

# Relasjonskompetanse - en nyttig ferdighet

Forfatter: Jøri Gytre Horverak

Publisert: 3/2005

Skriv ut

«Relasjonskompetanse er veien å gå for å kjenne folk og lede dem ved interesse og kjærlighet for deres person og deres bidrag til din bedrift. Ledelse er å gjøre andre god. Da må du investere i relasjoner til dem.» Spurkeland, 2005.

Utallige teorier om ledelse og motivasjon er utviklet gjennom årene, og mange av disse viser seg å være vanskelige å etterleve. Så hvorfor skal vi tro at atter et nytt begrep og en ny trend innenfor ledelsesforskning kan ha en praktisk betydning for ledere og ansatte? Jeg tror det er store og uanvendte muligheter til å forbedre samspill, trivsel og arbeidsglede i organisasjoner. Riktignok dersom man er villig til å investere energi i å utvikle tilstrekkelig innsikt og forståelse for mellommenneskelige problemstillinger.

## Myke sider ved ledelse

De «myke sidene» ved ledelse har etter min mening vært undervurdert i store deler av ledelseslitteraturen. Som en følge av dette har de også vært undervurdert på de ulike undervisningssteder som driver opplæring i ledelsesfaget. Jeg vil påstå at en konsekvens av dette er at altfor få ledere er oppmerksomme på de muligheter som motiverte medarbeidere representerer for bedriften. For eksempel fant AFF (2002) i en kvalitativ studie at bare én av tre ledere var opptatt av å utvikle arbeidsmiljøet ved egen bedrift. Få av lederne som her ble intervjuet, kunne vise til konkrete tiltak som styrket den enkeltes arbeidsmotivasjon og innsats. Videre ser vi at AFFs Lederundersøkelse (2004) viser til funn som forsterker påstanden om at ledere er for lite oppmerksomme på medarbeidernes individuelle behov og kvaliteter. På bakgrunn av dette skriver Tom Colbjørnsen (ansvarlig for AFFs Lederundersøkelse) at relasjoner mellom en leder og vedkommendes egne medarbeidere påvirker følelser og stemninger i virksomheten, og dermed også motivasjon, samarbeidsvilje og kreativitet.

Relasjonskompetanse er derfor et viktig bidrag til å utvikle gode relasjoner, og et godt samspill på arbeidsplassen øker trivselen og produktiviteten i organisasjonen. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hva som menes med relasjonskompetanse, og hvorfor det har slik effekt på medarbeidere som «utsettes» for dette.

Jeg har basert min artikkel på Jan Spurkelands (2005) bok om relasjonskompetanse. Han har nylig presentert forskningsresultater som burde være interessante for de fleste som arbeider innenfor ledelsesfaget. Resultatene dokumenterer at ledere som behersker nære relasjoner til sine medarbeidere, kan vise til bedre resultater enn ledere som ikke vektlegger relasjoner i sin utøvelse av ledelse.

## Tre hovedfunn

Spurkeland definerer relasjonskompetanse slik: *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*. Spurkeland har utviklet et verktøy som måler 14 dimensjoner av det han kaller relasjonskompetanse. Alle enkeltdimensjoner i verktøyet inneholder en nærhetsfaktor som forteller noe om lederens evne til å oppnå kontakt og skape personlige relasjoner i retning av sympati og vennskap. Spurkeland hevder at relasjonskompetanse er en grunnleggende komponent i vellykket ledelse. Han begrunner dette med at ledere i en demokratisk kultur må skaffe seg respekt og autoritet i situasjon og relasjon, og ikke gjennom posisjon. Å investere i relasjoner til medarbeiderne er derfor selve grunnlaget for naturlig påvirkning. All annen påvirkning kan forklares ut fra posisjon og maktbaser. 200 ledere fra ulike organisasjoner innenfor privat og offentlig sektor og på ulike nivå i organisasjonen har blitt målt i denne studien. Spurkeland presenterer tre hovedfunn:

