingsinstitution med plads til 16 psykisk og socialt svært belastede børn og unge i alderen 7-15 år, og den har en intern skole. Desuden rummer institutionen en ekstern afdeling, hvis primære opgave er før- og efterbehandling af indskrevne børn og unge.

På døgninstitutionen er ansat 16 pædagoger, seks lærere, to psykologer (hvoraf den ene er forstanderen) og en socialrådgiver (disse tre udgør behandlerteamet). I ekstern afdeling er ansat to pædagoger med længerevarende familieterapeutiske videreuddannelser. Den ene af dem er for nylig blevet stedfortræder på døgninstitutionen. Derforuden har institutionen en række servicemedarbejdere og en administrativ medarbejder.

Døgninstitutionen er delt op i to boafdelinger, hvor pædagogerne tager sig af det daglige arbejde. Disse pædagoger har vagt sammen to og to, og har ofte vagter sammen med faste makkere. En behandler, som enten er psykolog eller socialrådgiver, har det overordnede behandlingsmæssige ansvar for de unge.

Institutionen har dels sine kerneydelser og har derudover i det seneste år etableret en ekstern afdeling. Denne afdeling blev oprettet på et tidspunkt, hvor man havde ventelister til institutionen, og nogle medarbejdere derfor udførte opsøgende arbejde i familien i ventetiden. Det viste sig, at dette arbejde førte til, at flere børn eller unge endte med ikke at blive indskrevet på døgninstitutionen, men børnene fik mulighed for at blive boende i deres hjem og blive gående i deres skoler via behandlernes indsats med samtaler med familien og netværk omkring dem (lærere, sagsbehandlere, andre familiemedlemmer osv.).

Arbejdet i ekstern afdeling har også medført en ændret og til dels styrket målsætning for arbejdet på døgninstitutionen, nemlig at børnene så hurtigt som muligt skal tilbage til eget hjem. Målene evalueres ved at forstanderen årligt laver statistik over, hvor lang en gennemsnitlig indskrivelsestid, de har på institutionen.

Flere af medarbejderne på døgninstitutionen har været på treårige efteruddannelser på Kemplerinstituttet, og inspirationen herfra har først og fremmest været inddraget i ekstern afdeling, som har været en selvstændig enhed på institutionen. Nu forsøger man imidlertid i højere grad at overføre erfaringer fra ekstern afdelings arbejde til arbejdet i selve døgninstitutionen. Det gør man bl.a. ved, at en medarbejder fra ekstern afdeling er blevet stedfortræder på døgninstitutionen, og de to fuldtidsansatte medarbejdere fra ekstern afdeling er begyndt at deltage som supervisorer i de faste personalemøder om onsdagen. Desuden søger man at formidle tankegange fra Kemplerinstituttet på 'dannelsesmøder', som finder sted

hver tredje uge. Her foregår en blanding af oplæg med interne eller eksterne oplægsholdere og diskussioner i tværfaglige grupper relateret til det konkrete arbejde og de konkrete sager i institutionen. Tidligere har man haft Kemplerinstituttet til at organisere en 1½-årig efteruddannelse på døgninstitutionen.

Institutionen har således været igennem en større omstillingsproces gennem de seneste år, som ledelsen beskriver som at gå fra i høj grad at lægge vægt på metoder i børnebehandling til i højere grad at styrke relationerne i de primære netværk. Dette har bl.a. medført, at man har måttet indse, at det i nogle tilfælde er bedre at sende børnene hjem end at beholde dem på døgninstitutionen. En stor del af institutionens arbejde består derfor i at inddrage forældre. Et andet skift er fra konsekvenspædagogik med fokus på 'straffe' for overtrædelse af alment gyldige regler til 'personlig tydelighed', som kan medføre, at pædagoger har forskellige holdninger til, om børnene fx må gå ud til hestene på institutionen, hvis de pjækker fra skole. Denne omstilling medfører også, at en stor del af kompetencen omkring den pædagogiske praksis søges lagt ud til de enkelte medarbejdere, der også fremhæver, at de kan få alt det ansvar, de ønsker at tage.

Medarbejderne beskriver de vanskelige sager på døgninstitutionen som der, hvor der ikke er etableret en god kontakt med familien inden indskrivningen, hvilket kan vanskeliggøre samarbejdet. En central opgave er ud over behandlingen at hjælpe børnene med den sorg, de ofte har i forbindelse med ikke at skulle være hjemme, og at forsøge at få en god kontakt med familien bl.a. ved at have hyppig telefonkontakt og besøg i hjemmet eller hos andre i børnenes netværk.

På døgninstitutionen har man følgende mødefora:

- personalemødet, som holdes afdelingsvis, og hvor en medarbejder fra eksternt afdeling fungerer som supervisor, derudover deltager relevant personale under diskussion af enkelte sager. Disse holdes en gang om ugen, bortset fra hver tredje uge. Der har været eksperimenteret en del med formen på personalemøderne på det sidste, bl.a. har man indført 'gruppebaseret udviklingssamtale' og 'individuel supervision' som faste indslag på personalemødet.

- dannelsesmødet,
hvor man på et mere overordnet plan diskuterer den pædagogiske praksis på stedet, og ofte inddrager oplægsholdere. Møderne kaldes 'dannelsesmøder', fordi forstanderen mener, at der ikke bare er tale om uddannelse i bestemte metoder, men om at implementere helt nye tankegange i arbejdet, bl.a. med inspiration fra Kemplerinstituttet. Et dannelsesmøde har været afsat til, at de nyansatte skulle fremkomme med deres undren og overvejelser i forbindelse med deres nyansættelse på institutionen. Disse møder holdes hver tredje uge.
- linjemødet,
hvor en behandler, en pædagog og en lærer mødes omkring et enkelt barn.

I ledelsesinterviewet deltog stedfortræder, forstander og en afdelingsleder. Forstanderen er uddannet psykolog og har været på døgninstitutionen i 13 år, hele tiden som forstander. Stedfortræderen er uddannet pædagog og har været på institutionen i 14 år, de første otte-ni år som pædagog på en afdeling, er blevet videreuddannet på Kemplerinstituttet med en treårig terapiuddannelse. Har arbejdet i ekstern afdeling med forebyggelse siden, og er for kort tid siden blevet stedfortræder. Er i gang med en supervisorsuddannelse samme sted.

Afdelingslederen er uddannet pædagog og har været fem år på døgninstitutionen, hvor hun blev ansat som nyuddannet. Hun har fungeret som afdelingsleder i ca. ½ år.

I medarbejderinterviewet deltog to pædagoger, der har været ansat på institutionen i henholdsvis ½ år og godt fire år.

5.3 **Personalemødet og intern supervision som læringsrum**

Personalemødet på døgninstitutionen bestod som beskrevet af mange forskellige elementer, hvoraf nogle var blevet indført for nylig. Medarbejderne gav i interviewet udtryk for, at den eksperimenterende karakter på

mødet opleves som en god og konstruktiv form. Medarbejderne gav udtryk for, at de i det hele taget oplevede, institutionen var præget af en meget åben kultur, hvor der meget ofte sker forandringer. I denne kultur lægges stor vægt på at 'undre sig' over forhold på arbejdspladsen og på hele tiden at formulere sine oplevelser, holdninger og vurderinger over for de øvrige medarbejdere. Det bevirker, at medarbejdere oplever, de har god mulighed for at lære gennem det daglige arbejde, men det stiller også krav til medarbejderne om konstant at forholde sig personligt til kolleger, børn/de unge og arbejdet i det hele taget. En medarbejder, der har været på institutionen i ca. fem måneder, beskriver sin oplevelse af institutionskulturen:

A: *"Jeg føler, det er en mesterlære, man skal i. Selvfølgelig har man en baggrund i en uddannelse og nogle teorier, man har læst og forholdt sig til. Men det er erfaringen, det er dagligdagen, der skal bære og give mig læringen. Og min oplevelse af [institutionen, red.] her, det er, at det er en helt speciel kultur. Der er en meget stor åbenhed. Det er nok den eneste institution, jeg har været på, hvor der har været så stor en åbenhed. Selvfølgelig min første indskydelse, da jeg kom ind af døren her, det var 'wow'. Også fordi man skal forholde sig til, hvor åben vil man selv være. Men det giver den ballast, at hvis jeg har brug for hjælp, så er det nemmere, i og med at vi har den der åbenhed. Vi ved, hvor vi har hinanden. Det er meget bevidst her på stedet.*

B: *Det jeg mener med åbenheden her. På [institutionen, red.] får du det ansvar, som du tager. Det er op til hver enkelt, hvor meget vil jeg have, hvor meget vil jeg ikke have. Det er også det der med, der er ikke ret mange regler her. Det er et meget åbent sted. Så den der med, hvad har jeg det godt med, hvad har [min kollega, red.] det godt med. Og der er ikke noget, der er rigtigt, og noget, der er forkert, og det er o.k. at fejle. Og så er det også o.k. at indrømme sine fejl og snakke om dem, og man bliver altid tilgivet. Tilgivelsen den er meget stor her. Og det, tror jeg, skaber en tryghed i en personalegruppe. Også det der med at jeg synes, vi er gode til at passe på hinanden. Vi bruger meget tid på at snakke om det, der fylder, specielt efter kl. 22.30 om aftenen,*

når vi er færdige med at skrive dagbog.” (medarbejderinterview, døgninstitution)

Det pædagogiske personale beskriver altså, at åbenheden består i, at der er plads til forskellige holdninger og til at afprøve forskellige tiltag, hvis blot man er parat til at lære af sine fejl. Medarbejderne fremhæver, at der lægges stor vægt på løbende evaluering af det daglige arbejde, bl.a. i de mange mødefora, de har. Samtidig fremhæves ledelsen som imødekom-mende over for ønsker om ændringer af mere organisatorisk og strukturel karakter, fx i forhold til ændringer af struktur og tidspunkt for personale-mødet. Dette forhold må anses som afgørende for, at den eksperimente-rende og åbne kultur kan opretholdes, ligesom samarbejdskulturen forud-sætter plads til fejl, der må ses som et integreret aspekt af en høj grad af uddelegering af kompetencerne.

Det pædagogiske personale fremhæver, at personalemøderne har skif-tet karakter på baggrund af et personaleønske. Personalet har ønsket ikke bare at diskutere sager og børn/unge, men også at få et større fokus på medarbejderne.

”Modellen har været, i hvert fald i den tid jeg har været hernede, der har det været den der med indmeldinger, og så har det været børn. Så har man på hvert personalemøde haft 2-3 børn på, hvor behandleren og læreren kom ind, og så har man snakket meget om barnet, ikke? Og så har det været de her praktiske ting. Og så er kl. altså 16. Og det er også der, hver især kan få indflydelse i forhold til ’jeg synes ikke, det her personalemøde giver mig nok, jeg kunne godt tænke mig, at tingene skulle være på en anden måde’. Og det er jo den, vi har snak- ket om og selvfølgelig også i ledelsen, det er jo også noget af deres opgave i forhold til, jamen hvordan kan vi gøre det her anderledes. Og vi var mange, der undrede os over, at vi ikke havde noget supervi- sion hernede. Altså, supervision er jo mange ting, men hvor vi synes, at vi fik alt for lidt til os selv. Fokus – vi er utrolig gode til at snakke om de børn, der er hernede, det kan vi til UG top, men når det hand- ler om os selv, så bliver det svært. Og det er den del, vi ligesom vil prøve og ændre og arbejde med nu. At få fokus lidt væk fra børnene

og så arbejde lidt mere med os selv.” (medarbejderinterview, døgninstitution)

Medarbejderne har mulighed for at sætte emner på dagsordenen, både til personalemøder og til dannelsesmøder, som erstatter personalemøderne hver tredje uge. Denne måde hele tiden at sætte de personlige oplevelser og vurderinger i højsædet og vægten på at formulere dem for hinanden er en integreret del af dagsordenen til personalemødet, hvor et af de første punkter er 'Hvordan har jeg det?' efterfulgt af en diskussion af arbejdspladskulturen:

”I onsdags var det ikke noget, vi gjorde så meget ud af pga. tiden, men ellers er det noget, vi prioriterer næsten hver gang, at vi starter med at have en runde, hvor man siger 'Hvordan har jeg det?'. Og bagefter med indmeldinger. Måske har mange noget, man lige har lyst til at få sagt til en kollega. Det er lidt alfa og omega i sådan et arbejde her, fordi vi er så afhængige af hinanden. Hvis man står i en situation, hvor man død og pine er afhængig af, at ens kollega træder til, eller at ens kollega ved, hvor man er henne. Der er den kultur, det er vores base her.” (medarbejderinterview, døgninstitution)

Personalemøderne er et vigtigt aspekt i medarbejdernes indbyrdes kommunikation på en døgninstitution, hvor medarbejderne har skiftende vagter. Institutionen har etableret faste makkere i bestemte skift, således at der er nogle kolleger blandt det pædagogiske personale, som sjældent møder hinanden i dagligdagen.

Medarbejderne har formuleret et ønske om, at personalemøderne ikke kun drejede sig om børnene, men også om deres egen håndtering og forståelse af arbejdet. De har bl.a. ønsket, at personalet fra den eksterne afdeling, som har en familieterapeutisk videreuddannelse, også deltog og gav sparring på personalemøderne – ikke bare i forhold til de enkelte børn, men også i forhold til principielle diskussioner på arbejdet:

”At få supervisionen mere integreret i vores arbejde. Fordi der er jo stor forskel på, at jeg går hen og banker på døren og siger, jeg har

brug for supervision, eller at det simpelthen ligger som en fast del fx på vores personalemøder. Og der har jeg helt klart haft det sådan, at jeg ikke synes, det er nok, at jeg skal kunne mærke på mig selv, at nu har jeg brug for supervision. Det synes jeg ikke er o.k. Så jeg har været en af dem, der synes, det har været godt at få det ind på personalemøderne. På de personalemøder, hvor vi har behandlerne inde, får vi nogle guldkorn. Der er utroligt mange ting, hvor vi virkelig tænker 'yes selvfølgelig'. Jeg har brugt sådan en som [en ekstern behandler, red.] utroligt meget, hvor han lige er kommet med nogle refleksioner over noget, han hører, vi sidder og diskuterer, og så får han det lige vendt. Og hvor jeg direkte har kunnet bruge det i mit arbejde bagefter på afdelingen.” (medarbejderinterview, døgninstitution)

At supervisionen er integreret i de faste ugentlige personalemøde har flere fordele. For det første skal medarbejderne ikke først komme til en erkendelse af, at de har brug for hjælp. For det andet behøver behovet for hjælp ikke nødvendigvis dreje sig om vanskeligheder i en sag, men om medarbejdere selv (se senere). For det tredje kan supervisorerne også indgå i de mere generelle diskussioner og bidrage med nye perspektiver. Dermed kan de være med til at ændre selve forståelsen af egen håndtering af arbejdet – en form for metalæring, som beskrevet i analysen af supervision som læringsrum. Samtidig fremhæves fordelene i, at supervisorerne deltager på personalemødet, idet de generelle diskussioner kan tage udgangspunkt i problemer i arbejdet. Dermed gøres det muligt umiddelbart efterfølgende at inddrage de nye forståelser i det daglige arbejde.

Et fagligt perspektiv på møderne

Medarbejderne fremhæver da også, at de selv har ønsket at behandlerne skulle bringe deres faglige ekspertise fra deres familierapeutiske videreuddannelse videre til det pædagogiske personale bl.a. ved at deltage i personalemøderne:

”De personer, som har Kempleruddannelsen, altså denne her familierapeutiske uddannelse, dem skal vi til at bruge noget mere i huset. De har jo været ude at få denne her videregående uddannelse, men vi

vil også gerne have noget her. Så hvordan kan vi få noget her? Det kan vi selvfølgelig ved, at vi hver især kommer på banen, men også ved at inddrage fx ham på vores personalemøder...” (medarbejderinterview, døgninstitution)

Den anden medarbejder kommer med et eksempel på, hvordan behandlerne kan være med til at sætte spørgsmål ved rutiner og regler på stedet:

”Mange af de unge, de ryger. Jamen, er det o.k., at de selv går rundt med deres cigaretter og lighter, eller skal det være låst inde. Og der har vi så også nogle behandlere med, som er i ekstern afdeling. Og nogle gange lytter de, og andre gange kommer de også med deres. ’Jeg undrer mig over, at I gider og gå og blive ved med at låse tingene inde, for jeg kan da se, at de hele tiden snyder. I bruger så meget krudt på hele tiden at skulle være politimand, fordi da snuppede hun jo lige en cigaret. Og nej, jeg synes da, læg ansvaret ud til de her unge mennesker, derud hvor det hører hjemme’. Så på den måde kan vi få noget også.” (medarbejderinterview, døgninstitution)

Den pædagogiske tænkning fra den familieterapeutiske videreuddannelse har hidtil været mest integreret i det eksterne arbejde, som institutionen laver på kontraktbasis. Men pædagogerne har erfaret, at de eksterne behandlere har mange kompetencer, som de gerne vil inddrage i det interne arbejde på institutionen. Ledelsen fremhæver dette som et fremtidigt perspektiv for institutionen. Denne forståelse og tænkning kan integreres i institutionen gennem at inddrage behandlerne i personalemøder. Herigen- nem bliver dette perspektiv og tænkning koblet direkte til de generelle og praktiske diskussioner, medarbejderne har her.