1. Det er sterk sammenheng mellom en leders relasjonskompetanse og vedkommendes resultatoppnåelse. Dette hovedfunnet er ifølge Spurkeland et bevis på at relasjonskompetanse er en viktig forutsetning for resultatoppnåelse. Ledere med lav relasjonskompetanse vil altså slite med å oppnå resultater. Spurkeland forklarer dette med at resultatoppnåelse er tett knyttet til kvaliteten på relasjonene til de medarbeiderne som skal skape resultatene.
2. Graden av hvordan lederen aksepteres av sine medarbeidere, er avslørt i profilen på tvers av alle de 14 dimensjonene. Spurkeland mener at aksept på et emosjonelt og moralsk plan blant medarbeidere er en avgjørende faktor for resultatoppnåelse. Dette viser også resultatene fra undersøkelsen.
3. Kvinner oppnår høyere skårer enn menn på alle de 14 dimensjonene. Spurkeland konkluderer derfor med at kvinner har høyere aksept fra medarbeiderne enn menn. Han forteller at kvinners sterke sider utpeker seg spesielt innenfor den mer komplekse delen av ledelse – de som krever følelsesmessig modenhet og konflikthåndtering.

Slike resultater er ikke banebrytende, det er ikke nytt stoff – i alle fall ikke for dem som interesserer seg for faget ledelse. Samtidig er det relativt nytt at denne type ledelseskompeteranser kan kartlegges og dokumenteres slik. Tillit og aksept er nevnt som de vesentligste faktorene som skaper grunnlag for gode relasjoner, og nedenfor følger en beskrivelse av hvorfor:

## Tillit og aksept i relasjoner

### Tillit

Tillit er bærebjelken i alle gode relasjoner. Den gir grunnlag for forutsigbarhet og for en grunnleggende tro på at motparten har gode hensikter med sine handlinger. Tillit er en følelse som utvikles over tid og gjennom ulike erfaringer i relasjon med andre. Tillit er alltid i bevegelse, derfor trenger den stadig bekreftelse og næring. Dette betyr at tillit trenger kontinuerlig pleie. Ifølge Spurkeland kan tillit ikke være annet enn et enkelt menneskes opplevelse, og det er derfor ikke alltid et gjensidig forhold. Slik sett

kan en si at tilliten i en relasjon ikke er god før begge parter opplever omtrent det samme. Spurkeland har foretatt følgende inndeling av begrepet *tillit*:

- Integritet: Samsvar mellom tale og handling
- Kompetanse: Faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap
- Konsistens: Forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens
- Lojalitet: Villighet til å stille opp for en annen person og støtte denne
- Åpenhet: Ærlig og sannhetstro opptreden

I tillegg fremhever han moral som ytterligere en avgjørende faktor for en leders opptjening av tillit.

Basert på disse fem (seks) dimensjonene hevder Spurkeland at ledere systematisk kan bygge tillit ved egen atferd og gjennom trening. Han mener at ledere er både hjelpeløse og uten legitimitet i lederrollen dersom de ikke har tillit fra sine medarbeidere.

Hvordan skapes så tillit? Tillit er en følelse som baseres på det enkelte menneskes tolkning av person og/eller situasjon. Tillit er altså av emosjonell karakter og kan derfor ikke måles direkte. Ifølge Spurkeland vil grunnlaget for tillit oppstå i de skjebnesvangre sekundene av det første møte mellom mennesker. Vi føler intuitivt tillit eller mangel på tillit som en bevegelse mot varme eller kulde ut fra ord og kroppsspråk hos personen man «vurderer». Vår egen atferd blir videre en direkte respons på det magefølelsen forteller oss. Slik kan vi enten bidra til å bygge tillit eller til å forlenge kuldeperioden. Dette synet støttes av Ihlen & Ihlen (2003), som hevder at det under enhver samtale pågår to parallelle samtaler: den ene med ordene som blir sagt, og den andre med «magen». Magen vurderer hvilke følelser som utløses av samtalepartners ordvalg, kroppsspråk, interesse for den en snakker med, og for temaet han eller hun omtaler. Summen av de parallelle samtalene utgjør graden av tillit og aksept man gir samtalepartneren i den gitte situasjonen (Ihlen & Ihlen 2003).

Nettopp dette fenomenet er særdeles viktig i leder–medarbeider-relasjoner. Vi merker alle om vi blir akseptert, verdsatt og respektert av lederen, og om vi blir behandlet som fullverdige lagmedlemmer eller bare som en ansatt og som fyll i produksjonslinjen. Dersom magefølelsen til lederen forteller at det er manglende tillit og aksept blant medarbeidere, vil denne følelsen gi klare føringer for lederens atferd og mot, vilje og evne til å utøve ledelse.