Også den individuelle supervision på personalemødet opleves som meget konstruktiv. Medarbejderne, der havde været i fokus i denne seance, beskriver her sin oplevelse af den:

”Jeg tænkte, at individuel supervision for mig, det er jo også for mig at gå ind til én, døren den der lukket, og så er det det. Men jeg oplevede, at det kun var [supervisoren, red.] og mig, som var der. Jeg

tænke ikke på noget tidspunkt på alle I andre, som sad ude i periferien. Og jeg fandt bagefter ud af 'hold da op, du har faktisk været med til at give mange i personalegruppen sådan en aha-oplevelse i forhold til det jeg så havde oppe. Det var også noget, som de kunne bruge. 'Nej, det er faktisk også det, jeg gik med. Hold da op, nogle gange så synes jeg også, jeg er frustreret i forhold til ikke at kunne slå til. Men skal jeg i grunden kunne være alle steder?'... Jeg er faktisk overbevist om, at det også kan være med til at knytte os tættere sammen som personalegruppe. Det er en bedre måde at lære hinanden at kende på. Jeg oplevede så også, det var rart, at det var [ekstern behandler/supervisoren, red.]. For det første kan jeg godt lide den ro, han har omkring sig, og at han var smadder god til at lytte og så ligesom pille tingene fra hinanden. Fordi jeg havde det virkelig sådan, at jeg var et stort kaos oppe i hovedet. Alt havde jeg bare væltet sammen og på det tidspunkt. Jeg havde det faktisk sådan, at jeg synes, at alt bare var sort, og jeg kunne ikke se noget positivt i noget som helst hernede. Så lige pludselig opleve, at det er det, det handler om'. Og det kan godt virke som 'nå, ikke andet'. Men for mig var det virkelig rart." (medarbejderinterview, døgninstitution)

At supervisionen foregår i et fælles forum ser altså ud til ikke bare at have været en personlig gevinst for den medarbejder, der blev superviseret, men også for andre kolleger. Supervisionen gør det legitimt at sætte personalet i fokus, frem for børnene/de unge, forklarer medarbejderen, da hun bliver spurgt om, hvad hun mener med, at supervision traditionelt drejer sig om noget med 'mere kød på':

"Så må det være i forbindelse med en forælder, ikke, hvor alt det bare går skævt, eller jeg har haft en eller anden voldsom magtkamp med et barn, som virkelig har rørt for meget i mig. Men den der med at jeg ligesom synes, at jeg ikke slog ordentlig til, og at alt bare sådan var helt i sort for mig. At det også er en måde at få hjælpen til at kunne komme videre på." (medarbejderinterview, døgninstitution)

Den anden medarbejder, der deltog i interviewet, bekræfter da også, at der for hende var en stor læringsgevinst i at sidde og lytte på den individuelle supervision:

”Og jeg må nok indrømme, at det virkede stærkt på mig, at du især kom ind på det med, at der manglede nærvær over for ungerne. Fordi det havde jeg nemlig også tumlet meget med. Jeg havde kigget mig meget om, jamen, er det bare, fordi vi i flæng siger, at det prioriterer vi, men når alt kommer til alt, jamen, så gør vi det ikke, eller hvad er det, det her handler om. Hvorfor er det, jeg føler den der frustration, og er det bare mig?” (medarbejderinterview, døgninstitution)

Selv om de interviewede pædagoger her fremhæver, at den individuelle supervision var meget lærerig, så kan man spørge, hvad pædagogen og det øvrige personale mon lærte i denne seance? Medarbejderen startede med at tage en meget principiel diskussion op: opbevaring kontra behandling/pædagogik, og kommer i løbet af den individuelle supervision frem til, at det grundlæggende problem er en fornemmelse af ikke at slå til. Dette procesforløb kan også fremstilles som en individualisering og personliggørelse af et problem, jf. forstanderens påpegning af, at 'man selv er ansvarlig for at sige fra'. Drøftelsen rummer et læringsspor, hvor medarbejderen og det øvrige personale erfarer, at der er mange medarbejdere, der ikke slår til, mens den mere principielle diskussion, som indledningsvis tages op, og som rækker ind i hele den pædagogiske selvforståelse på institutionen, ikke synes at kunne rummes på mødet i samme grad. Spørgsmålet er derfor, hvilke forståelser mødet skitserer for mulige årsager til oplevelser af ikke at føle sig fagligt og arbejdsmæssigt tilstrækkeligt rustet samt den principielle diskussion, om institutionen opbevarer børnene frem for at lave pædagogisk arbejde. Sådanne diskussioner kunne være kritisk konstruktive bidrag til en drøftelse af målsætninger for arbejdet, men udgrænses af det stærke fokus på de personlige forholdemåder. På spørgsmål fra intervieweren fremhæver de interviewede pædagoger, at de nok vil tage emnet 'aktiviteter kontra nærvær' op på et af de kommende 'dannelsesmøder'. Diskussionen udskydes altså til et andet rum, hvor det så kunne være interessant at

undersøge, hvorvidt diskussionen kom til at dreje sig om målsætningen for arbejdet.

Det andet tema, der blev diskuteret på en mere eksperimenterende måde, var 'forældre med på lejrtur'. Medarbejderne vurderer, at det giver en langt mere grundig debat i forhold til, hvordan sådanne temaer tidligere blev diskuteret. Diskussionsformen medfører, at diskussionen vender fra et praktisk problem til en mere principiel diskussion, der også giver anledning til nytænkning:

"Vi behandlede jo egentlig spørgsmålet, hvorvidt vi ville have forældrene med på turen. Og så spirede der i grunden en lyst til noget nyt op. Nemlig at lave en tur med forældrene på et andet tidspunkt. Det havde jeg slet ikke spekuleret på, og der fik jeg det sådan lidt 'jamen selvfølgelig', og allerede oppe i hovedet der havde man sat to forældrepar sammen. Det er jo kanon. Den havde vi heller ikke fået med, det er jeg overbevist om, hvis det havde været skrevet som et punkt forneden. Så var det egentlig bare, jamen, skal vi have forældrene med for og imod, og så snakkede vi lige om det, og nu beslutter vi, og det er afgjort." (medarbejderinterview, døgninstitution)

Denne oplevelse af en grundigere diskussion af arbejdet skal altså ses i relation til, hvordan punkter tidligere er blevet behandlet på personalemøder. Medarbejderne oplever, at mødeformen lægger op til at inddrage nye aspekter og udvikle nye ideer, i modsætning til den praktiske karakter, personalemødet tidligere havde. Dette på trods af at disse diskussioner på personalemødet umiddelbart efterfølges af konkrete beslutninger.

5.4 Linjemødet som læringsrum

Institutionen har også en anden mødeform – linjemødet. Her 'klædes medarbejderne på' til at håndtere vanskeligheder i sager, som for eksempel kontakten med forældre og de unge. Der eksisterer derfor en komplementaritet mellem, hvor meget de generelle emner kan fylde på personalemøderne, og hvordan linjemødet kan bruges til konkrete sager og problemstillinger. Vi har ikke observeret et sådant møde, men medarbejderne

fremhæver i interviewet, at det er et godt forum til den daglige kompetenceudvikling, fordi der her er mulighed for at drøfte vanskeligheder i arbejdet:

”Her holder vi jo linjemøder hver uge. Der har vi en time, hvor vi kan snakke sammen om, hvordan går det i skolen, i familien og på afdelingen. ’Hvad oplever jeg lige nu, hvad er det, der er svært for mig lige nu?’. Og det er jo også der, vi nogle gange finder ud af, hvem har den bedste kontakt, det kan jo være, det er kontaktpædagogen, der har den allerbedste kontakt ikke, ja men så er det ikke så firkantet, at man siger, ja men det er mig som behandler, nej så kan det evt. være, at det er pædagogen, som tager hjem og har de her samtaler, det kan også være her på stedet, hvor det er behandleren og kontaktpædagogen sammen, som kører det her forløb.” (medarbejderinterview døgninstitution)

Den mindre hierarkiske struktur synes at være en god forudsætning for medarbejdernes kompetenceudvikling. Det tætte samarbejde med behandlerne giver medarbejderne muligheder for at overveje nye måder at gribe samarbejdet med forældre og børn/unge an på og muligheder for at arbejde med det i praksis. Samtidig ligger en anerkendelse af pædagogernes kompetencer i uddelegeringen af mere behandlingsprægede opgaver til dem. Et forhold, som synes at være motiverende for kompetenceudviklingen i det hele taget på institutionen. Der lægges generelt vægt på, at alle personalegrupper deltager i de pædagogiske diskussioner. Således deltager også pedel, service og administration i dannelsesmøder, og medarbejderne fremhæver fordelene ved, at der på den måde kommer forskellige perspektiver på diskussionerne fra de forskellige faggrupper.

5.5 Delkonklusion

På døgninstitutionen er man i gang med en større omstillingsproces og lægger stor vægt på den interne kompetenceudvikling. Der er blevet eksperimenteret en del med mødeformer, hvor særligt personalemødet har ændret karakter, således at fokus i højere grad rettes mod personalet og

den pædagogiske praksis – frem for alene på børn og sager. Et ændret fokus stiller krav om at gøre det personlige synligt – som en del af den pædagogiske faglighed – og lægger op til dét at kunne udtrykke og rumme følelser, som et væsentligt fagligt arbejdsredskab for medarbejderne. De medarbejdere, der deltog i interviewet var også blandt de meget aktive deltagere i personalemødets aktiviteter. En del andre forholdt sig mere passivt og svarede næsten udelukkende, når de direkte blev spurgt om noget. Man kan her overveje, hvorvidt medarbejdere, der har vanskeligt ved at indtage en stærk personligt engageret position, eller måske ikke er enige i alle aspekter af den retning udviklingen bevæger sig, potentielt udgrænses af rummet og dets læringskvaliteter?

På personalemødet skiftede medarbejderne mellem at indtage praktiskorienterede problemløsningspositioner og pædagogisk faglige debatpositioner, hvor klientperspektiver inddrages i diskussionen af pædagogiske holdninger. Arbejdsformerne på mødet lægger op til, at den pædagogiske faglighed får større plads – en faglighed, som i høj grad retter sig mod den personlige stil. Men spørgsmålet er, om en sådan faglighed får tilstrækkelig plads til at udfoldes i sine mange aspekter, idet det kan se ud, som om positionen som praktisk problemløser i sidste ende bliver den dominerende, da personalemødet stadig har som et formål, at der skal tages konkrete beslutninger. De temaer, der tages op til diskussion under de forskellige punkter, har relation til hele den institutionelle selvforståelse omkring dét at være en familiebehandlingsinstitution, og på hvilken måde man ønsker at være det. Her synes den praktiske karakter fra de tidligere personalemøder stadig at skinne igennem. Ligeledes rummede den individuelle supervisionseance temaer af mere principiel karakter (prioritering af aktiviteter frem for nærværende kontakt med børnene), som berører målsætningernes gennemslag i dagligdagen. Når supervision og beslutning stadig er blandet sammen på nogle punkter på personalemødet, kan det måske være vanskeligt at etablere et læringsforum, som er i stand til at overskride de gængse forståelser af for eksempel forældresamarbejdet. Det store fokus på det personlige kan måske som tendens bevirke, at de kollektive aspekter af arbejdet kan være vanskelige at italesætte og at vanskeligheder individualiseres.

De interviewede medarbejdere ser store fordele i, at supervisionen er integreret i et allerede etableret mødeforum, idet det giver mulighed for en kontinuerlig refleksion af den pædagogiske praksis. Medarbejderne beskriver arbejdsmiljøet som meget lærerigt, bl.a. fordi ledelsen er imødekommende over for ændringsforslag, der udspringer fra personalet. De mange mødefora medvirker til at etablere et forandringsorienteret miljø, som stiller krav til medarbejderne om hele tiden at forholde sig personligt til kolleger og praksis. Medarbejderne oplever en høj grad af kompetenceuddelegering, som også udgør en væsentlig forudsætning for at fastholde et udviklingsorienteret miljø, der giver medarbejderne rum til at eksperimentere.

6 Møder som læringsrum

6.1 Fire mødetyper

Vi skal i det følgende søge at samle trådene fra de tre caseanalyser inspireret af vores indledende betragtninger om læringsrum og kvalifikationer. Vi har i vores analyser behandlet forskellige mødefora belyst fra et læringsmæssigt perspektiv. Vi har indkredset, i hvor høj grad disse mødefora fungerede som læringsrum, samt diskuteret deres betydninger for medarbejdernes udvikling af kvalifikationer og kompetencer.

Vi kan indledningsvist slå fast, at de tre analyserede arbejdspladser gennemførte møder som indimellem fungerede som læringsrum. Vi har beskrevet forskellige mødefora: den faglige sparring, behandlermødet, supervisionen og personalemødet, som repræsenterer centrale organiseringsformer i de pågældende arbejdspladser. De har hver deres karakteristika og hver deres rationaler og formål, som vi har klargjort i analyserne. Møderne danner rammer om læringsrum, hvor både kritisk og overskridende læring såvel som reproducerende og stabiliserende læring finder sted. Samtidig ses også et pragmatisk og problemorienteret spor, hvor de kollektive fora anvendes til at etablere en mere kvalificeret og reflekteret sagsforståelse, sagspraksis og problemanalyse.

En sammenfatning af karakteristika og fordele og ulemper ved de forskellige læringsrum i relation til problematikker i organisationen kan fremhæve følgende:

Den faglige sparring

Den faglige sparring (i sygedagpengeafdelingen) er organiseret af medarbejderne selv og fungerer først og fremmest som et rum for tematisering af særlige problemområder i arbejdet. Mødeformen er nyindført, og derfor har arbejdet i vid udstrækning været overladt til den enkelte, da der ikke tidligere har været kollektive fora til dialogorienterede diskussioner af arbejdet. Fordelen ved den faglige sparring er, at medarbejderne, bl.a. på grund af den kun indirekte eksterne regulering, kan indtage mange forskellige positioner undervejs. Dermed kan der etableres nye forståelser af arbejdet og åbnes for nye handlemuligheder. Beslutninger træffes først efterfølgende af de enkelte sagsbehandlere, og det understøtter tilsyneladende den åbne form på mødet. Ulempen kan være, at uhensigtsmæssige forståelsesmønstre af fx klient-behandler-relationer eller særlige sagspraksisser kan fastholdes og cementeres i faglig sparring som læringsrum, fordi der ikke er udenforstående supervisorer eller lignende til at fastholde nye perspektiver, når de rejses i samtaleforløb.

Den faglige sparrings læringskvaliteter synes først og fremmest at rette sig mod at etablere andre typer samarbejdsrelationer i organisationen, men herunder også at medarbejderne får mulighed for at finde nye perspektiver for sagsbehandlingen og diskutere socialpolitiske perspektiver af arbejdet. Den faglige sparring udvikler og styrker de socialfaglige kompetencer. Dermed åbnes for en kritisk konstruktiv bearbejdning af kvalifikationskrav, som arbejdet stiller, samtidig med at medarbejderne også udbygger deres specifikke kompetencer og viden inden for den kommunale målsætnings rammer.

Behandlermødet

Behandlermødet (på børn og unge-området) er præget af en hurtig og effektiv sagsgennemgang, korte diskussioner og efterfølgende beslutninger indtalt på diktafon. Fordelen ved denne mødeform er, at mange sager på denne måde kan komme et skridt videre. Den kollektive behandling af sagsindhold og vanskeligheder giver medarbejderne en sikkerhed, tryghed og progression i arbejdet, som beskrives som en vigtig forudsætning for engagement i de mere udviklingsorienterede aktiviteter i andre læringsrum. Behandlermødet fungerer således i denne organisation som en rela-

tivt effektiv sagsbehandling, fordi der findes andre rum i organisationen til dyberegående og nuancerede refleksioner af det sociale arbejde. Samtidig spiller også sammensætningen af medarbejdergruppen en rolle, idet de har en årelang rutine og et grundigt kendskab til børnesagsarbejdet samt kender hinanden godt. Ulempen ved behandlermødet som læringsrum betragtet kan være den hurtige sagsgennemgang, som kan stå i fare for at medføre forhastede beslutninger i sager af meget kompliceret karakter. Eller at den effektive sagsgennemgang kan tildele for meget initiativ eller beslutningskompetence til den deltagende børn og unge-konsulent over for en mere kollektiv beslutningspraksis.

Behandlermødets læringskvaliteter ligger således primært inden for de juridiske og kommunalpolitiske aspekter af arbejdet, idet der hermed gives mulighed for en vis kontrol af arbejdet og sikres en vis grad af opfølgning. Behandlermødet synes således først og fremmest at understøtte en effektiv sagsbehandling for de sager, der tages op på mødet, og kan derfor betragtes som et læringsrum, der primært stabiliserer medarbejdernes allerede erhvervede kompetencer inden for den kommunale målsætnings rammer. Mødet fremhæves ikke som et forum, der direkte udbygger medarbejdernes kompetencer til håndtering af andre sager. Indirekte ligger behandlermødernes læringskvaliteter dog også inden for opbygning af socialfaglige kvalifikationer, idet de synes at bidrage med overskud til indgåen i rum, hvor disse aspekter af arbejdet er i fokus.

Supervision

Supervision som læringsrum er kendetegnet ved, at få sager bearbejdes og med mange forskellige arbejdsformer, der konsekvent positionerer forskellige perspektiver i sagerne ved bl.a. at tildele mødedeltagerne forskellige positioner. Medarbejderne fremhæver de overskridende læringspotentialer i denne mødeform, som ser ud til at trække lange spor i det konkrete behandlingsarbejde. De konkrete sager, som superviseres, ser ud til at rumme eksemplariske dimensioner, idet de også kan anvendes som inspiration for andre sager. Den eksterne supervisor synes at bidrage med at fastholde en åben tilgang til sagerne, der giver anledning til reformulering af problemerne i sagerne og dermed også åbner for en række nye handlemuligheder. Supervisionen sætter fokus på både personlige og faglige

kompetencer og åbner for sårbare områder. For at supervisionen skal fungere, kræver det derfor et godt og solidarisk samarbejdsklima. Ulempen kan være det forhold, at supervisor altid har en afgørende væsentlig rolle. Der stilles derfor høje etiske og faglige krav til kvaliteten af dennes arbejde og rolle, som kan få stor indflydelse på læringen i form af sagsarbejde og de kollegiale relationer.

Supervisionens læringskvaliteter retter sig således mod de socialfaglige aspekter af arbejdet, idet der gives mulighed for grundige overvejelser over klientens samlede livssituation og overvejelser over relevansen af de indsatser, sagsbehandlerne har mulighed for at iværksætte. Denne mødeform kan medvirke til at styrke medarbejdernes kompetencer i forhold til konkrete sager og opbygge kvalifikationer, der giver en kritisk konstruktiv omgang med arbejdet i sin helhed. Svagheden ved supervisionsrummet er, at arbejdet med de enkelte sager kan individualisere de sociale problemer og gøre det til et personligt anliggende mellem en sagsbehandler og en klient. Samtidig er supervisionsrummets læringspotentiale afhængigt af at kunne overføres til andre sagsrum. Supervisionens læringspotentiale retter sig mod de socialfaglige og metodiske aspekter af arbejdet og giver mulighed for en kritisk konstruktiv omgang med arbejdet i enkeltsager såvel som i sin helhed.

Personalemødet

Personalemødet med intern supervision og forskellige arbejdsformer som problembelysning og diskussion, beslutnings- og orienteringsforum sætter fokus på personalet og institutionskulturen frem for alene børn og sager. Det har den fordel, at de superviserende elementer bliver en fast integreret del af arbejdet og dermed til gavn ikke bare for en enkelt supervisant, men for alle medarbejdere, der deltager i mødet. Ved at have en delvis udenforstående supervisor med på personalemødet kan et andet fokus etableres, og nye perspektiver fremkommer i diskussionerne. Ulempen ved at integrere supervision i en allerede velkendt og etableret mødeform kan være, at perspektiver og fokus fra den tidligere mødeform fastholdes. Når supervision og beslutninger finder sted i samme forum, kan potentialet fra begge dele risikere at ophæve hinanden. Det kræver derfor et stort engagement fra både medarbejderne og supervisorer at fastholde po-

tentialerne og en opmærksomhed på, hvornår diskussionsformer fra den ene type møde tager over og dominerer arbejdsformer fra den nye mødestruktur.

Læringskvaliteten ved personalemødet ligger således primært i de faglige aspekter af arbejdet, hvor den pædagogiske selvforståelse kommer i fokus. Spørgsmålet er imidlertid, om de kollektive kvaliteter ved den interne supervision fastholdes, eller om det stærke fokus på de personlige forholdemåder forhindrer et blik for de organisatoriske barrierer for den kollektive kompetence – og kvalifikationsudvikling.

Vi har udarbejdet en oversigt, som opsummerer pointer fra analysen af møder som læringsrum.