Nøkkelen til kontakt er derfor at en i størst mulig grad er bevisst på hvilken kraft man som leder har overfor andre. Samtidig er det avgjørende at en viser interesse for medarbeiderne som menneske og individ. Medarbeidere vil for eksempel stille seg følgende spørsmål: Skjønner lederen hvem jeg egentlig er – ikke bare hvilken kompetanse jeg tar inn i jobben, men hva som driver meg og motiverer meg til innsats? Er lederen opptatt av medarbeidernes følelser og behov i situasjonen? Eller er lederen mest opptatt av egen agenda og å formidle sine egne behov? Spurkeland mener at arbeidet ikke kan starte før den enkelte opplever menneskelig kontakt og aksept. Først når dette er *etablert*, kan jobben starte.

## Aksept

Aksept og tillit er gjensidig avhengig av hverandre i etablering av gode relasjoner. For at man skal føle seg trygg på at man er akseptert, må man oppleve en gjensidig tillit til at relasjonen har et solid fundament. Mennesker har et grunnleggende behov for aksept og anerkjennelse for den man er, og det man står for. Vi trenger å kjenne at vi er verdsatt. Derfor har vi også et sterkt behov for å få tilbakemeldinger fra våre omgivelser som bekrefter nettopp dette. Ihlen & Ihlen (2003) beskriver dette slik: «Den følelsen man har for det man selv har gjort, bestemmes av omgivelsenes reaksjon på handlingen.» De illustrerer dette med et eksempel fra den amerikanske spillefilmen «Cast Away», der Tom Hanks spiller en mann som strandet på en øde øy. Han tilbringer fire år alene før han blir reddet, og i sin frustrasjon over å ikke få tilbakemeldinger på hvem han er, finner han opp en person som fungerer som hans venn og sjelesørger. «Personen» Wilson er laget av en volleyball (derav navnet) med gress til hår og med tegnet ansikt. Karakteren blir så avhengig av Wilson at han nesten ofrer livet for å svømme etter ham når Wilson senere blir tatt av en bølge under flukten fra øyen.

Ihlen & Ihlen (2003) forklarer dette med at karakterens eksistens bekreftes og befestes gjennom det han innbiller seg er Wilsons reaksjoner på ham. Dette sier noe om hvor ekstremt viktig det er å bli speilet – å ha noen man respekterer som kan gi tilbakemeldinger til dem selv. Vi er altså så heftet på tilbakemeldinger i en eller annen form, fra en eller annen, at uten disse vil vi få store problemer med vårt selvbilde. «Slik har vi en enorm makt over hverandre. Vi kan altså definere hverandre, og derigjennom løfte eller ødelegge hverandre» (Ihlen & Ihlen, 2003). I mitt arbeid med ledere har jeg ennå til gode å møte en leder som opplever at han eller hun får nok tilbakemeldinger på eget arbeid. De aller fleste innrømmer også at de er for lite flinke til å gi tilbakemeldinger til egne medarbeidere.

## Maktubalanse og selvfølelse

Ledere er *viktige* personer for sine medarbeidere, og vi ser ofte at det er overraskende mange ledere som lar seg forbause når de oppdager hvilken autoritet de tillegges. I kraft av sin stilling har de fleste ledere muligheter til å påvirke den enkelte medarbeiders arbeidsoppgaver, lønn, karrieremuligheter m.m. Det er derfor svært viktig for medarbeidere å ha en god relasjon til lederen og å oppleve at de kan føle seg trygge på denne. Jeg tror at mange ledere i for liten grad reflekterer over denne maktubalansen, og at dette kan være noe av årsaken til svikt i tilbakemeldingsrutiner og personlig oppfølging. Konsekvensene for denne type svikt kan imidlertid ha stor innvirkning på medarbeidernes selvfølelse. For eksempel vil kvalitet og hyppighet av tilbakemeldingen ha stor innflytelse på medarbeiders tolkning av hvordan ledere betrakter ens verdi og prestasjonspotensial som ansatt ved bedriften.