En oversigt over møder som læringsrum i det sociale arbejde

<i>Møde- rum</i>	<i>Indhold og organisering</i>	<i>Hvilke kompe- tencer og kva- lifikationer styrkes?</i>	<i>Hvad frem- mer lærings- potentialet?</i>	<i>Hvad hæm- mer lærings- potentialet?</i>	<i>Perspektiver for socialt arbejde</i>
Den faglige sparring	Faglig sparring Kollektivt dis- kussionsforum Systematisk og selvkontrolleren- de sagsbehand- ling Socialpolitiske diskussioner Medarbejder- initieret og gennemført	Overblik og indblik i sager Nye samar- bejdsformer Nye handleper- spektiver i sager Kendskab til kommunal praksis Kritisk konstruk- tiv forståelse af arbejdet	Italesættelse af vanskelig- heder i sager Tid til udforsk- ning af sags- aspekter Effektiv enkelt- sagsbehand- ling efterføl- gende Læringsrum med forskellige positioner Beslutnings- og ledelsesfrit rum	Fastlåste klient- opfattelser Manglende eks- ternt perspektiv Frygt for ired- sættelser pga. sagsfejl	Kan føre til stør- re beslutnings- kompetence Bedre sagskva- litet ift.: *klientperspektiv *kommunal praksis *lovgrundlag *sagsopfølgning Oplæring og kvalificering af nye medarbej- dere Styrkelse af socialfaglige kompetencer Et bedre arbejds miljø

Møde- rum	Indhold og organisering	Hvilke kompe- tencer og kva- lifikationer styrkes?	Hvad frem- mer lærings- potentialet?	Hvad hæm- mer lærings- potentialet?	Perspektiver for socialt arbejde
Behand- lermødet	Formel og effektiv sags- behandling Beslutnings- og handlingsorien- teret diskussion af sager Konsulentstyret	Indblik i mange sager Kendskab til kommunal praksis Korrekt sags- behandling	Sagskendskab og godt sam- arbejde Kontinuerligt sagsforløb og klientforståelse Efterfølgende professionel sikkerhed	Konsulentstyring Manglende tid til: *afdækning af sociale proble- mers karakter *en kritisk kon- struktiv tilgang til arbejdet *forståelse af klienters samle- de livsforløb Uklare kriterier for udvælgelse af sager	Kan føre til min- dre beslutnings- kompetence Bedre sagskva- litet ift. *kommunal praksis *lovgrundlag *sagsopfølgning Et mindre stres- set arbejdsmiljø
Super- vision	Forståelses- og handlingsorien- teret diskussion Systematisk perspektivering af få sager Aktiv inddragelse af kol- leger i sags- forståelsen	Overblik over komplicerede sager Reformulering af problemer Nye forståel- ser af egne indsatser ift. mange sager Nye handle- perspektiver	Tid til udforsk- ning af en sags mange aspekter Et godt sam- arbejds-klima Arbejdsformer, der konsekvent inddrager klien- ters og samar- bejdspartners perspektiver Beslutnings- og ledelsesfrit rum	En individori- enteret tilgang kan hæmme en samfunds- kritisk forstå- else af det so- ciale arbejde Handling forud- sætter beslut- ninger i andre mødefora	Kan føre til større kompe- tence i andre komplicerede sager Professionel balancering af belastninger Bedre sags- kvalitet ift. *klientperspektiv *samarbejds- partnere *grundighed i sagsarbejdet
Persona- lemødet	Forståelses- og handlingsorien- teret diskussion af vanskelighe- der i arbejdet Beslutningsori- enteret diskus- sion af sager Dele er super- visorstyret	Kollektive aspekter af vanskeligheder Nye personlige forholdsmåder Indblik i ny pæ- dagogisk tæn- kning i relation til sager	Arbejdsformer fokuserer på personalet og institutionskul- turen Supervision for et kollektivt forum Interne super- visorer med langvarig vide- reuddannelse	Et personorien- teret fokus på årsager til pro- blemer Fastholdelse af gamle arbejds- former og be- slutningsstruk- turer Manglende ud- forskning af in- stitutionelle års- sager til vanske- ligheder Manglende dis- kussion af mål- sætninger for arbejdet	Kan føre til stør- re beslutnings- kompetence in- den for eksiste- rende målsæt- ninger Implementering af ny praksis i dagligdagen Ensartet forstå- else af arbejdet Skabe tiltro til demokrati i arbejdet

Modellen giver mulighed for en mere systematisk sammenstilling af særlige karakteristika ved de forskellige læringsrum. Vi har valgt at fremhæve og sammenstille fem aspekter ved vores møderumsanalyse:

- indhold og organisering ved møderne
- hvilke kompetencer og kvalifikationer styrkes
- hvad fremmer læringspotentialer
- hvad hæmmer læringspotentialer
- perspektiver for det sociale arbejde.

Mødernes indhold og organisering får en afgørende betydning for læringspotentialet og dermed udvikling af kompetencer og kvalifikationer. Vi har set, hvordan de forskellige møder retter et særligt lys på sagerne og skaber bestemte diskussioner og beslutninger. Nogle af møderne understøtter medarbejdernes udvikling af *en række kompetencer og kvalifikationer* som indblik og overblik, større handlingsrepertoire, bedre problemorientering, nye faglige og pædagogiske forholdemåder gennem et øget fokus på en effektiv opgaveløsning inden for de dominerende forståelser og målsætninger for arbejdet. Andre møder er også i stand til at bidrage til udvikling af bredere kvalifikationer, idet de understøtter medarbejdernes kritisk-konstruktive tilgang til arbejdet ved, at de dominerende forståelser kan udfordres i rummet. Herved kan disse møder også give mulighed for at anlægge et bredere samfundsmæssigt perspektiv på arbejdet.

Møderne både *hæmmer og fremmer læring*. Vi har fremhævet en række af de konstituerende betingelser, der understøtter eller hæmmer læringsrummets kvaliteter. Vi peger her på, at en række forskellige organisatoriske, arbejdsmæssige, ledelsesmæssige, fagprofessionelle og demokratiske forhold har betydning for læringsrummet. Disse mange forhold må inddrages i overvejelser over, hvordan læringsrummenes kvaliteter kan bevares og yderligere udvikles. Mødeanalyserne peger på, at nogle forhold for eksempel ledelsens tilstedeværelse eller fravær kan have betydning for læringskvaliteten. Kvaliteterne i den faglige sparring har eksempelvis relationer til fraværet af ledelsen. Også de organisatoriske rammer i form af tid, arbejdspress og den kompetencemæssige indplacering af mødernes indsigter og beslutninger har betydning for læringskvaliteten.

Vi afslutter oversigten med *en perspektivering af kvaliteten i det sociale arbejde*. Her byder vi på, hvordan møderummene kan medvirke til at øge kvaliteten af det sociale arbejde i forhold til en række områder. Vi har søgt at differentiere begrebet 'kvalitet i det sociale arbejde' i forhold til en række aspekter. Vi ser det dels gennem en række positioner i det sociale arbejde, som vi har set dem udfolde sig på de observerede møder – den juridisk-økonomiske, den metodiske og den socialpolitiske. Kvaliteten i det sociale arbejde kan eksempelvis vurderes med udgangspunkt i disse positioner – og deres tilstedeværelse og indflydelse i de forskellige møderum. Samtidig kan analysen af møder som læringsrum og deres betydninger for kvaliteten i de sociale arbejde give anledning til følgende opsummerende betragtninger:

For det første er det væsentligt, at ledelse og medarbejdere kvalificerer deres forståelse for mødernes betydning for kvaliteten i det sociale arbejde.

For det andet bør organiseringen af det sociale arbejde i sin tilrettelæggelse diskutere, hvilke møder der bedst faciliterer en kritisk og kvalitetsbetonet udførelse af arbejdet.

For det tredje bør der etableres flere forskellige møderum, som har hver sine fokuspunkter og læringskvaliteter og kan bidrage med forskellige perspektiver og bearbejdnings af det sociale arbejde.

For det fjerde er det væsentligt, at møderummene giver muligheder for, at forskellige positioner kan indtages, og at disse kan anvendes til at belyse sagsdrøftelser og -beslutninger.

6.2 Positioner i møderum

På møderne kan forskellige medarbejderpositioner ses, som hver især belyser og interesserer sig for særlige vinkler eller dimensioner af det sociale arbejde.

Den *juridisk-økonomiske position* interesserer sig for det juridiske og økonomiske grundlag for sagsbehandlingen og det pædagogiske arbejde – både den fortidige, den aktuelle og den fremtidige. Her står overvejelser om den kommunale praksis i centrum, og hvordan denne kan anvendes i den konkrete sag. Her kan også ses drøftelser omkring, hvordan og hvor-

vidt der er konflikter eller uoverensstemmelser mellem det juridisk-økonomiske grundlag for sagens forløb og planer og så klientens/familiens opfattelser og ønsker for handlinger og muligheder.

Den *metodiske position* interesserer sig for at afdække og reflektere karakteren af det sociale problem eller den pædagogiske og behandlingsmæssige problemstilling, klientens/barnets/den unges samlede livssituation, og hvilke forløb og løsningsmuligheder som tidligere har været involveret. Samtidig ses en vedholdende interesse for at få fremskrevet og formuleret klientens perspektiv – klientens stemme. Positionen afdækker klienternes problemopfattelse, deres livsforløb op til den sociale begivenhed, deres ønsker og forestillinger om, hvad der kan bringe dem ud af deres forsørgelsessituation/problemsituation, og hvordan de oplever klientrollen og relationen til systemet. Her ses også en social-faglig metodisk interesse, hvor fokus er rettet mod at udforske, hvordan klientstemmen kan repræsenteres i sagsfremlæggelser, styrkes i den sociale samtale og som aktiv part og aktør i beslutningsprocesser omkring deres sag. Endelig fungerer denne position ofte som inspiration, provokation og udfordring til kolleger i deres sagsfremlæggelser og -vurderinger. Formålet er her at bidrage til, at sagsbehandlere kan revurdere deres klientopfattelser og også deres egen selvopfattelse af jobfunktion og dens styrker og svagheder.

Den *socialpolitiske position* reflekterer over, hvordan de forskellige juridiske og økonomiske love og deres implementeringer, kommunale fortolkninger og praksisser påvirker såvel klienternes livssituation og muligheder som medarbejdernes arbejdsmiljø og professionelle tilfredshed. Her ses også kritiske overvejelser over, om klienternes livsmuligheder og deres forsøg på at komme ud af den sociale begivenhed, som har ført dem ind det offentlige forsørgelsessystem. Kan dette reelt lade sig gøre, og hvad virker bremsende og fremmende: social-politiske forhold, økonomiske barrierer, arbejdsmarkedsmæssige forhold og trægheder, klienternes personligheder, kompetencer og familiesituation, ressourcer og kompetencer eller den kommunale praksis og deres fortolkninger af lovgrundlaget...? Her formuleres også fra tid til anden personlige social-politiske og faglige vurderinger af, hvilke misforhold der erfaringsmæssigt ses mellem klienternes problemer og de reelle muligheder, som sagsbehandlerne har til deres rådighed.

Analysen peger på, hvordan bestemte møderum og mødeformer faciliterer udfoldelse af bestemte positioner i højere grad end andre. For eksempel kan det overvejes, hvilke positioner den faglige sparring, behandlermødet og supervisionen skaber rum for. Det synes oplagt at pege på, at supervisionen kan fordybe sig i de metodiske aspekter, men også berører de socialpolitiske. Behandlermødet fokuserer på de juridisk-økonomiske aspekter, men inddrager også de metodiske og socialpolitiske. Den faglige sparring inddrager alle tre positioner i varierende grader. Personalemødet udfolder pragmatisk-problemorienterede, metodiske og socialpolitiske positioner. Bestemte møderum og deres organisering ser altså ud til at give nogle positioner forrang frem for andre. Hermed skabes også læringsmiljøer omkring det sociale arbejde, som betoner nogle dimensioner frem for andre.

6.3 **Møderum som praksissituerede fællesskaber**

De analyserede møder kan opfattes som 'praksissituerede fællesskaber'. I denne forståelse af læring betones, at læring er en grundlæggende social proces og udfoldes gennem social interaktion i praksisfællesskaber. Viden ses ikke som forankret i den enkelte, men som 'distribueret' i fællesskabet. Vores indkredsning af møder kan i dette perspektiv opfattes som praksissituerede fællesskaber, hvor viden og erfaringer samles sammen af de individuelle praksisudøvere og bringes frem i et kollektivt forum. Men i dette fællesskab er der også modsatrettede interesser på spil, og Lave og Wengers begreb kan gøre det vanskeligt at forholde sig til de magtforhold, der også er på spil i læreprocesser. Mødeobservationerne har vist, hvordan der kan være modsætninger mellem system og klient, mellem sagsbehandler og klient, mellem de forskellige sagsbehandlere og mellem sagsbehandler og ledelse.

Forskellige møderum

Når møderne har hver deres særlige forcer og styrker, rejses spørgsmålet, hvorvidt det sociale arbejde har brug for en palet af forskellige kollektive fora, som på hver sine måder kan belyse og kvalificere det sociale arbejde. Baseret på vores analyse kunne det se ud til, at nogle af mødeformer-

ne komplementerer hinanden, således at de hver indkredser og belyser særlige aspekter og dimensioner ved sagsarbejdet. For eksempel ser det ud til, at behandlermødet fungerer godt i en kombination med en kontinuerlig og grundig supervision med en ekstern supervisor. De interviewede medarbejdere fremhæver, hvordan behandlermødet har en væsentlig pragmatisk funktion omkring varetagelse af en systematisk sagsbehandling. Næsten i samme åndedrag fremhæver de samme medarbejdere supervisorsrummet som dét sted, hvor læring finder sted. Her er rummet for, at de vanskelige og fastlåste sager kan transformeres og forstås på nye og andre måder. Tilsammen danner disse to rum måske en særlig frugtbar dynamik, hvor behandlermødet ser ud til at etablere en nødvendig og frisættende ramme, hvor læring kan faciliteres i andre ikklædninger. I supervisionen er der mulighed for at producere erfaringsgenerering og overskridende læring. Hvis det sociale arbejde derfor i sin organisering og økonomiske tilrettelæggelse kun har funktionelle og pragmatiske mødefora, kan man frygte, at der håndhæves en sagsbehandling, som vil være domineret af funktionelle og pragmatiske løsninger.

I den faglige sparring mødes sagsbehandlere og fremlægger sager på skift. Fremlæggelserne afføder forskellige kommentarer og spørgsmål med henblik på afklaring og tilstrækkelig detaljeret belysning. Samtidig formuleres potentielle handlingsstrategier, klienternes problemopfattelse og løsningsmuligheder inddrages, ligesom det mulige retsgrundlag og den kommunale praksis skitseres. I sparringen, som vi har set den udspille sig i det sagsfokuserede møde og i den kollegiale sagsdrøftelse, har sagsfremstillingen en særlig markant virkning. Sagsfremstillingen virker nemlig i sig selv afklarende, syntetiserende, overbliksskabende alene ved det enkle forhold, at sagsbehandleren i mundtlig form og for tilhørere skal fremstille, hvad den pågældende sag drejer sig om, og hvorfor hun har valgt at fremlægge den til drøftelse. Sagsfremstillingen har også ofte en problemafklarende og -oplysende virkning, idet de øvrige deltagere i mødet kræver nye informationer, når de spørger ind til, hvad problemet er her. Kollegernes aktive deltagelse medfører oftest også, at der gradvist fortælles en mere og mere nuanceret historie, idet de stiller mange spørgsmål, som fører mange veje hen. Kollegerne anvender også aktivt og bevidst det forhold ikke at have været i rummet og kende til sagens forløb

og klientens personlighed og fremtræden. Sagsfremstillingen kan i nogle tilfælde på de observerede møder få karakter af, at en i udgangspunktet 'smal' og fokuseret social begivenhed langsomt udfolder sig en facetteret historie. I andre tilfælde fastholder sagsfremstillingen på møderne en mere fokuseret karakter, som modsvarer karakteren af det sociale problem og de initiativer, som dette kræver.

De forskellige mødefora bliver derfor potentielle læringsrum, idet sagerne skal italesættes for et mere eller mindre kritisk forum. Netop den kollektive kontekst for sagerne og dermed klienternes liv og deres problemer står i en kontrast til det individualiserede samtalerum, som sagerne ofte er henvist til. Den enkelte sagsbehandler er det grundlæggende fikspunkt for sagerne og klienternes liv og problemløsninger på godt og ondt. De kollektive rum i det sociale arbejde rummer en potentiel mulighed for at etablere et kritisk konstruktivt modspil eller medspil til sagsbehandlerens umiddelbare forståelser og handlepraksisser i deres sager. Kolleger og konsulenter fungerer her som sparringspartnere, som kan stille kritiske spørgsmål til problemforståelse, klientfremstilling, handleplaner og lovgrundlag. Vi har også set, at der kan udvikle sig socialpolitiske diskussioner på baggrund af konkrete sager og de løsningsmuligheder, som socialforvaltningen kan præstere. Her kan sagsbehandlere demonstrere forskellige fortolkninger og visioner for, hvordan de optimalt kunne tænke sig at løse de klientproblemer, som gruppen arbejder med.

Møderummet som oplæring og kvalificering

De observerede møderum kan således have en oplærende og kvalificerende funktion for eksempel i forhold til nyuddannede, nyansatte og studerende i praktik. Herigennem kan det sociale arbejdes forskellige metodikker og retlige grundlag udfoldes og tilegnes. Det praksissituerede fællesskab kan demonstrere sin styrke igennem den kollektive mødeorganisering, hvor viden, indsigt og erfaring bliver åben og tilgængelig for de deltagende professionelt udøvende. De observerede møderum spænder i mange tilfælde over flere dynamikker, hvor de 'perifere deltagere' i praksisfællesskabet selv kan bringe problemstillinger frem til belysning, såvel som de aktivt kan deltage i behandlingen af andres problemstillinger.

Hermed kan møderne tilbyde læringsrum, som både har produktive og receptive funktioner og læreprocesser.

Men de kollektive møderum kan også virke stabiliserende og fastholdende i forhold til bestemte klienter, gældende praksis og de handlemuligheder, som knytter sig hertil. Møderumme kan i kraft af deres kollektive organisering og kompetencemæssige indplacering anvendes til såvel en sikring af klienternes retsmæssige stilling som til at fastholde en kommunal praksis. Vi har i den faglige sparring set, hvordan særlige klientproblemer kunne mobilisere en særlig sagsbehandler-respons. Tilsyneladende var det ikke muligt i møderummet at overskride eller reformulere den dominerende forståelse. Hermed kan møderne også fungere som en ukritisk konfirmering af den praksis og forståelse, som på forhånd var defineret – en tydeliggørelse af, hvordan møderne også bærer latente reproducerende og stabiliserende læringsaspekter i sig.

Møderummets subjektive motivation

Endelig må det også overvejes, hvilken betydning det kan have for læringspotentiale og -udbytte, at det er medarbejderne – sagsbehandlere og i en vis udstrækning det pædagogiske personale – som i store træk selv kan definere, hvilke sager de bringer frem i møderummene. I nogle tilfælde har også ledelsen medindflydelse på udvælgelsen af sagerne, men i andre tilfælde er det alene sagsbehandlerne, der afgør dette. Det er i mange tilfælde overladt til den enkelte sagsbehandlers subjektive kriterier og afgørelser at udvælge de sager, hun vil fremlægge i de forskellige mødefora. I nogle tilfælde drøftes sagsudvælgelsen med en konsulent og det øvrige kollegateam – for eksempel i supervisionseksemplet – og hermed situeres udvælgelsen i nogle mere kollektive kriterier og principper. Men der er også nogle af møderummene – for eksempel den faglige sparring, hvor drøftelser af sagerne udelukkende udspringer af subjektive motiver og interesser. Betragtet ud fra et læringsmæssigt perspektiv kan den subjektive motivation og interesse have stor indflydelse på læringsforløb og udbytte, idet det ofte bliver en motor for læring og erfaring. Men det er lige så indlysende, at dette ikke alene kan være det eneste kriterium for, hvilke sager der udvælges og fremlægges. Hvorvidt sagsfremlæggelse og drøftelse baseres på institutionelle versus subjektive udvælgelseskriterier er væsent-

ligt at klargøre – samt overveje hvilke betydninger disse får for mødeforløb og indhold. Samtidig er det relevant at overveje, hvilke sager som ikke bringes frem til møderummene – og hvorfor mon.