## Kvinner mest relasjonsorienterte

Dette underbygges av en studie foretatt av J. Sterling Livingston (2003). Han avdekker en viktig effekt som lenge har vært kjent hos lærere og atferdsforskere, og som også er gjeldende for ledelse: Dine forventninger til en medarbeider former hans eller hennes atferd. Dersom en leder har store forventninger til en ansatt, er det sannsynlig at vedkommende jobber hardt for å imøtekomme disse. Og dersom en

leder har lave forventninger til en ansatt, er det sannsynlig at den ansatte etter hvert vil respondere med svakere prestasjon. J. Sterling Livingston (2003) omtaler dette som *selvoppfyllende profetier* og mener at lederes forventninger til de ansatte er styrende for deres prestasjoner. Han påpeker at dette er årsakssammenhenger som er godt dokumenterte i hans ulike casestudier i store industribedrifter. Disse studiene avdekker

- at lederes forventninger til underordnede og måten de behandler dem på i stor grad er bestemmende for underordnetes prestasjoner og karriereutvikling
- at egenskaper hos gode ledere er deres evne til å skape høye forventninger til underordnede, og som de underordnede strekker seg for å oppfylle
- at mindre effektive ledere har vansker med å uttrykke sine forventninger til medarbeidere, og at et resultat av dette er lavere produktivitet blant medarbeiderne
- at medarbeidere i de fleste tilfeller vil handle i tråd med hva de antar at lederen forventer av dem

Livingston utdyper dette slik: En typisk respons fra den underordnedes opplevelse av lave forventninger fra leder vil være å unngå situasjoner som kan lede til ytterligere opplevelse av mislykkethet. Lave forventninger fra ledere og skadeskutt ego hos medarbeidere medfører at underordnede opptrer på en måte som *øker* sannsynligheten for å mislykkes. Derved oppfylles lederens forventninger om svake prestasjoner. Lave forventninger er spesielt dramatisk for unge ansatte uten erfaring fra arbeidslivet. Dette skyldes at manglende selvtillit og selvfølelse tidlig i arbeidskarrieren kan ha sterk innvirkning på ens mot til å stikke seg frem, og til å oppsøke krevende arbeidsoppgaver senere i arbeidslivet.

Ifølge Livingston er ledere dessverre generelt flinkere til å kommunisere lave forventninger til sine underordnede sammenlignet med høye forventninger. Ifølge Livingston kan det derfor synes som at måten ledere behandler medarbeiderne, ikke hvordan de organiserer dem, er nøkkelen til høye forventninger og høy produktivitet hos medarbeiderne. Livingston mener videre at gode ledere vet at de hver dag gjør ting som stimulerer utviklingen av selvtillit, selvrespekt og egenverd hos sine medarbeidere. Livingstons resultater underbygger Spurkelands funn knyttet til det første og det andre av de tre hovedpunktene.

Det er derfor klart at lederes atferd og fordeling av oppmerksomhet har effekt på medarbeiderne. Samtidig er det ikke til å unngå at medarbeiderne har effekt på lederen – noen er flinkere enn andre, og noen liker lederen rett og slett bedre enn andre. Etter mitt skjønn er lederen ansvarlig både for å bygge gode relasjoner og til å inspirere til gode prestasjoner hos alle sine medarbeidere. Jeg tenker derfor at det er svært viktig at ledere er bevisste på hvordan man reagerer på sine medarbeidere. Videre er det viktig at ledere er klar over hvordan (og hvorfor) man tildeler og fordeler oppmerksomhet til sine medarbeidere. Samtidig er det selvsagt vesentlig at leder aktivt undersøker hvilken effekt man selv har på sine medarbeidere.

*Relasjonskompetanse handler derfor om kunnskap og evne til å identifisere og håndtere emosjoner hos seg selv og hos andre.* Altså en evne til å tolke, bruke og forstå meningen med det mangfold av verbale og ikke-verbale signaler som sendes og mottas mellom de samhandlende parter. Like viktig er det som nevnt at leder aktivt undersøker hvilken effekt en selv har på dem man samhandler med. Mennesker som

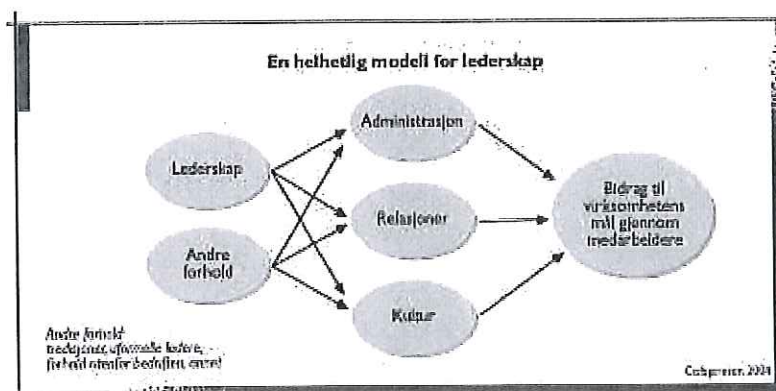
mestrer dette på en god måte, vil ifølge Spurkeland ha betydelige fortrinn for å oppnå aksept og anerkjennelse hos dem man samhandler med. Denne definisjonen underbygges av nyere forskning knyttet til emosjonell intelligens og ledelse (EQ). EQ-forskningen understreker også at det er gode muligheter for å trene seg opp til å bedre beherske denne type kvaliteter.

Spurkelands undersøkelse avdekker at kvinner er mer relasjonsorienterte og mer aksepterte av sine medarbeidere enn med menn. At kvinner er mer menneske- og relasjonsorienterte, er støttet av begge AFF-undersøkelsene (2002, 2004). Relasjonskompetanse innebærer at leder mestrer kvaliteter som tradisjonelt sett favoriserer de feminine trekk ved kvinnelig kommunikasjon og tenkesett, og dette kan også være årsak til at kvinner markerer seg positivt i denne type undersøkelser. Dette er imidlertid funn som bør dokumenteres ytterligere innen endelige konklusjoner kan fremmes.

## En helhetlig modell for lederskap

Vi finner altså at flere og flere forskere kan vise til tydelige funn som underbygger viktigheten av at ledere behersker gode relasjoner til sine medarbeidere. Resultatet av disse funnene har derved medført en utvidelse av ledelsesbegrepet sammenlignet med tradisjonelle ledelsesteorier. En av disse utvidede teoriene er utviklet av Tom Colbjørnsen.

På bakgrunn av resultater fra AFFs Lederundersøkelse (2002) presenterer Colbjørnsen en helhetlig modell for lederskap. Denne bygger på forventningene som ledere opplever at medarbeidere har til deres lederrolle. Nedenfor følger en skisse av modellen:



Figur 1

De røde pilene indikerer områder hvor ledere har stor mulighet for å påvirke. De svarte pilene indikerer områder hvor leder har mindre mulighet for å påvirke.

Colbjørnsen forklarer modellen slik: En og samme leder møter forventninger fra sine medarbeidere om å håndtere både administrasjon, kulturbygging og relasjon. Disse forventningene viser at ledelse bygger på flere pilarer. Disse pilarene kan samles under de tre faktorene som er vist her. Colbjørnsen mener at lederskapets helhetlige

karakter kommer til uttrykk ved et visst overlapp mellom dimensjonene. Modellen viser hvordan ledere kan bidra til virksomhetens mål gjennom sine medarbeidere.

Minst påvirkningskraft har ledere på *organisasjonskulturen*. Denne er nedfelt i tradisjoner, språk, væremåter, virkelighetsoppfatninger og normer som skapes og opprettholdes gjennom det daglige arbeidet og samspillet i bedriften. Kulturen har på mange måter fått feste seg gjennom lang tid. Det er derfor vanskelig for ledere å gripe styrende inn i slike prosesser, selv om det ikke er helt umulig. At kultur er vanskelig å påvirke, gjør den imidlertid ikke mindre viktig for om lederskapet skal bli vellykket. *Administrasjon* har ifølge Colbjørnsen en tendens til å få en uforholdsmessig stor plass. Kanskje fordi administrasjon er lettere å styre og påvirke enn andre former for ledelse. Det er heller ikke unaturlig at ledere tyr mest til den mekanismen som de har størst mulighet til å ta i bruk og håndtere etter eget ønske. *Relasjoner* uttrykker den sosiale relasjonen mellom leder og medarbeider. Lederen forventes å ha tid til å snakke med sine medarbeidere når de har behov for det, gi støtte og veiledning også på det personlige plan (se medarbeiderne som hele mennesker) og stille opp som samtalepartner i private spørsmål (ha forståelse for total livssituasjon). Relasjoner drives av behovet for følelsesmessig velvære.

Både undersøkelsen og modellen indikerer at lederne tydelig føler medarbeidernes allsidige forventninger på kroppen. Likevel ser vi stadige svikt i håndtering av de relasjonsorienterte ledelsesoppgavene. Dersom en leder ønsker å oppnå gode relasjoner gjennom tillit og aksept fra sine medarbeidere, er det essensielt at leder også søker å ivareta denne type funksjoner som han eller hun forventes å beherske. Hvis ikke vil lederskapet heller ikke være *helhetlig*. Ifølge Colbjørnsen vil en menneskelig dimensjon alltid være til stede mellom leder og underordnet, og det er derfor umulig for lederen å forholde seg til sine medarbeidere som om relasjonen bare er faglig og kulturbasert.