Vi beskrev indledningsvist, hvordan møder som læringsrum kan være påvirket af de organisatoriske, kulturelle og ledelsesmæssige forhold, og vores analyse bekræfter denne antagelse. Mødedeltagerne vurderer tilsyneladende hele tiden mødeudbyttet i forhold til forskellige pragmatiske kriterier:

- hvorvidt møderne er i stand til at lette deres daglige arbejdsbyrde,
- hvorvidt de kan hjælpe med til at etablere en systematisk sagsbehandling,
- hvorvidt de kan fungere som en beskyttelse mod en for mangelfuld sagsbehandling gennem et fælles blik,
- hvorvidt møderne giver mulighed for at 'lufte' en professionel frustration mellem ideale mål for det sociale arbejde og de muligheder, som lovgivningen og den kommunale praksis åbner for,
- hvorvidt møderne kan kvalificere den individuelle sagsbehandling.

Møderummets kritiske læringsperspektiv

Men samtidig gør et andet forhold sig også gældende i deltageres ageren i møderummene. De kollektive mødefora rummer et kritisk og overskridende læringsperspektiv, som deltagerne søger aktivt og målbevidst. Mødeobservationerne eksponerede tydeligt, hvordan sagsbehandlerne kæmpe med at finde overensstemmelse mellem klienters forventninger og formåen og de reelle muligheder, som den sociale lovgivning og det omgivende samfund giver mulighed for. Flere gange benævnes det misforhold, som sagsdrøftelsen kaster lys over, at klienterne faktisk har håb eller ønsker, som ikke kan indfries. Møderummet fungerer her altså som en slags kollektiv oplistning og synliggørelse af mismatchet mellem den eksisterende social- og arbejdsmarkedslovgivning og klienternes eller sagsbehandlerne ideelle ønsker. I den forstand kan mødet ses som læringsrum, hvor et radikalt og kritisk perspektiv på det sociale arbejde kan formuleres og drøftes. Formuleret i læringstermer er der tale om, at møderummene indimellem er i stand til at nærme sig overskridende læreprocesser, hvor den pågældende sag italesættes og forstås i et nyt og anderledes perspektiv. I den faglige sparring, i supervisionen og på personalemø-

det så vi alle steder eksempler på, at mødedeltagerne i konkrete diskussioner i fællesskab var i stand til at overskride den eksisterende problemforståelse. I de efterfølgende interview med deltagerne bekræftedes dette indtryk. Deltagerne var alle i stand til detaljeret at beskrive, hvornår og hvordan i mødeforløbet dette læringsskift kunne placeres. Samtidig kunne medarbejderne beskrive, hvordan disse erkendelser havde resulteret i et kvalitativt anderledes syn på klienten og sagen.

I nogle tilfælde kan møderne ses som overskridende læringsrum, som giver mulighed for at se nye perspektiver i sager. I andre tilfælde kan møderne være et læringsrum uden særlig megen læring, men orienteret mod en ensidig eksercits af kommunens praksis og lovfortolkning og med en ringe inddragelse af klientperspektivet.

6.4 Møderum i en kontekst

Som et sidste efter-perspektiv på møder som læringsrum vil vi kort skitserer nogle dilemmaer og kontekster, som påvirker møder som læringsrum. Vi har i indledningen peget på, hvordan læring og kvalifikationsudvikling må ses i et dynamisk samspil mellem nogle professionelt udøvende med en livshistorie og en faglig baggrund, et konkret praksisfelt samt nogle organisatoriske, økonomiske og samfundsmæssige forhold. Samtidig har også vores analyser vist, at sagsbehandlerne og medarbejde i det sociale arbejde i varierende grader tillægger både ydre som indre forhold på arbejdspladsen betydning for læringen på arbejdet.

De interviewede medarbejders vurderinger af læringspotentialet i de forskellige møderum medtænker i høj grad en række forskellige faktorer:

- hvordan arbejdet er organiseret og graden af kompetence,
- hvor stort et sags- og arbejdspresset afdelingen rummer,
- hvilke sager og hvor mange der opleves som vanskelige,
- det sociale arbejdes særlige karakter og indhold,
- hvordan samarbejdsklimaet opleves,
- hvordan forholdet til ledelsen vurderes,
- hvilke muligheder der er for støtte i vanskelige sager.

Medarbejderne udtrykker altså en kontekstualiseret forståelse af læring og læringsudbyttet.

Det er afgørende for medarbejdernes vurdering af læringen og udbyttet, hvordan de indre og ydre forhold på arbejdspladsen formår at spille sammen. Vi skal i det følgende pege på betydningen af det dominerende udviklingsparadigme i den offentlige sektor og dets konsekvenser. Vi giver et rids af den offentlige forvaltning og dens funktion og arbejdsmåder og runder af med at skitsere det sociale arbejdes dilemmaer og forskellige aktører. Ideen er her at anslå de generelle rammebetingelser for læringsrum i det sociale arbejde og antyde de mulige læringskonsekvenser. Der er derfor tale om en generaliseret rammeforståelse, hvor dele af rammen virker i vores casemateriale.

Det moderniserede læringsrum

Læringsrum i det sociale arbejde – som andre offentlige arbejdsområder – er altså underlagt nogle større dynamikker og udviklinger, som øver indflydelse. Den offentlige sektor har siden 1980'erne skullet effektiviseres og demokratiseres. Moderniseringens vokabularium rummer mål som selvforvaltning, decentralisering, økonomisk rammestyring, brugerindflydelse, afbureaukratisering, kvalitetsstyring og bedre tværfagligt samarbejde. Moderniseringsprogrammet delegerer en myndighed videre i decentral ånd til institutionelle og politiske ledelsesniveauer i amter og kommuner. De aktivt udførende er således ledelse og medarbejderne i den sociale sektor – og andre offentlige organisationer – og de modtagende er brugere, patienter og familie i social- og sundhedsinstitutionerne. At være medspiller i demokratiske arbejdsorganiseringer har indflydelse på den enkelte medarbejder, på kollega-fællesskabet og på arbejdspladsen. Mange medarbejdere forbinder kravet om udvikling på arbejdspladsen med både glæde og bekymring. Når organisationer konfronterer deres ansatte med krav om udvikling, omstilling og modernisering, resulterer dette ofte i ambivalente følelser og reaktioner. Nogle bliver optændte og engagerede; nogle bliver trætte og modløse; andre svinger mellem disse tilstande på forskellige tidspunkter; og andre igen vil helst være i fred og have rimelige arbejdsbetingelser (Andersen 1999). Undersøgelser har peget på, hvordan disse udviklingsprocesser kan opdele medarbejdere i A- og B-

medarbejdere. Den første gruppe er de medarbejdere, som er i stand til at profitere af og fungere godt i en omstillingens tidsalder, hvor der nu stilles store krav til at kunne reflektere, at være nysgerrig og udvikle sig, at kunne tage et medansvar og tolerere et højt stressniveau. Den anden gruppe er medarbejdere, som udtrykker flere vanskeligheder ved omskiftelige arbejdsopgaver; fremhæver fordelene ved en mere stabil og veldefineret arbejdsituation og en klar arbejdsdeling mellem ledelse og menige medarbejdere. (Andersen m.fl. 2001).

Når udviklingen i den offentlige sektor er præget af både effektivisering og demokratisering, stilles også læringsrummet i de offentlige arbejdspladser over for en vanskelig modstilling. Megen forskning har peget på, at rationaliseringshensynet ofte kan komme til at dominere de demokratiske hensyn (Andersen 1999; Hjort 2001). Kan deltagerne i læringsrummet forene og balancere et hensyn til begge disse formål – uden at dette går for meget ud over klienter og medarbejdere? Er det muligt for de professionelle i læringsrummet at sikre, at de nødvendige ressource- og kompetencemæssige betingelser for læring er til stede? Hvilken opbakning kræver dette fra ledelsen og fra politikerne i form af de nødvendige økonomiske ressourcer, de nødvendige kompetenceplaner og beslutningsprocedurer, de nødvendige økonomiske ressourcer til efteruddannelse og videreuddannelse samt den nødvendige indsigt i betydningen og rækkevidden af udbyttet af efteruddannelse og videreuddannelse.

Forvaltningens mange missioner

Et andet væsentligt rammesættende aspekt retter sig mod forvaltningen og dens indflydelse på læringsrum. Forvaltningen har i sine organiseringsformer og samarbejdskulturer en stor indflydelse på, hvilke læringsrum det er muligt at etablere, og hvordan de forløber og gennemføres. Læringsrum er jo netop kendetegnet ved, at de er påvirkelige af de omkringliggende rammer såvel som af dét, der foregår inden for. En tillidsorienteret forvaltningskultur har langt større muligheder for at etablere læringsrum, som kan etablere overskridende læreprocesser, der er i stand til at rykke ved vante forestillinger og forståelser. I den tillidsorienterede forvaltningskultur har medarbejderne en høj beslutningskompetence og selvforvaltning, ledelsen er bærer af en tillidsorienteret samarbejdsrelation samt

en tolerance og forståelse for sagsfejl. Den sanktionsorienterede forvaltningskultur vil være mere tilbøjelig til at etablere læringsrum, som er mere orienteret mod at reproducere de dominerende problemforståelser og -løsninger. Her er forvaltningskulturen præget af en mindre beslutningskompetence med større fokus på mellemledere som kontrollanter og kvalitetsgaranter og medarbejderne skal gøre sig fortjent til tilliden, som ikke udstedes på forhånd (Andersen, Eskelinen og Zoffmann Rasmussen 2000).

Man kan tale om, at forvaltningen har en 'blød og hård mission' (Schultz 1990). Den bløde mission retter sig mod at stimulere og rådgive i udviklingsforløb og behandlingsformer, skabe kvalificeret indsigt i befolkningsgruppers psykologiske og kognitive udvikling, gode samarbejdsrelationer og en velfungerende mødekultur, initiere, kvalificere og ajourføre efteruddannelsesaktiviteter. Den hårde mission retter sig mod at formulere og kvalitetskontrollere socialretlige, politiske, økonomiske, administrative og personalemæssige forhold. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan en cocktail af 'bløde og hårde' dimensioner og arbejdsfunktioner påvirker hinanden. En vurdering kunne pege på, at denne sammenstilling kan være kontravirkende. De to hovedmål kan stå i fare for gensidigt at forhindre hinanden – eller vanskeliggøre en tilfredsstillende og optimal udførelse af begge felter. Den hårde mission medfører ofte et fokus på produktet i form af 'output', på cost-benefit-analyser og kvalitetsmålinger, mens den bløde mission taler i et andet sprog om refleksions-, udviklings- og erfaringsprocesser, om at skabe rum for analyse, eftertænkksomhed og dermed gode rammer for det processuelle og en anerkendelse af tidens betydning (Greene 1994).

Forvaltningskulturen kan også være mere eller mindre præget af sit historiske udspring. Det klassiske bureaukrati har en klar arbejdsdeling, hvor rationalitet, saglighed og objektivitet er i højsædet. Opgaver og stillinger er specialiserede med en hierarkisk organisationsstruktur, de højere kontrollerer de lavere, en klar ansvars- og kompetencefordeling, regelstyring med formaliserede regler og procedurer samt et overvejende upersonligt forhold til klienterne (Bømler og Seemann 1995). Bureaukratiet får dog problemer, fordi det har vanskeligt ved at indfri krav om fleksibilitet, kreativitet, problemorientering, medarbejdervenlig, motiverende og

demokratisk kultur. Forvaltningen har derfor i det seneste årti været i en omstillingsproces mod en mere ad hoc, varieret, rådgivende og motive-rende konsulentagtig funktion (Andersen 1995). Samtidig er også forvaltningen blevet forbruger af en særlig retorik, som kobler mellem omstilling og kærlighedens metaforer og udtryk. Medarbejderne omfattes af og konstrueres i en sprogtone, som gør brug af 'kærlighedens retorik', hvor de skal 'udvikle deres passion og engagement eller afvikles i organisationen' eller udgøre en organisations 'følelsesmæssige kapital'. Passionen er blevet en forudsætning for engagement og (selv-)udviklingen i den offentlige sektor. Medarbejderen søges perfektioneret ved at forene forandringsparathed med passion (Andersen og Born 2001). Disse tendenser skaber nye krav og forventninger til medarbejderen om ikke blot at investere deres faglige og professionelle kræfter, men også at stille deres passion, begejstring, engagement og forandringsparathed til rådighed.

Forvaltningen kan altså være orienteret mod rationelle målbeskrivelser og målopfyldelser – samtidig med at den befinder sig i en søgeproces mod andre værdier og organisationsformer. Ikke alle forvaltninger og afdelinger prioriterer etableringen af et reflekterende rum for de ambivalente følelser og erfaringer, som et krævende arbejde producerer. Megen viden og forskning dokumenterer imidlertid, hvor belastende 'menneskearbejdet' er for medarbejderne (Obholzer og Roberts 1994; Bang 2002). Arbejdet resulterer i en stress-belastning på grund af et stort sagspres; klienterne er ofte i vanskelige og belastende livssituationer; det sociale arbejde har ikke altid mulighed for at matche eller udbedre klienternes problemer; kombinationen af etisk myndighedsøvelse og hjælperollen er vanskelig. Læringsrum i forvaltningsregi har derfor en væsentlig funktion, idet disse kan tilbyde et refleksionsrum, hvor disse belastninger og udfordringer kan synliggøres og bearbejdes. Samtidig er det dog vigtigt at pointere, at det sociale arbejdes belastninger ikke kun kan reserveres eller henvises til velfungerede læringsrum – og parkeres dér. De må også gives rimelige økonomiske rammer og ressourcer, et fungibelt lovgivningsmæssigt grundlag, gode kompetencefordelinger og et afstemt og relevant kvalifikations- og kompetencegrundlag. Ellers står organisationen i fare for at anvende læringsrum på en manipulativ og instrumentel måde, hvor kun systemets interesser og optimering står i centrum.

Aktører og paradokser i det sociale arbejde

Et sidste aspekt, vi vil skitsere, fremhæver, hvordan læringsrum er afhængig af og kan påvirkes af dels paradokser i det sociale arbejde og dels af de deltagende sociale aktører. Aktørerne i læringsrummet er de professionelt udøvende, de forskellige klienter og de deltagende ledelsesrepræsentanter. Læringsrummet i det sociale arbejde er afhængigt af, hvilke former for sager, klientgrupper og socialt arbejde der arbejdes med. I den forstand øver klienterne, som mennesker, børn og unge med særlige livshistorie, særlige problemer og særlige samspil med de professionelle en indflydelse på læringsrummet. De bliver med-definerende for de problemstillinger, der bringes med i møderummene, og de står samtidig indirekte i centrum for megen af den bearbejdning og refleksion, som udfoldes. De bliver også medkonstituerende for, hvordan – og om – læringsudbyttet kan bringes med videre fra læringsrummet og ind i den virkelighed, som udspilles i klient-sagsbehandler-rummet eller i det pædagogiske rum mellem pædagog og barn/ung. Hermed bliver klienternes og de unges modtagelse og bearbejdning af indsigter og læringspointer, som medarbejderne høster i møderummene, ét væsentligt kriterium for møderummene som læringsrum. Anderledes formuleret: har det overhovedet nogen betydning for klienterne, børnene og de unge, at deres sagsbehandlere og pædagoger sidder på mange møder og diskuterer deres sager? Eller er det andre sociale aktører, som høster udbyttet – de professionelt udøvende, ledelsen, politikerne?

Det sociale arbejde producerer et særligt indre som ydre arbejdsmiljø, hvor 'hjælper-syndromet' og en bestemt dynamisk magtrelation mellem hjælperen og dem, der skal hjælpes, kan iagttages (Schmidbauer 1983). Hjælperen kan have en særlig motivation for at udøve professionen, som de samfundsmæssige og økonomiske realiteter kan have vanskeligt ved at tilfredsstille. De professionelle i det sociale arbejde må ofte se deres arbejde mislykkes vurderet i forhold til deres motivation og ønsker. Hermed etableres en særlig dynamik og magtrelation, som også kan udspille sig i møde- og læringsrum. Organiseringen af det sociale arbejde kan også kalde på særlige magtpositioner og samspil mellem de professionelt udøvende og brugerne. Det er ikke ukendt, at det sociale arbejde producerer afhængige, umyndiggjorte og passiviserede brugere på grund af forvalt-

ningsstrukturen og det lovgivningsmæssige grundlag, som påvirker behov, selvforståelser og livsstrategier (Høgsbro 1992). Bag om ryggen på sagsbehandleren og i modstrid med professionens selvopfattelse, etik og metodik kan der snige sig en barnliggørelse og umyndiggørelse ind i behandlingen af klienterne (Sørensen 1996). Sociale klienter er gode til at annamme den forestilling og problemforståelse, som det pågældende sociale hjælpesystem er bærere af. Alkoholikere kan fortælle historier, som fremstiller dem selv og deres problem, i fuld overensstemmelse med det behandlingssystem, som de har været i kontakt med (Järvinen 2002).

Udførelsen af det sociale arbejde og dets organisering og lovgrundlag rummer stærke kræfter, som virker både bag om og foran ryggen på de professionelle. Disse påvirkninger er ikke altid i overensstemmelse med de bevidst formulerede professionelle mål og midler. Disse selv samme dynamikker vil også virke i møde og læringsrum. Der stiller sig derfor en særlig udfordring til læringsrummet i det sociale arbejde om at synliggøre og overskride de roller, funktioner og dynamikker, som også bemægtiger sig scenen. Læringsrummet er derfor underlagt og skal arbejde med processer og dynamikker, som er drevet af både bevidste og ubevidste dimensioner, og gerne indkredse individuelle som kollektive strategier til, hvordan disse kan synliggøres og minimeres.

7 Efteruddannelse og videreuddannelse i et læringsperspektiv

I dette kapitel sætter vi fokus på medarbejdernes deltagelse i mere formaliserede uddannelsesforløb i forbindelse med deres ansættelse på de forskellige arbejdspladser, vi har belyst i caseanalyserne. Vi inddrager både leder- og medarbejderinterview for at belyse potentialer og begrænsninger både ved kortere og længere forløb samt ved interne og eksterne forløb. Endelig beskriver vi, hvordan kursusbudgetter administreres og med hvilke begrundelser, samt hvad der opleves mest udbytterigt og hvorfor.

Vi anvender begrebet videreuddannelse som en betegnelse for formelle kompetencegivende forløb, der er omfattet af en bekendtgørelse, og som er af længere varighed (fx diplom- og masteruddannelser). Efteruddannelse dækker kortere kurser, seminarer og temadage, som gennemføres ved siden af det daglige arbejde, og som afsluttes uden formelt anerkendt og kompetencegivende eksamen (jf. Eskelinen, Hansen og Olsen 2002a og 2002b). I interviewene skelner medarbejdere og ledelse ikke altid på denne måde, når de anvender betegnelserne videreuddannelse og efteruddannelse, dvs. der ofte ses en sammenblanding af disse to betydninger.

Den kvantitative analyse pegede på, at lederne i højere grad end medarbejderne har deltaget i videreuddannelser, hvilket bl.a. skyldes en generelt længere ansættelse på området, da videreuddannelser ofte tages efter flere års ansættelse, og at videreuddannelse har ført til karriereudvikling (Eskelinen, Hansen og Olsen 2002a og 2002b). Medarbejderne ønsker i høj grad videreuddannelser, men denne specialisering til området er der ikke tradition for sammenlignet med omfanget af efteruddannelsesaktiviteter. Ressourceforbruget er større, når det gælder videreuddannelsesakti-

viteter sammenlignet med efteruddannelse, både med hensyn til tid og økonomi. I denne kvalitative del vil vi derfor sætte fokus på prioriteringen af kortere efteruddannelser kontra længerevarende videreuddannelse og se på begrundelser for prioriteringer. Vi vil også se på, hvordan medarbejdere og ledelse vurderer udbyttet af forskellige typer forløb, og hvordan de forskellige typer forløb bidrager til kvalifikations- og kompetenceudvikling på områderne.

I spørgeskemaundersøgelsen dækker efteruddannelsesaktiviteter over en stor diversitet i indhold, omfang og form, og med et bredt udvalg af kursusudbydere (Eskelinen, Hansen og Olsen 2002b). Det tyder på, at efteruddannelse ofte anvendes til aktuelle problemstillinger tæt knyttet til den daglige praksis, men peger også på behov for større sammenhæng i efteruddannelsesforløbene. En anden tendens i spørgeskemaundersøgelsen var, at medarbejderne ikke vurderer deres udbytte af efteruddannelse højt, da de kun er nogenlunde tilfredse med deres udbytte heraf. I denne kvalitative undersøgelse vil vi se på, hvad der kan ligge bag sådanne vurderinger gennem analyse af, hvilke forhindringer medarbejderne ser for et udbytte af efteruddannelsesforløb. Vi ser ligeledes på, hvor medarbejderne vurderer at have haft et stort udbytte, og hvilke forhold der gør sig gældende her. Endelig belyser vi, hvordan efteruddannelse tilrettelægges og praktiseres lokalt, og hvilke fordele og ulemper denne planlægning rummer.

7.1 Interne og eksterne efteruddannelser

Et økonomisk rationale

På tværs af de tre arbejdspladser er der en generel tendens til, at man i højere og højere grad bruger kursusbudgetter til at organisere interne kurser, enten for en afdeling eller for en større enhed, fx hele kommunen. Lederne og til dels også medarbejderne begrundede denne tendens med, at de på den måde får meget mere for pengene – logikken er, at det er bedre, at alle medarbejderne får tilbudt samme kursus, end at en enkelt medarbejder tager af sted. I stedet får man foredragsholdere ud i organisationen eller bruger interne oplægsholdere fra egen eller andre afdelinger.

”Vi prioriterer interne kurser højt, for vi synes, vi får meget mere for pengene ved selv at lave det. Men vi ved godt, at vi mister noget ved ikke at komme ud blandt andre.” (ledelsesinterview, børn og unge-området)

”Vi har ikke bekostet noget uddannelse ud over arbejdsevnetoden, fordi den kræver utroligt meget. I praksis har vi så, fx det kursus omkring den svære samtale, som vi gerne vil have planlagt i slutningen af året for alle medarbejderne. I stedet for at sende to medarbejdere af sted kan vi uddanne ti medarbejdere for de samme penge hos os selv. Der bruger vi også en del at trække undervisere herved og så få nogle flere med på kursus, så det ikke bare er den enkelte, og så laver vi lokale kurser. Det er typisk et til to kurser om året, vi laver på den måde. Så inviterer vi også andre kommuner ind, hvis det er til at få dem med. Vi gør det i det omfang, at vi synes, man skal ikke sprede det for meget. Man skal prøve at samle, også for at få mere ud af den viden. Den der indkapslede viden, folk kommer hjem med og har været på et kursus, det er jo ikke altid, den bliver omsat ret godt. Og vi får også nogle andre processer i gang, når man er samlet her.” (ledelsesinterview, sygedagpengeområdet)

På døgninstitutionen har man ud over at sende medarbejdere på eksterne efteruddannelser også afsat meget tid til refleksion af arbejdet som en intern kvalificering:

”Hvis man som institution eller som samlet organisation skal blive kvalificeret her, så er vi nødt til at lave en refleksionsproces internt, som bygger på de værdier, vi har importeret, på de personer, vi er, og på den praksis, vi laver. Og så forsøge i de fora, vi har. Der har vi afdelingsmøderne [personalemøderne, red.], dannelsesmøderne, linjemøderne, stabsmøderne, som vi har om morgenen er vel også en del af de sammenhænge, hvor vi bruger lidt tid på at reflektere over det, vi gør. Det er der, jeg tror på, at det flytter noget. Det er i øvrigt så også dejligt, for det er gratis bortset fra arbejdstiden, så koster det meget mindre. Men det er det, jeg tror. Så gør vi så også nogle andre

ting, i form af noget strukturelt ved at sikre at [de eksterne behandles, red.] erfaringer kommer ind i huset, og vi gør det, at vi sender [afdelingslederen, red.] ud, vi kan så også sige, at det er en slags kursusafgift, det koster os noget arbejdstid at sende dig ud som føl eller som mesterlære her. På den anden side set opfatter jeg det som en del af en uddannelse til dig. Det er for mig at se et uddannelsesforløb som er meget uformelt, men meget billigt, men meget mere effektivt.”
(ledelsesinterview, døgninstitution)

Tendensen til at prioritere interne uddannelsesaktiviteter har altså i udgangspunktet en økonomisk begrundelse, idet rationalet retter sig mod at få mere uddannelse til flere for de samme penge. Efterfølgende knyttes også andre læringsmæssige argumenter til denne prioritering. Her fremhæves de fordele, det giver, at viden og inspiration deles af flere og forankres i de lokale problemstillinger. Disse argumenter synes dog primært at legitimere denne prioritering snarere end at være udgangspunkt for denne. I den konkrete argumentation for prioriteringen af uddannelsesaktiviteter ses en tendens til, at de læringsmæssige rationaler underordnes de økonomiske. Man kan derfor rejse spørgsmålet, hvorvidt en sådan argumentation er udtryk for en generel tendens til, at lærings- og uddannelsesproblematikker underordnes økonomiske forhold. Er der for eksempel tale om, at det i økonomisk trange tider er vanskeligt at tænke i læring og kvalificering? Vores vanskeligheder med at få etableret aftaler om undersøgelser i dette projekts regi på en amtslig døgninstitution (jf. bilag 3), hvor der netop var vedtaget store besparelser på området, peger på en sådan underordning og vanskelighed. Flere ledere fra døgninstitutionen afsløgte således deltagelse, selv om de mente projektets problemstillinger var væsentlige og vigtige, med argumenter om, at 'vi kan ikke diskutere efteruddannelse, når vi står og skal fyre medarbejdere'.

Intern efteruddannelse som organisatorisk og faglig udvikling

På døgninstitutionen har de interne efteruddannelsesaktiviteter karakter af en systematisk indsats med faste interne uddannelsesaktiviteter. Her holdes de såkaldte 'dannelse møder' hver tredje uge, og alt personalet deltager. En stor del af møderne forestås af de behandlere, som har deltaget i

længerevarende videreuddannelser, der holder korte oplæg, hvorefter personalet på forskellige måder diskuterer temaet i grupper, enten opdelt efter afdelinger, eller på tværs af faggrupper og afdelinger. For eksempel beskriver ledelsen, hvordan en behandler havde læst en sag, som de alle var meget fortvivlede over, grundigt igennem, inden han holdt et kort oplæg på 20 min. på et dannelsesmøde, hvorefter alle deltog i dialog omkring sagen:

”Du tolkede den [sagen, red.] ud fra, hvad er der sket, og hvor er det egentlig kæden er hoppet af. Hvad er det for relationer, og hvad er det for en virkelighed, vi står i nu. Jeg tror, det var den 19. december. Jeg kunne se allerede på den anden side af nytår, at gruppediskussionen for hele personalet medførte i sig selv en nyorientering for hele institutionen om at få lagt nye værdier til grund for behandlingen af denne sag. Og dét, der kom ud af det mere eller mindre ufrivilligt i løbet af foråret, blev sat i gang på denne dag. Og der vil jeg sige, sådan en form for kursusvirksomhed, hvis man kan kalde det det, du slap jo nemt om ved det, men der skete noget med os alle sammen. Og det var på et tidspunkt, hvor den sag var fuldstændig håbløs for os.”
(ledelsesinterview, døgninstitution)

Ledelsen fremhæver her, at sådanne dannelsesmøder er bedre end eksterne kurser, fordi det giver mulighed for at relatere til egen praksis. En vigtig forudsætning for, at de interne dannelsesmøder kan virke på denne måde, er, at man har interne behandlere, der selv har fået internaliseret en nytænkning via videreuddannelse og kan relatere denne tænkning til konkrete sager og forståelser i institutionen. Det er også nødvendigt, at der arbejdes systematisk med at implementere en sådan tænkning på mange forskellige måder og gennem længere tid. Samtidig bakker organisationen op omkring en sådan tænkning. En anden vigtig forudsætning for, at disse møder kan virke forandrende, er, at organisationen er åben over for forandringer. Medarbejderne beskriver udbyttet af sådan et møde, som både bygger på vilje til og ønske om at forandre organisationen:

”Her for en måneds tid siden blev der brugt et dannelsesmøde på, at vi nye, der er kommet til, måtte undre os. At vi kom til orde og fik gi-

vet vores mening til kende om, hvordan det er at komme til institutionen her. Hvad er vores vurdering af stedet og af arbejdsmåden, og er der noget, vi har brug for at få vendt med gamle medarbejdere. Det var kanon. Det gav bare så meget...Og der var en masse ting, som man lige pludselig tog op... Fx at en kollega... som relativt kort tid efter hun startede her begyndte at snakke om 'Det duer sgu ikke, at personalemøderne ligger fra kl. 13-16'. Sådan som det fungerer lige nu, der er det sådan, at normalt så er vi to på hver afdeling, men mens der er personalemøde, er der én [på hver afdeling, red.], plus at sådan en dag den starter faktisk op kl. 14, når et nyt hold rykker ind. Men om onsdagen kan dagen først starte op kl. 16, og mange onsdage er faktisk – de starter lidt bagvendt og er meget præget af eftermiddagsuro. Og hvor hun sagde: 'nå, men selvfølgelig det skal da være sådan at mødet, det bliver rykket frem, sådan at det er fra 11-14 i stedet. Det må da kunne lade sig gøre'. Hun gik ind og ikke bare lige tog svarene for givet, 'jamen, det kan vi ikke fordi sådan og sådan'. Så den dag i dag, der arbejder [forstanderen, red.]og så [tillidsrepræsentanten, red.] med at få det rent arbejdsmæssige til at gå op i en højere enhed. Så kan vi forhåbentlig rykke mødet frem. Det er en praktisk ting egentlig, og hvor [forstanderen, red.] – de sagde jo, at han gik og nærmest og sang bagefter, at hun havde været inde og sige 'Ved du hvad – det duer altså ikke det her'. Det er faktisk noget, som han også mange gange har givet udtryk for, at det håber han lidt på, at vi som medarbejdere også stiller nogle spørgsmål. Jeg tror, han mener det, for han har virkelig en vision om, at 'der er alt det ansvar, du vil have her'. At man tør blande sig og have en mening, og at man vil noget med at være her." (medarbejderinterview, døgninstitution)

Nærhed versus distance

Mange medarbejdere synes også, at prioriteringen af de interne kurser er en god idé, fordi det giver mulighed for, at de bedre kan relatere det faglige indhold til deres egen praksis – enten fordi temaet relaterer sig til en specifik problemstilling i arbejdet – eller fordi de får mulighed for at diskutere indholdet under kurset og efterfølgende med hinanden. Medarbejderne fremhæver især muligheden for at relatere til eget praksisfelt og

muligheden for at tale sammen på en anden måde end i dagligdagen. Det gælder fx medarbejderne på børn og unge-området, som samtidig fremhæver, at det kan være godt at være af sted hele gruppen, men i andre omgivelser:

A: *"Det er smadder godt, når vi er af sted sammen...men så har man den fælles oplevelse, man kan bedre sådan."*

B: *"Det kan give inspiration til at ændre nogle ting, justere."*

A: *"Ja, fordi vi sidder i den samme hverdag, og man kan bedre sådan komme hjem og fælles sige 'ja men det kunne vi lave sammen' eller finde ud af sammen. Hvis man kommer og har haft den inspiration så er det svært at give den gejst til de andre, hvis man nu har oplevet et eller andet, hvis man nu synes, her kunne vi lave noget arbejde anderledes på den måde. Hvis man er den eneste, der har været på det kursus." (medarbejderinterview, børn og unge-området)*

Når medarbejderne i fællesskab deltager på kursus væk fra de vante forstyrrende omgivelser, giver det en distance til arbejdet, der kan være en vigtig forudsætning for at få et nyt blik på arbejdet. Hermed kan der lægges op til forandringsprocesser i mindre omfang (*'justere'*). Samtidig fremhæves fordelene ved, at alle får den samme inspiration, således at det ikke bliver en medarbejder, der skal videregive sin egen *'gejst'* til de øvrige, der måske er mere skeptiske ved ikke at have fået præsenteret stoffet i lige så omfattende grad eller at have deltaget i det fællesskab, hvor ideerne opstod. Her lægges med andre ord op til *'distribueret kognition'* (Lave og Wenger 1991), dvs. at tanker og forståelser ikke er forankret i den enkelte, men i fællesskabet. Hermed betones, at den nytænkning og nyorientering, der opstår i fællesskabet, er mere end summen af den viden, hver enkelt bidrager med. *'Distribueret kognition'* kræver rum, hvor sådanne nyorienteringer får lov til at udvikles. Ændringen af rammerne er en vigtig forudsætning for at bryde med de vaner og rutiner, som præger hverdagen på en arbejdsplads og dermed for en fornyet *'distribueret kognition'*. Dermed bliver læringen social i den forstand, at den både deles af

flere, og at den kan virke tilbage på – og ændre – de sociale rammer for arbejdet.

Imidlertid peger ledere og medarbejdere dog også på, at man mister noget ved at prioritere interne kurser. For eksempel fremhæver medarbejderne på børn og unge-afdelingen, at den inspiration, man kan få ved at høre, hvordan praksis er i andre kommuner, er en vigtig gevinst ved eksterne kurser. Den interne kvalificering i form af praksislæring har også en række svagheder. Vi ved fra andre studier af 'mesterlæreforhold', at sådanne kvalificeringsprocesser kan være begrænsede af eksempelvis en uheldig mester-lærlinge-relation, hvor den ulige magtrelation kan hindre lærlingen i at italesætte vanskeligheder. Samtidig betyder det pres, der er indlejret i lønarbejdets krav til at producere ydelser, at mesterlæren oftest kun formår at reproducere den gældende praksis. Den interne kvalificering kan derfor være en godt afsæt for mindre justeringer i dagligdagen, men større forandringer kræver oftest inspiration udefra.

Det individuelle over for det kollektive

Prioriteringen af de interne kurser kan gøre det vanskeligt at varetage mere individuelle interesser, som organisationens ledere, der skal indstille til kursusbevillinger, måske ikke lige kan identificere som et arbejdspladsbehov. Hvis ønsket vurderes at være af relevans for hele afdelingen, risikerer man, at tidspunktet for kursusdeltagelsen udskydes, fordi det først skal planlægges for hele organisationen, frem for at melde sig til et kursus der allerede er udbudt. Det er tilfældet med en medarbejder i sygedagpengeafdelingen, som har ønsket at komme på kursus i 'den svære samtale', men hvor ledelsen vurderer, at det kan hele organisationen have brug for, hvorfor det tænkes gennemført på et senere tidspunkt.

Hvad angår indhold i kurser, så synes den 'svære samtale' at være et populært emne i kommunerne. Derudover fremgår det, at 'håndtering af stress' er et stort ønske hos mange i sygedagpengeafdelingen:

"Det er håndtering af stress. Men der oplevede jeg jo, det foregår jo på mail, så blev det udbudt på mail, mit indtryk er, at hun stort set, hende, der udbød det oppe på borgmesterkontoret, jeg har indtryk af,

*at hun blev bombarderet med reserveringer fra os alle sammen.”
(medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)*

Andre medarbejdere foretrækker specifikke faglige emner og 'håndgribelige' teknikker, der umiddelbart kan tages i anvendelse i arbejdet. Det betyder, at kurser i 'fælles fodslag', som har været anvendt for at forbedre samarbejdsklimaet i sygedagpengeafdelingen, ikke vurderes ens af medarbejderne her:

A: *”Det er mere noget konkret lovmæssigt, det er godt, synes jeg. Og de der to dage med teambuilding og fælles fodslag, jamen, det er da meget godt, men hvad kan vi bruge af det i vores hverdag bagefter, det kan jeg ikke se. Altså for mig, det er meget godt at være med, men jeg orker det ikke.”*

B: *”Jeg oplever, at det med fælles fodslag og teambuilding, det gik ikke på det faglige, det gik på, hvordan kan man være opmærksom på kolleger, og hvad kan man gøre i hverdagen for at lette og støtte og sådan noget. Tage den andens telefon eller stille den om eller få sagt nogle positive ting, fordi vi har nogle gange, når man er så presset, så har man sådan en indfaldsvinkel, der måske er lidt negativ til tingene. Det er noget med at få vendt stemningen. Det var formålet med det.”*

Interviewer: *”Havde det nogen effekt?”*

B: *”Ja lidt. De konflikter og situationer, vi selv har haft her i huset, den opmærksomhed, at man ligesom får mod til at sige: der er altså noget her, vi er nødt til at snakke om. Fordi jeg er altså også en medarbejder i det her hus eller kollega til en. Og så få det taget op. Men jeg ved ikke, hvor gode vi er til det endnu.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)*

De fagspecifikke emner synes at have høj prioritet hos medarbejderne, hvilket også fremgik af spørgeskemaundersøgelsen (Eskelinen, Hansen

og Olsen 2002b), ligesom metoder til håndtering af arbejdet. De almene og personligt udviklende kurser har ikke samme forrang hos alle, hvilket kan skyldes, at et korterevarende kursus sjældent kan medvirke til at skabe de store forandringer på disse områder. Desuden kan medarbejdere, der ikke forestiller sig at blive på arbejdspladsen i mange år fremover, mangle motivation for at engagere sig i almene emner. En medarbejder, der planlægger at gå på pension om et par år, fortæller følgende:

”Nu er jeg så sådan stillet, at det gør jeg ikke [søger kurser, red.]. Jeg orker det ikke. Jeg indrømmer det blankt i min alder. Jeg deltager i de kurser, jeg skal for at holde min dagligdag ajour, og ellers ikke. Jeg ønsker ikke et kursus. Det orker jeg ikke mere.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Der er altså tale om, at medarbejdernes ønsker om deltagelse i kortere efteruddannelser har forskellige baggrunde. Den faglige opdatering synes vigtig, men kan ikke stå alene på moderne arbejdspladser.

De vanskelige personlige kvalifikationer

Det synes således ikke muligt at udpege enkelte områder, som har særlige faglige mangler. Derimod peger flere ledere på, at ‘de personlige kvalifikationer’ er centrale for at kunne fungere i arbejdet:

”Rent faktisk synes jeg, at omkring de faglige kvalifikationer er folk egentlig velkvalificerede. Det er mere den personlige del, der er skrøbelig, utroligt skrøbelig. For man ved faktisk godt, hvordan der kan laves knaldgodt sagsarbejde og de gør det også mange gange. Men den personlige kvalifikation har nogle ansigter, som vi igen og igen møder, hvor de kommer til kort. Det kræver, du er i stand til at omstille dig, og det er det, vi oplever, kan være svært. Bare det at der kommer ny medarbejder ind her, så er det lige før, det er selvfølgelig overdrevet og groft, men det er lige før, verden bryder sammen, fordi der kommer et skrivebord mere ind eller to, der byttet plads. Det påvirker utroligt meget.” (ledelsesinterview, sygedagpengeområdet)

De personlige kvalifikationer kan imidlertid også være vanskelige at definere. På døgninstitutionen fremhævede lederen, at de ved nyansættelser ikke lægger så meget vægt på den faglige baggrund, men beskriver derimod en central nøglekvalifikation på institutionen som evnen til at 'få kontakt':

"Men ulempen er, at det er og måske bliver ved med at være så dif-fust et begreb. Det er også svært at sige, hvordan vi udvikler den kompetence hos folk. Fordi det har vi ikke ret mange begreber om. Men det er noget, vi kan fornemme. Også når vi skal sidde og ansætte folk, så lytter vi selvfølgelig til, hvad de fortæller om deres meritter og deres uddannelser og deres erfaringer og deres anbefalinger osv. Alligevel stoler vi på, det vi har tænkt de første to minutter. Hvordan er det at have kontakt med den her person. Hvordan har jeg det med at have kontakt med denne her person? Hvordan mon den her person vil kunne tackle disse meget vanskelige klienter, vi har?" (ledelsesinterview, døgninstitution)

Det store fokus på de personlige kvalifikationer tenderer til at reducere spørgsmålet om rette kvalifikationer til arbejdet til et spørgsmål om 'evner', man enten har eller ikke har, frem for at betragtes som kompetencer, der er knyttet til det daglige arbejde og dets organisering. Dermed risikerer man at betragte disse egenskaber som nogle, der ikke kan udvikles og er urørlige egenskaber ved personligheden. Spørgsmålet er imidlertid, om man kan arbejde med de personlige kvalifikationer og kompetencer på kurser på samme måde som ved specifikke faglige emner og metoder. De personlige kvalifikationer udvikles netop ofte tæt forbundet med de faglige kvalifikationer, hvilket vil fremgå af næste afsnit, hvor vi skal se på fordele ved de længerevarende forløb.

7.2 Korte efteruddannelser og lange videreuddannelser

Inspiration og nytænkning

Flere af lederne i de tre organisationer fremhæver, at de længerevarende videreuddannelser først og fremmest er dem, der giver inspiration til arbejdet og anledning til nytænkning:

”Den anden ting, som jeg vil tillade mig at sige, er, at alle småkurser, som folk har været på... Det vil jeg tillade mig at sige: det har ikke tilført os noget som helst. Af samme grund har jeg så også sparet en del på det. Vi får ikke tilnærmelsesvist noget ud af det i forhold til det andet [de langvarige efteruddannelsesforløb, red.]” (ledelsesinterview, døgninstitution)

De længerevarende videreuddannelser kan lægge op til nytænkning og kan samtidig være nødvendige i forhold til grunduddannelsernes generelle karakter. Et forhold, som også påpeges i rapporten ‘Uddannelse på det sociale område’. Grunduddannelsen inden for det sociale område lægger op til en efterfølgende specialisering i forhold til de specifikke arbejdsområder, de nyuddannede bliver ansat i (Eskelinen, Hansen og Olsen 2002 a). Det er dog kun ledelsen på børn og unge-området, der kommer ind på dette aspekt:

”Der er ingen tvivl om, at for at lave et børn og unge-arbejde, så skal man i hvert fald have en socialformidler- eller en socialrådgiveruddannelse. Det er helt sikkert. Man kan ikke nøjes med kun at have grunduddannelsen. Man skal have den suppleret med noget efteruddannelse. Ideelt set ville det være godt med en eller anden form for basissupplement og så derefter suppleret med relevante uddannelsesforløb. Jeg tænker på familiebehandlingsforløb, jeg tænker på træning i samtaler med børn, jeg tænker på i et eller andet omfang at arbejde med supervision, det er noget, vi også gør til stor glæde.” (ledelsesinterview, børn og unge-området)

Ledelsen fremhæver herefter, at de er *‘meget aktive’* omkring videreuddannelse, og at de er glade for, at børn og unge-konsulenten er involveret i et forløb omkring systemisk familiebehandling, fordi *‘det er nødvendigt, når hun sidder i sit arbejde og deltager i de svære samtaler’*. Der synes altså for sagsbehandlere generelt at være et behov for efteruddannelse i de svære samtaler. Men der er forskel på at have et kort kursusforløb, hvor der højst sandsynligt bliver tale om at indøve *‘samtaleteknikker’* og så en længerevarende videreuddannelse, hvor der er tale om at indarbejde forskellige forståelser af det sociale arbejde, som det er tilfældet med den systemiske tænkning. På de kortere forløb vil der sjældent blive plads til at arbejde i dybden med forståelsen af konteksten for samtalerne – den teoretiske ramme, som teknikken er udviklet inden for med dens forståelse af klient-sagsbehandler-relationer, og de vilkår teknikkerne kan tages i anvendelse inden for. I stedet risikerer man, at samtaleteknikker gøres til rene *‘teknologier’*, der kan anvendes i hvilke som helst sammenhænge (se Fairclough (1992) for mere om *‘diskursens teknologisering’*). Som et andet vigtigt udbytte af de længerevarende videreuddannelser nævner medarbejderne nemlig også, at de får en større forståelse af organisationen og tænkningen her – også selv om de praktiske redskaber umiddelbart opleves som mest udbytterige:

A: *”I det daglige mærker jeg det på den måde, at videreuddannelse er omkring supervision og det tværfaglige samarbejde og noget organisation og undersøgelsesmetodikker, ikke? Så på den måde er det jo alt sammen noget, der vedrører mit arbejde i en eller anden målestok, mest af alt supervision og det tværfaglige i det. Fordi det er jo ikke så meget organisatorisk, jeg overhovedet har noget at gøre med. Men det er da meget spændende at vide, hvordan en organisation er delt op, og hvad der det for en teori, man arbejder med i kommunen. Hvad er det for en organisationsteori, man arbejder med i kommunen? Men det er jo ikke noget, der på den måde påvirker min dagligdag i sagerne. Det gør supervision og det tværfaglige samarbejde.”*

B: *”Jeg har en børn og familie-uddannelse, og jeg synes da at få sat sig ind i den teori og taget stilling, altså de nyere ting kommunen laver og*

selv få lavet et projekt omkring det også, men det gør da, at man har det i baghovedet.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Når organisationsteori ‘ligger i baghovedet’, giver det måske en bedre forståelse af de forandringsprocesser, som foregår i kommunerne. Det tyder på, at de personlige kvalifikationer – såsom fleksibilitet, omstillingsparathed og problemløsningsevner netop udvikles gennem mere dybdegående faglige input og ved det selvstændige projektarbejde, som foregår i videreuddannelserne.

Selv om ledelsen på børn og unge-området fremhæver, at der er stort fokus på uddannelse i afdelingen, så er medarbejderne knapt så begejstrede. De fremhæver, at de kan mærke, at der er sket en ‘djøficering’ af ledelsen. Der er et større og større fokus på økonomi og mindre på det socialfaglige. De fremhæver, at vicekontorchefen er skiftet ud med en økonom og at det har betydet et mindre fokus på uddannelse og udvikling inden for børneområdet, der også bevirker, at de selv bliver mindre ihærdige med at søge relevante kurser:

”Og hvis man så har den opfattelse, at det får man nok alligevel ikke, så skal der altså sådan ekstra til, at man så gør det. Fordi man tænker, at jeg vil i hvert fald vise, at jeg gerne vil det. Men det kræver altså lidt, at man kommer dertil.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Uddannelsesdisciplinering

En anden ulempe er, at medarbejderne oplever, at de interne kurser opsluger hele kursusbudgettet, og at det derfor er blevet vanskeligere at få videreuddannelser. Medarbejderne på sygedagpengeområdet diskuterede, hvorvidt det er muligt at få bevilget efteruddannelser (og videreuddannelser). Her fremhæver en medarbejder fra sygedagpengekontoret, at erfaringer med afslag betyder, at de til sidst holder op med at søge videreuddannelser overhovedet:

”Men vi er jo rettet ind efter at have været her i henholdsvis 37 og 5 år, så vi ikke søger de kurser og uddannelsesforløb, vi ved, vi ikke får.

Jeg søger dem da ikke, for jeg får dem da ikke. Jeg har hørt om en tidligere kollega, hun fik tjenestefri til at kunne tage voksenunderviseruddannelsen, og så betalte de måske halvdelen af de 8000. Det er ved at ligge nogle år tilbage. Men ellers så kan vi få tjenestefri til at komme ind og få supervisorsuddannelsen. Den er gratis, når man er praktikvejleder. Nej, det lyder flot, men jeg springer ikke på den der med, at der er kursusmidler. Jeg får ikke mulighed for at tage nogen efteruddannelse. Og det sjove er, at det hænger sammen med vores nye lønreformer. Og så kører tingene jo i ring, så bider det sig selv i halen, fordi hvordan kan du lige komme ind og komme med et enormt lønkrav, fordi du kan ikke komme og skilte med, at du har efteruddannelse.” (medarbejderinterview, sygedagpengeområdet)

Medarbejderen fremhæver her det paradoksale i den høje prioritering af korterevarende interne kurser i forhold til det nye lønsystem, hvor kvalifikationsløn indgår som et væsentligt element.

Forandring forudsætter organisatorisk villighed

På døgninstitutionen fremhæver både ledere og medarbejdere, at specialiseringen til området foregår ved mesterlære. Selv om de har sendt flere medarbejdere på videregående uddannelser, så er det ikke sikkert, at organisationen får et udbytte af det. Ledelsen fremhæver, at det tilsyneladende i højere grad har ført til en forbedring af egne karrieremuligheder gennem individuelle uddannelsesdeltagelser:

”Vi har haft syv igennem en treårig Kempleruddannelse. En er rejst, og der er to, der har fået noget ud af det, som vi har kunnet mærke. Så af disse mange, mange ressourcer vi har ofret på det, så er der ingen garanti i at sende folk tre år på Kemplerkursus.” (ledelsesinterview, døgninstitution)

Trods de få, der ifølge forstanderens vurdering har fået et godt udbytte af uddannelsesforløbet, er der alligevel sket et stort ændring i forståelsen af behandlingsarbejdet. Denne ændring er sket gennem inspiration udefra. Det er karakteristisk for den omvæltning, der er sket, at disse

medarbejdere, som har formået at bringe inspirationen videre til institutionen, har haft deres eget område at praktisere inden for (den eksterne afdeling):

”Der var to, der kom hjem med en faglighed, som vi virkelig kunne bruge til noget. Og det vil jeg så sige, at det er så det hele værd. Det er her den faglige fornyelse, som i det store bølgeslag er sket. Det er det input, som begynder at ændre tingene.” (ledelsesinterview, døgninstitution)

Senere efter dette udsagn påpeger andre ledere fra samme organisation dog, at det ikke kun er et spørgsmål om, hvorvidt den enkelte har fået tilstrækkeligt udbytte af videreuddannelsesforløbet, men også om, hvordan organisationen er parat til at indarbejde nye tanker og inspirationer, deltagerne har fået ud af sådanne kurser. Mange i undersøgelsen er enige om, at for at der skal være et tilstrækkeligt udbytte, så kræver det organisatoriske ændringer af forskellig karakter i mere eller mindre gennemgribende former. Det støttes også af andre undersøgelser af læring i arbejdslivet (Bottrup 2001). For eksempel påpeger mellemlederne i døgninstitutionen, at behandlerteamet med det overordnede behandlingsansvar har været den største hindring for at implementere nye tankegange fra langvarige videreuddannelser i det daglige arbejde i organisationen. Dette skyldes i høj grad, at det også implicerer en højere grad af uddelegering af ansvar og ændringer af selvforståelse hos forskellige faggrupper:

”Det er der den store, afgørende hurdle har ligget. Det har været, at behandlerteamet, som strukturen og organisationen er her, indtil for ½ år siden har været toneangivende i sagerne. Det er meget afhængigt af, hvad vi tre behandlere har sagt til pædagoger og lærere og kommuner og forældre om, at det skal vi, og det kan lade sig gøre. Når vi ikke er ordentligt afstemt efter dette, jamen, så virker resten af institutionens behandling heller ikke. Så bliver den ved med at hænge i disse vaneforestillinger. Vi kommer ikke uden om, at den brutale side af dette er, at det har været nødvendigt at lave den udrensning i

toppen, og det har også været nødvendigt at nedlægge behandlerteamet.” (ledelsesinterview, døgninstitution)

Spørgsmålet om udbytte af efteruddannelse og videreuddannelse synes altså i høj grad at være afhængig af, hvordan indholdet stemmer overens med den faglige og organisatoriske tænkning, der i forvejen præger institutionen. Hvis indholdet lægger op til relativt store nytænkninger, er det synlige udbytte i organisationen afhængig af organisatoriske og strukturelle ændringer af mere eller mindre omfattende karakter. De korterevarende efteruddannelser med oplægsholdere synes primært at være en hjælp til bedre opgaveløsning inden for de eksisterende rammer, mens længerevarende videreuddannelser ofte er dem, der give inspiration til nye tiltag for hele medarbejdergruppen, men som ofte er suppleret med organisatoriske ændringer. For eksempel fremhæver en medarbejder på børn og unge-området, at ideen til at lave ‘ny-sagsmøder’ opstod i forbindelse med deltagelse i en videreuddannelse inden for området. Hun fremhæver samtidig, at en vigtig forudsætning for, at denne idé kunne gennemføres i organisationen, var, at børn og unge-konsulenten, som også er stedfortræder for afdelingslederen, gik ind i arbejdet med dette forslag, og at det samtidig blev drøftet på en personaleweekend. Det bevirkede, at ideen havde været diskuteret grundigt igennem, inden ny-sagsmøderne blev iværksat, og at alle medarbejdere var med på ideen.

7.3 Administration af kursusbudgetter

Politiske og faglige kursusbehov

Udgifterne til længerevarende videreuddannelser skal dækkes af samme budget som de korterevarende efteruddannelsestiltag. Det kan betyde, at der i perioder med mange lovændringer og nye tiltag bruges forholdsvis mange penge til disse initiativer, og det derfor kan være svært at prioritere de længerevarende forløb. Ledelsen på børn og unge-området og på sygedagpengeområdet fortalte, at de havde brugt mange af deres ressourcer på kurser i ‘arbejdsevnetmetoden’. Disse kurser har slugt det meste af kursusbudgettet dette og sidste år. Kursusbudgettet deles mellem forskellige afdelinger, og derfor kan nogle områder bruge stort set alle kursusmidler-

ne et år med mange nye tiltag. Ledelsen på børn og unge-området peger på, at de endnu ikke har besluttet, hvordan kursusbudgettet for 2003 skal forvaltes:

”...for der kan jo hele tiden komme nye tiltag, nu kommer der lovændringer formentlig på integrationsområdet, så vi er nødt til at tænke, ’hov hvordan klæder vi os på’, ’er vi klædt på, eller skal vi have noget’. Så vi er nødt til at sørge for, at der ligger en pose penge til uforudsete ting og smådage og alt sådan noget, der pludselig kan komme.”
(ledelsesinterview, børn og unge-området)

Det er dog ikke alene kursusudgifterne, der bevirker, at folk ikke kan komme på kurser. Det er lige så meget den arbejdstid, arbejdspladsen mister. Det er afgørende for gruppelederen på børn og unge-området:

”Havde jeg haft to, der havde søgt efteruddannelse, havde jeg nok sagt, at det må gå i forlængelse af hinanden på grund af tidsforbruget, men ikke på grund af pengene. Det er så min vurdering, hvor pengene er [kontorchefens (red.)].” (ledelsesinterview, børn og unge-området)

Det kan være uhensigtsmæssigt, at medarbejderne ikke nødvendigvis kan få bevilget en videreuddannelse kort tid efter, de har søgt, da motivationen kan forsvinde i mellemtiden. Som det allerede er fremgået, har nogle medarbejdere en opfattelse af, at det ikke kan betale sig at søge, da man alligevel ikke regner med at få kurset bevilget. En af medarbejderne fortalte, at hun havde søgt et år, men fået afslag og derefter ikke havde søgt igen:

”Altså, jeg har fået afslag på den, etårige børn og unge-uddannelse. Det fik jeg afslag på, fordi det var der ikke penge til, og så blev den efterfølgende lavet om til at være en toårig tværfaglig kandidatuddannelse. Og synes jeg, at det ville jeg ikke investere i det. Altså den blev lavet mere teoretisk, og så blev den også lavet for andre fag-

grupper. Og så har jeg ikke søgt den siden.” (medarbejderinterview, børn og unge-området)

Uddannelsernes ændrede form i mellemtiden – fra et år til to år og med tværfaglige grupper – mindskede altså medarbejderens motivation for uddannelsen. Ledelsen fremhæver, at medarbejderne dermed oplever den som mere lederrettet og mindre rettet mod det konkrete socialfaglige arbejde.

På børn og unge-området er det primært kontorchefen, der bevilger kurser ud fra indstillinger fra gruppelederne. De har kun haft eget kursusbudget på kontoret de sidste to år og har kun haft en meget overordnet politik på området. Kontorchefen fortæller, at kurser primært har været bevilget ud fra hendes skøn. Men næste år får kontoret som følge af en række omstruktureringer en medarbejder med stillingsbetegnelsen ‘uddannelseskonsulent’. Kontorchefen mener ikke, hun har taget sig tilstrækkeligt af det område og vil gerne have præciseret uddannelsesbehovene og forbedret de interne uddannelsesstilbud. Denne uddannelseskonsulent skal styre kursusbudgettet, identificere behov og være initiativtager til interne som eksterne kurser og skal også stå for prioriteringen af kursusbudgettet.

Krav til udbyttet af videreuddannelse og efteruddannelse

På døgninstitutionen har man etableret en skelnen mellem forskellige typer videreuddannelser og efteruddannelser med forskellige krav til medarbejderne afhængig af relevansen i forhold til arbejdet og ud fra princippet om, at *”hvor man vitterligt får noget ud af det selv også, så skal man også yde noget”*. (ledelsesinterview, døgninstitution)

De tre typer er:

- a) længerevarende videreuddannelser, hvor man har haft op til fire af sted på én gang. For at for råde til dette har man lavet indtægtsdækket virksomhed, hvor medarbejdere blev vikardækket mod at lave efterbehandling. Det blev således et krav til medarbejderne, at de skulle være engageret i indtægtsdækket virksomhed for at deltage i sådanne langvarige forløb. Desuden skulle de selv lægge fritid til de kursusdage, hvor de egentlig havde fri fra ar-

bejde og selv betale kørsel. På denne måde har det været muligt at sende en stor del af medarbejderne på langvarig videreuddannelse.

- b) kurser, som institutionen kræver
at nogle medarbejdere deltager i, fx sikkerhedskurser, vejlederkurser, fagforeningskurser omkring ny løn osv. '*pligtkurser, der ikke forbedrer deres karriereplan*'. Her betales alt, afgift, arbejdstid, forplejning og kørsel.
- c) forskellige mellemgrader,
hvor folk selv lægger fritid til, men får betalt kursusafgiften.

På sygedagpengeområdet har man et kursusudvalg, der bevilger penge til kurser efter indstillinger fra nærmeste leder. Medarbejderne skal udfylde et ansøgningsskema, hvor de bl.a. skal begrunde ønsket om uddannelse, beskrive kurset/efteruddannelsen/videreuddannelsen og kategorisere kursus-/efteruddannelsesønsket alt efter, om det er 1. akut fagligt, 2. beordret, 3. ifølge uddannelsesplan, 4. individuelt ønske, 5. vedligeholdelse, 6. efteruddannelse. Desuden skal leder begrunde og prioritere afslag eller bevilling, og det samme skal uddannelsesudvalget.

Uddannelsesplaner er på sygedagpengeafdelingen fremkommet ved, at medarbejderne i samarbejde med ledelsen i starten af deres ansættelse udarbejder en opstilling af deres kvalifikationer på den ene side, og på den anden side en opstilling af kvalifikationskrav i jobbet. Disse jobprofiler indeholder både faglige kvalifikationer, almene kvalifikationer og personlige kvalifikationer:

"Hvis du nu tager en socialrådgivers jobprofil, så er der nogle funktioner, nogle jobmål og kvalifikationskrav. Den første samtale...der har vi en dialog om, hvad er egentlig kvalifikationskravet til de funktioner. Det kan være nogle edb-kurser. Det kan være hvad som helst. Ikke kun hvad er kravet, det er også hvilket niveau. Noget er kendskab til, og noget er at kunne beherske noget. Den anden side af sagen er så personen. Der har man en personprofil, og her står alle de kvalifikationer medarbejderen har med og også efterfølgende har tilegnet

sig. Der overfører vi så kravet til ca. midten af profilen. Så har du her på den ene side medarbejdernes kvalifikationer, så har du krav fra jobbet, og herude har du uddannelsesplanen. Alt sammen har man defineret i arbejdsfunktionen: hvad er kravet til jobbet. Det har medarbejderen været med til at formulere. Så skal vi bare have bygget bro mellem, hvad mangler vi så, og så skriver man ned punkt for punkt, hvad mangler du så? Og det man så finder meget hurtigt ud af, det er, at det er ret let på det faglige niveau at få fyldt den værktøjskasse op hele tiden. Det er meget værre, når det kommer til de bløde kvalifikationer. De er sværere at arbejde med.” (ledelsesinterview, sygedagpengeområdet)

Ledelsen fortæller, at i kursusudvalget har akut faglige ønsker højeste prioritet, dernæst uddannelsesplanen og det interessebestemte kommer sidst i rækken. Desuden opfordrer kursusudvalget også til, at medarbejdere deltager i bestemte kurser, ligesom de spørger medarbejderne, om de kender andre kolleger, der har samme behov og ønsker. Kommunen udsender hvert år et kursuskatalog med tilbud til samtlige medarbejdere i kommunen. Hvis kurset er gratis, skal uddannelsesudvalget ikke godkende deltagelsen.

7.4 Delkonklusion

Der har på de tre arbejdspladser, der medvirker i denne undersøgelse, været en tendens til i højere grad at prioritere interne kurser ud fra et ønske om at få efteruddannet flere medarbejdere for de samme penge. Denne tendens er først og fremmest økonomisk begrundet, men ledelsen fremhæver ofte samtidig fordele ved, at kursusindholdet kan relateres til den daglige arbejdspraksis. Sådanne interne kurser er dog oftest af kortere varighed, og det betyder, at det primære udbytte går i retning af småjusteringer af praksis frem for at lægge op til mere grundlæggende forandringer og nyorienteringer i organisationerne. Nye tiltag synes primært at slå igennem, hvis der iværksættes en systematisk uddannelsesindsats, der bakkes op af en forandringsorienteret ledelse.

Tendensen til at prioritere interne uddannelsesaktiviteter har altså i udgangspunktet en økonomisk begrundelse, idet rationalet retter sig mod at få mere uddannelse til flere for de samme penge. Efterfølgende knyttes også andre læringsmæssige argumenter til denne prioritering. Her fremhæves de fordele, det giver, at viden og inspiration deles af flere og forankres i de lokale problemstillinger. Disse argumenter synes dog primært at legitimere denne prioritering snarere end at være udgangspunkt for denne. I den konkrete argumentation for prioriteringen af uddannelsesaktiviteter ses en tendens til, at de læringsmæssige rationaler underordnes de økonomiske. Man kan derfor rejse spørgsmålet, hvorvidt en sådan argumentation er udtryk for en generel tendens til, at lærings- og uddannelsesproblematikker underordnes økonomiske forhold. Er der for eksempel tale om, at det i økonomisk trængte tider er vanskeligt at tænke i læring og kvalificering – og hvilke konsekvenser får dette mon for det sociale arbejde og de forskellige aktører heri?

En anden fordel, der fremhæves ved de interne kurser, er muligheden for, at samtlige medarbejdere kan deltage. Det kan betyde, at personalet som helhed samles om nye inspirationer fra disse kurser og bakker op omkring deres implementering i den daglige arbejdspraksis. Det refleksionsrum, der opstår på afstand af hverdagen i afdelingen, kan etablere et forum for nye former for 'distribueret kognition', som er forankret i den samlede medarbejdergruppe.

Et problematisk aspekt ved den interne efteruddannelse er dog, at den kan tendere mod at skabe et for lukket læringsrum. Den kvantitative undersøgelse dokumenterer, at der er tale om en generel tendens til, mange arbejdspladser prioriterer den interne efteruddannelse højt. I den kvalitative analyse beskrives de kvaliteter, som denne kvalificeringsstrategi kan føre med sig. Men det er også væsentligt at have blik for dens begrænsninger. Hvis læringsrummet udelukkende etableres i regi af egen arbejdsplads, underlægges læringspotentialet de selv samme magtrelationer, økonomiske som professionelle, som til dagligt kendetegner arbejdet. Det kan derfor være vanskeligt at anvende læringsrummet til at udvikle kritisk-konstruktive læringsforløb, som kan have kraft og magt til at medvirke til forandring af de utilfredsstillende og uhensigtsmæssige forhold. Hermed stækkes læringen på arbejdspladsen.

De længerevarende kurser ser ud til at bidrage med udvikling af medarbejdernes personlige kvalifikationer i form af større forståelse for de organisatoriske forandringer, der finder sted, og et bredere perspektiv på arbejdet. De personlige kvalifikationer fremhæves af ledelsen som værende sværest at arbejde med uddannelsesmæssigt. Der ses samtidig en tendens til at betragte disse alene som knyttet til personligheder og ikke som relationelle størrelser, der udspiller sig og udvikler sig i den konkrete arbejdspraksis og de konkrete samarbejdsrelationer. De korterevarende kursers styrke ligger i de faglige opdateringer fx omkring ændringer i lovgivning, mens metoder på det sociale område ofte kræver en længerevarende kvalificering, hvor der også er plads til at arbejde med den kontekst, disse metoder skal og kan anvendes i. Ellers risikerer sådanne metoder at blive reduceret til kontekstfrie teknikker, der kan tages i anvendelse i hvilke som helst sammenhænge.

Analysen af brug af efteruddannelse og formaliseret videreuddannelse peger således på, at disse aktiviteter ikke kan betragtes isoleret fra de mindre formelle læringsfora på arbejdspladsen. Hvis medarbejderne her har kollektive fora til at bearbejde erfaringer og danne nye praktikker, kan der etableres et produktivt samspil mellem de to. Hvis organisationen derimod er præget af træghed og dårlige samarbejdsrelationer, kan det være svært at ændre disse alene ved hjælp af formelle uddannelsestiltag.

Samtidig er der grund til at fastholde, at ikke kun efteruddannelse og videreuddannelse besidder potentialer til udvikling af arbejdet, men at dette også kan være indlejret i den daglige arbejdspraksis. Analysen af møderum som læringsrum pegede netop på, hvordan de daglige arbejdsrelaterede mødefora og andre kollektive organiseringer af arbejdet kan etablere læringsspor, som kan medføre et kvalificerende 'tilbagetog' til arbejdet. Medarbejderne har selv peget på, hvordan velfungerende mødefora kan tilbyde et kvalificerende vidensspor, som beriger det sociale arbejde. Det er derfor vigtigt, at også denne læringspraksis tildeles opmærksomhed såvel som ressourcer.

I den kvantitative undersøgelse peges på, at der såvel hos lederne som blandt kollegerne mangler støtte til og forståelse af, at kvalificering gennem formaliseret videreuddannelse (fx diplomuddannelse) er vigtig. Initiativet til og ansvaret for at skaffe sig en videreuddannelse synes i høj grad

at hvile på den enkelte medarbejder. Det er derfor vigtigt, konkluderes det, at skabe dialog om brugen af videreuddannelse i praksisfeltet (Eske-linen, Hansen og Olsen 2002b). Bedømt fra denne analyse af møderum og efteruddannelse og videreuddannelse er der ikke tegn på en dialog i praksisfeltet om adgangen til og brugen af videreuddannelse og efteruddannelse. Snarere ser der ud til at være en vis polarisering, hvor ledelsen og medarbejderne hver især har deres opfattelser af dette. Medarbejderne udtrykker frustration og skuffelse over de manglende muligheder for videreuddannelse og efteruddannelse, som de finder, er for få og for restriktivt og stramt forvaltet af ledelsen. Ledelsen udtrykker omvendt en opmærksomhed mod anvendelse af de økonomiske ressourcer, og at dette perspektiv underordner en prioritering af efteruddannelse og videreuddannelse, hvis potentialer for arbejdspladsen og arbejdsudførelsen også dermed underbetones.

Bilag 1

Interviewguider

(Med lidt ændringer på døgninstitutionsområdet, på grund af arbejdets anderledes karakter)

Medarbejdere

1. Præsentation

Navn, alder, uddannelsesbaggrund, evt. videreuddannelse/overbygninger, antal år på området og på denne arbejdsplads.

2. Det daglige arbejde

De mest centrale arbejdsfunktioner.

Hvordan vil I beskrive klienterne, hvordan er forholdet til klienterne og samarbejdet med dem?

Hvad er målene for de centrale arbejdsopgaver? Hvordan er de udarbejdet? Hvordan evaluerer I arbejdet i forhold til målsætninger?

Hvordan opleves en god sagsbehandling/hvad kendetegner en god arbejdsdag? (mening i arbejdet)

Hvordan føler I jer generelt rustet til at klare arbejdsopgaverne?

3. De komplicerede sager/ læring gennem arbejdet

Hvordan vil I beskrive en kompliceret sag, hvad gør den kompliceret? Er det de vanskeligste arbejdsopgaver? Hvilke problemer tackler man selv, hvordan forholder ledelsen sig til disse problemer. Er der problemer, det er vanskeligt at tale om?

Hvad gør man, når man har en sag, man har vanskeligt ved at håndtere?

Faglig sparring/behandlermøder – hvilke sager bringes op der, hvem afgør, hvilke sager der bringes op der? Hvordan opleves de tilbagemeldinger, der gives der generelt? Betydning for det videre arbejde?

Andre fora for støtte i vanskelige sager?

Andre forhold, som gør arbejdet problematisk?

4. Arbejdets organisering

Væsentlige ændringer i arbejde de seneste år – baggrund for disse (Er det ændrede krav udefra, eller er det medarbejderne, der har ændret praksis indefra)?

Vurdering af arbejdets organisering – Vurdering af muligheder for indflydelse? Beskrivelse af kompetencefordelingen og vurdering heraf?

Vurdering af ressourcer og antallet af sager – hjælper I brugerne på tilfredsstillende måder?

Nogle områder, hvor I tænker, at her kunne arbejdet gøres meget bedre? Hvad kunne øge kvaliteten i arbejdet/Hvad skal der til, for at arbejdet blev udført på mere tilfredsstillende måder?

Oplevelse af samarbejde mellem kolleger og mellem medarbejdere og ledelse?

5. Formelle uddannelses tiltag

Hvilke former for efteruddannelse har I haft? (Individuelle kurser ud af huset, fælles uddannelsesdage, temadage i huset). Hvilke husker I bedst?

Hvordan påvirker efteruddannelses tiltag det daglige arbejde? – eksempler. Hvordan påvirker det arbejdet i forhold til brugerne? (Vurdering af udbytte af de forskellige former for efteruddannelse)

Hvordan træffes beslutninger om hvilke efteruddannelses tiltag?

6. Fremtidsperspektiver for arbejdet

Hvilken retninger tror I, jeres arbejde vil udvikle sig i de næste år? Hvad er godt/mindre godt ved det? Hvad skal der til, for at arbejdet kunne gå i en god retning?

Ledelsen

1. Præsentation

Navn, alder, uddannelsesbaggrund, videreuddannelse/overbygning, antal år ansat på området, antal år på arbejdspladsen – karrierevej.

2. Arbejdets indhold og organisering

De centrale arbejdsopgaver i afdelingen.

Hvordan er arbejdet organiseret? Organisationsstrukturen og kompetencefordelingen når ny sag ind hvad så? Hvorfor er arbejdet organiseret på denne måde?

Væsentlige ændringer i arbejdets organisering de seneste år? Hvordan er disse ændringer afstedkommet?

Hvad er de centrale målsætninger for arbejdet? Hvordan evalueres der i forhold til målene?

Hvordan oplever I medarbejdernes forudsætninger for arbejdet? I forhold til engagement i opgaverne, stresshåndtering, organisationen, ressourcer. Hvilke arbejdsopgaver har medarbejderne vanskeligst ved at håndtere? Hvad skyldes det?

Hvordan er området prioriteret politisk?

3. Læring i arbejdet

Hvilke fora har I til at diskutere vanskelige sager? Hvad diskuteres i hvilke fora?

Hvordan er disse fora etableret?

Hvordan vurderer I samarbejdet mellem medarbejdere? Mellem medarbejdere og ledelse?

Går medarbejdere til ledelse med komplicerede sager? Hvilke forhold bringes op med ledelsen?

4. Efteruddannelsespolitik

Hvordan forvaltes penge til efteruddannelse? Hvilke områder prioriteres – hvorfor? Forholdet mellem individuelle kurser og fælles uddannelsestiltag for hele afdelingen? Hvordan fungerer det?

Omfanget og karakteren af efteruddannelse og videreuddannelse pt.? Hvordan er det i forhold til tidligere?

Hvilke krav til at medarbejdere kan komme på kursus – evt. til opfølgning i afdelingen?

Vurdering af udbytte af de forskellige tiltag?

5. Egne kvalifikationer og uddannelsesmuligheder

Hvad opleves som mest centrale ledelsesopgaver?

Vurdering af egne kvalifikationer i forhold til disse?

Egne muligheder for støtte i dagligdagen? Muligheder for videreuddannelse og efteruddannelse og vurdering af udbytte heraf?

6. Fremtidsperspektiver for arbejdet

Hvilken retning tror I arbejdet vil udvikle sig i de næste år? Hvad kunne øge kvaliteten i arbejdet?

Bilag 2

Overvejelser om mødernes udsagnskraft

Møderne placerer sig forskelligt, hvad angår tid og hyppighed. På den ene side har vi kunnet inddrage et nyt mødeinitiativ: den faglige sparring mellem medarbejderne på sygedagpengeområdet, som var et nyt initiativ lige opstartet. På den anden side har vi supervisionsmødet på børn og ungeområdet, hvor sagsbehandlere og supervisor over en fireårig periode har mødtes en gang månedlig. De nye mødeinitiativer er tydeligt omgærdet med optimisme, engagement og forventninger til udbytte og deltagelse. De deltagende medarbejdere er ivrige efter at få denne nye faglige sammenhæng til at fungere godt, møder velforberedte op og er diskussionslystne. De ser frem til næste møde og vil gerne give deres bidrag, til at denne mødeform, som de opfatter som et tiltrængt kollektivt fagligt refleksionsrum, som gerne skulle forøge kvaliteten og tilfredsheden med deres arbejde, kan fortsætte i fremtiden. Den manglende ledelsesdeltagelse betyder formentligt også, at medarbejderne tager et større og mere aktivt ansvar for mødet, da der ikke er en formel autoritet, som kan tillægges et ansvar. Disse forhold betyder efter al sandsynlighed, at den faglige sparring, vi observerede på, repræsenterer et velfungerende møde af høj kvalitet. Det har ikke været muligt at høre deltagernes vurdering, da den faglige sparring er et nyt mødeinitiativ.

I den modsatte position finder vi supervisionsmødet, som har fungeret over en fireårig periode. Den enkelte supervisionsgang har et særligt tilrettelagt forløb, hvor de fremlagte sager gennemarbejdes gennem inddragelse af forskellige refleksionsmetoder og rollespil. De deltagende medarbejdere

og konsulent fremstår således som dygtige og kompetente udøvere af disse metoder og teknikker, hvilket også forekommer logisk, idet de jo har trænet disse arbejdsmetoder i en anseelig årrække. Både vores observationer på selve mødet og i de efterfølgende interview med børn og unge-konsulenten og nogle af de deltagende medarbejdere bekræftede, at mødet i sin gennemførelse svarede til de øvrige supervisionsmøder. Samtlige interviewede udtrykte stor tilfredshed med disse møder, hvilket også modsvarede af vores indtryk af mødets indhold og stemning. Det forekommer derfor sandsynligt at konkludere, at det supervisionsmøde, vi deltog i, ikke var markant forskellig fra de foregående møder.

Et tredje møde, vi deltog i, var det konsulentstyrede behandlermøde, hvor sagsbehandlere fremlagde sager til beslutning og drøftelse. Dette møde blev indrammet af nogle særlige betingelser, idet forvaltningsledelsen samme dag, hvor vi skulle deltage, havde indkaldt til et vigtigt personalemøde om aktuelle problemer i organisationen. Mødets afholdelse blev derfor både tidspresset, ligesom konsulentens arbejdsdag var blevet langt mere stresset på grund af disse akutte ændringer. Samtidig var det tydeligt, at sagsbehandlerne havde væsentlige sager at fremlægge og beslutte på, så derfor var mødegennemførelse af en nogenlunde kvalitet afgørende for deres aktuelle som kommende arbejdssituation. Dette omliggende pres på mødet førte dog ikke til en afgørende forringelse af mødet – så vidt vi kan skønne. De sager, der blev behandlet, blev formentligt behandlet på kortere tid end sædvanligt, men da sagerne var kendte af alle, da de tidligere havde været forelagt, blev dette kendskab formentligt afgørende for, at der alligevel kunne opretholdes en vis kvalitet i sagsbehandlingen og drøftelsen. Samtidig spillede det formentligt også ind, at de deltagende medarbejdere var særdeles rutinerede og havde været i afdelingen i mange år. Deres kendskab til sagerne, arbejdsmetoder og sagspraksis var derfor stort, ligesom samarbejdsformen med børn og unge-konsulenten på disse møder var velkendt og indarbejdet. De efterfølgende interview bekræftede, at mødet ikke havde været usædvanligt, men at det udspillede sig, som disse plejede at gøre – bortset fra en lidt kortere tidsramme. Det observerede møde reflekterer derfor et velkendt karakteristikum ved det sociale arbejde: at det ofte må gennemføres under tidspres og med akutte forårsagede ændringer – og alligevel søge at opretholde en vis kvalitet.

Som en mellemposition mellem det nye initiativ – faglig sparring – og den veletablerede supervision findes personalemødet på døgninstitutionen. Der er tale om en mødeform, som på den ene side er velkendt for medarbejderne, idet personalemøder har været afholdt på institutionen gennem mange år og på et fastlagt tidspunkt. På døgninstitutioner er der tradition for ugentlige personalemøder, idet det er personalets mulighed for at koordinere arbejdet og aftale forskellige praktiske forhold, idet de ansatte har skiftende vagter og således ikke er samlet på arbejdspladsen på øvrige tidspunkter. På den anden side har man på denne døgninstitution valgt at eksperimentere med mødeformen for at give drøftelserne en anden karakter og et andet fokus. Disse eksperimenter er først indført for nylig, og det betød, at mødet også var præget af en vis usikkerhed mht., hvordan forskellige temaer skulle drøftes, og formen blev løbende reflekteret igennem mødet. Det er vores indtryk, at dette møde på den måde både bar præg af gamle former – i form af fokus på børn og praktisk orienterede diskussioner – og af nye former med fokus på personalet og mere principielle diskussioner af den pædagogiske praksis. Det betød, at mødet nok var typisk for en institution i en omstillingsproces, dels præget af en vis tøven over for fremgangsmåden, men også en stor gejst for at prøve de nye tiltag af, men samtidig med en stor differentiering mellem medarbejderne. I medarbejderinterviewet deltog medarbejdere, som havde været meget engageret i mødet, og de bekræftede, at mødet ikke var usædvanligt i forhold til arbejdspladskulturen.

Bilag 3

Om udvælgelse af arbejdspladser

På børn og unge-området ønskede vi en kommune af en vis størrelse, idet dette ville sikre et vist antal sager om året og dermed nogle rimeligt udfoldede arbejdspraktikker og erfaringer inden for dette felt. Det førte til, at vi valgte at tage udgangspunkt i de to første typer af kommuner, i den opdeling af kommuner, som AKF opererer med: stærke centerkommuner i hovedstadsområdet samt stærke centerkommuner uden for hovedstadsområdet (jf. Eskelinen, Hansen og Olsen 2002b). Et yderligere kriterium var, at både medarbejdere og ledelse fra de pågældende kommuner havde svaret på spørgeskemaet. Vi valgte en kommune, hvor antallet af sager er pænt stort, men ikke nødvendigvis så stort som for de største kommuner i disse kategorier. Det betyder, at de problemstillinger, analysen vil belyse, formentlig vil kunne afspejle forhold genkendeligt i både mindre og større kommuner. Desuden placerede medarbejdernes besvarelser fra denne kommune sig nogenlunde inden for et kontinuum dækkende samtlige deltagende medarbejdere i spørgeskemaundersøgelsen.

På dagpengeområdet tog vi udgangspunkt i de mindre kommuner, da dette sagsområde har flere sager sammenlignet med kommunen udvalgt fra børn og unge-området. Der skulle dog stadig være tale om en forvaltning af en vis størrelse, men det kunne godt være en 'ikke-center' kommune. Derfor har vi taget udgangspunkt i de næste to typer af kommuner i AKF-inddelingen; øvrige centerkommuner og øvrige bykommuner og suppleret med landkommuner, forudsat at der var flere end to medarbejdere, der har svaret på spørgeskemaet. Valget faldt på en 'ikke-center' kommune, men

stadig med et relativt pænt stort antal sager om året. Desuden afveg medarbejdersvarene fra denne kommune ikke markant fra gennemsnittet, ligesom både medarbejdere og ledelse havde besvaret spørgeskemaet.

Begge de udvalgte kommuner sagde umiddelbart ja til at deltage i den kvalitative undersøgelse, da vi henvendte os, idet de gav udtryk for, at det var et vigtigt emne at få belyst, samt at det havde betydning, at Socialministeriet var initiativtager til undersøgelsen.

På døgninstitutionsområdet valgte vi først at tage kontakt til døgninstitutioner i ét amt med en forholdsvis almindelig institutionsstruktur, og hvor medarbejder- og lederbesvarelser inden for udvalgte spørgsmål ikke afveg markant. Her fik vi imidlertid afslag fra to døgninstitutioner, som netop befandt sig i store nedskæringer på deres budgetramme. Dette inkluderede mulige fyringer af medarbejdere, og i den situation vurderede ledelsen, at det ikke gav mening at prioritere tid til at diskutere efteruddannelse og videreuddannelse. Dette giver i sig selv en interessant pejling af prioriteringen af efteruddannelse og videreuddannelse i økonomisk trange tider. Herefter valgte vi at kontakte en døgninstitution i et andet amt, som AKF havde haft kontakt med i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen. Her indvilligede ledelsen straks i at deltage i den kvalitative undersøgelse, bl.a. fordi den rummede aspektet 'læring gennem arbejdet'.

Alle de udvalgte arbejdspladser blev kontaktet med skriftlig information om undersøgelsens baggrund, karakter og omfang, og vi ringede kort efter op til arbejdspladserne og lavede aftaler om først et informationsmøde samt konkrete aftaler om undersøgelsestidspunkter. Inden undersøgelsen gik i gang på døgninstitutionen, kunne vi af praktiske grunde ikke nå at holde informationsmøde, som vi har gennemført inden for dagpenge- og børn og unge-området, men her har vi gennemført en lang telefonsamtale med forstanderen, som efterfølgende har informeret medarbejderne mundtligt på et personalemøde, ligesom vi har skrevet en informationsskrivelse, som blev delt ud til medarbejderne.

Litteratur

Ahrenkiel, Annegrethe (2002): *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer. Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en 'usynlig' pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Ph.d.-afhandling. Institut for uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.

Alvesson, M. og K. Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Andersen, Anders Siig; Janne Gleerup, Katrin Hjort og Finn M. Sommer (2001): *Diskurs og magt – et eksempel fra en offentlig organisation under modernisering*. Småskrifter fra Kontorprojekt nr. 2. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Andersen, Linda (1999a): Den disciplinerede lyst. Kvalifikation, køn og diskurs i aktuelle moderniseringsprocesser. I: Eriksen, Tine Rask; Birte Gerstoft og Anders Mathiesen (red.): *Kvalifikationer. Spor i tiden*. København: Munksgaard.

Andersen, Linda (1999b): *Facader og facetter. Modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, Linda (2001): En uafsluttet beretning om lederskab. Ledelseskompetence som livshistoriske læringsforløb. I: *Bøjelighed og tilbøjelighed. Livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, Linda; Leena Eskelinen og Nanna Zoffmann Rasmussen (2000): *Man lærer det efterhånden. Socialforvaltningen i udvikling*. AKF og RUC. København: AKF Forlaget.

Andersen, N.Å. (1995): Selvskabt forvaltning – forvaltningspolitikens og centralforvaltningens udvikling i Danmark fra 1900-1994. København: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne.

Andersen, N.Å. og Asmund W. Born (2001): *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentlige ansatte*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Andersen, Vibeke m.fl. (1999): *Kvalifikationer og levende mennesker. 2. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet*. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC.

Bang, Susanne (2002): *Rørt, ramt og rystet. Supervision og den sårede hjælper*. Gyldendal.

Bottrup, Pernille (2001): At skabe rum for læring i arbejdslivet. I: Illeris, Knud (red.): *Udspil om læring i arbejdslivet. Learning Lab Danmark*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bømler, T.U. og J. Seemann (1995): Bureaukratiet som organisationsform. I: Bømler, T.U. (red.): *Sociale organisationer i en omstillingstid*. København: Munksgaard.

Eskelinen, L. (2001): *Arbejdsmiljø i den kommunale social- og sundhedsforvaltning. En analyse af socialarbejdere med personlig borger/klientkontakt*. København: AKF Forlaget.

Eskelinen, L. (2001): Socialarbejdernes arbejdssituation – fagets problem eller fælles opgave? *Nordisk Socialt Arbeid*, 3, 157-161.

Eskelinen, L.; B. Bergman Hansen og L. Olsen (2002a): *Uddannelse på det sociale område*. AKF Memo. København: AKF Forlaget.

Eskelinen, L.; B. Bergman Hansen og L. Olsen (2002b): *Videreuddannelse og efteruddannelse på det sociale område – en analyse af frontlinjemedarbejdere på tre arbejdsområder*. København: AKF Forlaget.

Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Policy Press.

Greene, J.C. (1994): *Qualitative Program Evaluation: Practice and promise*. I: Denzin, N.K. og Y. S. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Hjort, Katrin (2001): *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Høgsbro, K. (1992): *Sociale problemer og selvorganiseret selvhjælp i Danmark*. Samfundslitteratur.

Illeris, Knud (2001): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Järvinen, Margaretha (2002): Mötet mellan klient och system – om forskning i socialt arbete. *Dansk Sociologi*, 2002:73-84.

Kristiansen, Søren og Hanne Katrine Krogstrup (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, Jean og Etienne Wenger (1991): *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Obholzer, Anton og Vega Zagier Roberts (1994): *The Unconscious at Work. Individual and Organizational Stress in the Human Services*. London: Routledge.

Olesen, Henning Salling (1992): Uddannelse og undervisning. I: Andersen, H. (red.): *Sociologi – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Schmidbauer, Wolfgang (1983): *De professionelle som hjælpere. Næstekærlighed som vare*. København: Hans Reitzels Forlag.

Schultz, M. (1990): *Kultur i organisationer – funktion eller symbol*. København: Handelshøjskolens Forlag.

Sørensen, T.B. (1996): *Den sociale samtale*. København: Gyldendal.

Summary

Learning Spaces in Social Work

Linda Andersen and Annegrethe Ahrenkiel, January 2003

The subject of this report is social workers' opportunities for learning through their work. The central questions are:

- What opportunities do social workers have for learning through their daily work?
- How does participation in supplementary training contribute to the development of qualifications and competences?

The report constitutes the qualitative part of a larger study of training, qualifications and competences in the field of social work financed by the Danish Ministry of Social Affairs. The quantitative part of the study, which investigates the extent and nature of training activities and examines employees' and their managers' evaluation of social workers' qualifications in relation to the requirements of the work, was undertaken by AKF, Institute of Local Government Studies – Denmark. This report focuses on the opportunities for, and obstacles to, learning at work. We analyse how the employees and their managers evaluate the various learning activities related to the content and organisation of the work.

Key concepts

A key concept in the report is that of 'learning space'. Learning spaces are

situations where learning processes and development of competences take place. Learning spaces are situated in both formal and informal contexts. A learning space provides the framework and content for individual and collective learning processes. Lastly, learning spaces are subject to the influence of organisational, cultural, learning-related and financial factors obtaining at the workplace. We use the concept of ‘competence’ in order to emphasise that learning must be understood in relation to the context in which the knowledge is to be used, and in relation to the learners’ prior experience. Finally, the concept of qualification is employed to underline the societal and historical roots of learning processes.

We focus on the role of the meeting in social work, as a mechanism that organises the work situation into distinct target rationales, competence distributions and dynamics. Formalised and continual meetings are parts of an existing organisational, managerial and competence structure, and thereby serve a number of purposes – open as well as finite. The report analyses where and how learning can take place in the selected meeting contexts – and their consequences for performance and experience of the daily work.

Learning can take place in a variety of ways and places and have different purposes. We discuss three different forms of learning that take place in the meeting spaces we analysed: ‘stabilising’ learning, directed to efficient case-processing subject to defined targets and guidelines; ‘transformative’ learning, which opens new possibilities of action and new insights; and ‘critical-constructive’ learning, which brings in a socio-political perspective and understanding.

Four different learning spaces

The following points emerge from a review of the characteristics, strengths and weaknesses of the different learning spaces in the three workplaces studied:

The professional case discussion

The professional case discussion in the sickness benefit department is organised and realised by caseworkers themselves and focuses on problems in casework. The potentials of this meeting relate to the ways participants

are allowed to develop new understandings of well-known positions in the casework – both as regards client relations and as regards their own interrelations. These reflections may lead to new insights about cases, clients and colleagues, which may clear the way for new actions. Decisions are only made subsequently, by the individual caseworkers, and that appears to support an open meeting-space. The weakness may be that patterns of inappropriate conceptions of client-caseworker relations or a restrictive praxis and interpretation of the social work can be maintained. The learning potentials in the professional case discussion seem to be mainly oriented towards establishing new ways of working together within the organisation, identifying new approaches in case-processing, and discussing social policy aspects of the work. Professional case discussions contribute to the development of professional competences.

The caseworker meeting

The caseworker meeting in the department of the municipal children and young people's services is characterised by a fast and efficient review of cases, brief discussions and subsequent decisions recorded on a dictating machine. The strength of this form of meeting is that many cases can be progressed. Dealing with difficulties in cases collectively provides the caseworkers with confidence and security, and advances their work. This is an important prerequisite for commitment in the more development-oriented activities in other contexts. The weakness is that the rapid case review may result in hasty decisions in cases of a very complex nature, or that the efficient case review may allocate too much initiative or decision-making power to a few participants at the expense of a joint collective decision-making. The learning potential is oriented towards the legal and local government policy aspects of the work, through the establishment of a casework praxis which includes continuity and follow-up. The meeting space also provides a form of joint monitoring and a means of ensuring uniformity in the treatment of cases. In this way the learning space stabilises and deepens the caseworkers' existing competences, within the framework of municipal goals.

Supervision

Characteristic of supervision as a learning space is that a small number of cases is treated using a variety of working methods which bring different perspectives to bear. The strength of this meeting is the potential for transformational learning that may have far-reaching effects on the actual casework. The specific cases that are supervised comprise exemplary dimensions that can serve as a source of ideas in other cases. The external supervisor contributes an open approach to the cases, which reformulates the problems and opens the way to new possibilities of action. Supervision focuses on personal as well as professional qualifications and competences and reveals areas of vulnerability. The weakness of supervision as a learning space is that working on particular cases can individualise social problems and position them as a personal matter between a caseworker and a client. Its learning potential is furthermore dependent on being able to be transferred to other case contexts. The learning potential of supervision is oriented towards the professional and methodological aspects of the work and provides an opportunity for a critical constructive relation to the work, both in application to individual cases and as a whole.

The staff meeting

The staff meeting comprises various working formats, such as problem examination and discussion, decision-making, briefing and internal supervision. The focus here is on the institution's culture and the forms of interpersonal cooperation amongst the staff, rather than just on the children, cases and decisions. The strength of these formats is that the supervisory elements become a firmly integrated part of the work. The supervisory dimensions can thus not only be of benefit to the individual supervised, but also serve as a potential source of learning for all participating staff members. The participation of a partially independent supervisor contributes a new focus, and new perspectives and discussions can be established. The weakness of this meeting may be that perspectives and focus from the previous form of meeting are maintained. When supervision and decisions take place in the same forum, there is a risk that the potentials of each will eliminate those of the other. The staff meeting can also

be used for open discussion and updating of the educational principles. The learning potential of the staff meeting lies in the professional aspects of the work, emphasising professionalism in terms of pedagogical knowledge and self-reflection.

Learning potential in meeting spaces

The various meeting fora can function as potential learning spaces for casework when they are capable of transgressing inflexible conceptions and acting practices related to clients and workplace collaboration. The meeting space provides a collective context for cases and clients' lives and problems, in contrast to the dominant individualised client-case-worker working context. The collective spaces in social work offer a potential opportunity to establish a critical constructive perspective for the caseworker's understandings and practices. They may provide room for a radical and critical view of the social work to be formulated and discussed, thereby opening transformational learning spaces with new perspectives.

In other cases meetings emphasise other learning dimensions, focusing on briefing on legislation and municipal practice and procedure. Thus, meetings can also establish learning spaces without very much learning in relation to methodological or social policy considerations, but with the focus on the legal-financial aspects of the work in the municipal policy or institution's practice.

The meeting spaces analysed also contain training and competence development functions as regards newly qualified or newly employed personnel and students in work practice, providing an opportunity for them to gain familiarity with the various methods and legal basis of social work. The strength of the practice-situated community lies in the collective style of meetings where knowledge, insight and experience become open and accessible for the participant practitioners. The meeting spaces allow 'peripheral participants' in the community of practice to bring issues forward and to participate in dealing with problems raised by others. Thus the meetings can offer learning spaces with both productive and receptive functions.

The collective meeting spaces can also have a stabilising and sustaining effect as regards client matters, current practice and action possibilities. By virtue of their collective style and the competences they confer, they can be used to safeguard the clients' legal position and to maintain uniform practice at municipal and institutional levels. They can thus also function as an uncritical confirmation of current practice and conceptions. They comprise latent reproductive and stabilising aspects of learning.

Lastly, meetings can be seen as 'practice-situated communities', where learning is linked to the social interaction. Within the community, opposing interests and particular power relations are at play, and these also affect the learning processes. There may be conflicts between system and client, between caseworker and client, between different caseworkers or between caseworker and management.

Learning spaces and quality in social work

Learning spaces can also be relevant to quality in social work. A multifaceted meeting structure should be established in social work that would allow various positions – legal-financial, social policy and methodological – to be brought to bear: The quality of social work is linked to the presence and influence of these in the various meeting spaces. The impact of learning space on quality in social work could also be increased by management and employees obtaining an informed understanding of the significance of meetings for social work. The organisation of social work should include discussion of what type of meetings best facilitates critical performance of the work, with an emphasis on quality. A number of different meeting spaces should be established, each having its focus points and learning qualities and being able to contribute different views and approaches to social work.

Postgraduate and supplementary training

The report also examines how postgraduate and supplementary training can contribute to developing qualifications and competences. The conclusions indicate that at the workplaces involved in the study there is a tendency to prioritise internal supplementary training courses, due to a desire to train more people for the same amount of money. The prime reason is

economic, but employees and managers also emphasise the advantages of having course content that can be related to everyday working practice. Because of the short duration, the principal benefit is often minor changes to practice rather than fundamental changes and new orientation in the work. New initiatives and ways of organising make progress mainly when a systematic education and training effort is carried out, backed up by a change-oriented management.

The longer-duration courses help by developing employees' professional and personal skills through a greater understanding of improvement through organisational change and a broader view of the work. Personal skills are described as difficult to work on by training. The responsibility for obtaining postgraduate training seems to rest largely on the individual employee. It is therefore important to create dialogue on the use of postgraduate training in the practice field. The case analyses indicate that there are not many signs of such a dialogue on access to and use of postgraduate training, but rather a degree of polarisation between management and employees.

Postgraduate training and supplementary training as formal learning fora cannot be considered in isolation from the less formal learning fora at the workplace. If employees have collective fora in which they can process experiences and create new practices, a productive interplay can be established between these two forms of learning. The question of the benefits of external and internal supplementary training seems to turn to a large extent on how the content accords with current thinking in the field and with current organisational thinking. However, there are reasons to maintain that the potential for development in social work does not lie exclusively in the field of postgraduate and supplementary training, but is also to be found embedded in its daily working practice.