Samtlige av de nevnte undersøkelsene og teoriene understreker viktigheten av at den relasjonelle del av ledelse bør vektlegges langt mer enn hva som i dag er tilfelle. Ifølge Colbjørnsen (2002) øker behovet for alle de tre typer ledelse i situasjoner hvor virksomhetene er uforutsigbar og endringspresset stort. Når usikkerheten blant medarbeiderne er spesielt stor, er det særlig de menneskelige relasjonene mellom leder og medarbeider som må ivaretas. Dette samsvarer blant annet med Livingstones mening om at ledere har en spesielt viktig rolle overfor nyansatte.

## Avslutning

Det er krevende rent mellommenneskelig å være relasjonsorientert. Relasjonskompetanse dreier seg altså om hvordan vi påvirker hverandre, og hvordan vi gjør hverandre gode, dårlige eller sårbare. Man skal ha mot til å møte mange sterke personligheter, og man trenger mental styrke for å gå inn i dialog og samarbeid. Relasjonsledelse er ifølge Spurkeland også krevende fordi følelsesdelen av kommunikasjonen blir tatt på alvor. Jeg vil anta at noe av årsaken til at mange ledere unngår nære relasjoner med sine medarbeidere, skyldes den emosjonelle og personlige eksponering som slike relasjoner innebærer. Blant annet ved at leder aktivt må innhente tilbakemeldinger på hvordan man oppfattes både som leder og som menneske.

Skal ledere lykkes med å utvikle gode relasjoner, må de ha ønske om, og evne til, å vise genuin interesse for andres tanker, ideer, følelser og motiver. Det innebærer altså at ledere må utvikle tilstrekkelig selvinnsikt og menneskekunnskap til å forstå både egne og andres reaksjoner som dukker opp under samhandling med andre. Samtidig er det essensielt at leder aktivt oppsøker denne typen informasjon fra dem han eller hun arbeider sammen med. Troen på at dette er oppnåelig, kan hentes i all den dokumentasjon som forteller at det er muligheter – for alle og enhver – til å trene seg opp til å utvikle og ivareta gode relasjoner.

Jeg er enig med Spurkeland når han hevder at vi fremdeles har en lang vei å gå før vi fullt og helt kan forstå psykologien i samspillet mellom mennesker. Vi kan som nevnt aldri forutsi hvilken effekt man har på andre, og heller ikke hvordan vi selv reagerer på våre omgivelser. Men nettopp av den grunn er forståelsen av sosialpsykologiske fenomener – etter mitt skjønn – noe av det mest interessante, utfordrende og viktigste i ønsket om å oppnå bedre samspill og produktivitet på arbeidsplassen. Det er derfor uforståelig at kunnskap om mennesker og sosiale relasjoner ikke er langt mer prioritert i undervisning i alle skole- og utdanningsinstitusjoner – på alle alderstrinn. Og enda mer uforståelig er det at det ikke vektlegges betydelig mer i de institusjoner som utdanner ledere. Jeg mener bestemt at økt kunnskap om og forståelse for mellommenneskelige relasjoner vil ha stor effekt både på de ansattes trivsel og produktiviteten på arbeidsplassen. Interessen for mennesker og gleden over å få ting til sammen med andre burde derfor være den primære drivkraften hos alle som har eller ønsker å innta lederposisjoner.

## **Litteratur**

- *Livingston, J. Sterling (2003). Pygmalion in Management. I: Harvard Business Review: Motivating People. Harvard Business Publishing Corporation, USA.*



## Innledning

Sosionomutdanningene i Norge har lang erfaring i å undervise studenter i relasjonelle ferdigheter. Undervisningen, som også er kalt ferdighetstrening og profesjonell samhandling, er en sentral del av utdanningstilbudet. Den baserer seg på erfaringskunnskap om relasjonens betydning for utførelsen av sosialt arbeid. En betydning som blir bekreftet av bl.a. Hubble m/fl. (1999).

Undervisningen foregår i små undervisningsgrupper med lærer til stede. Dette er en ressurskrevende undervisningsform som får gode evalueringer av studentene. Et sentralt spørsmål er om det er sammenheng mellom ressursbruk, gode evalueringer av undervisningen og opplevelse av ny kompetanse. Et annet spørsmål er om nyutdannede opplever at de har tilegnet seg ferdigheter og bevissthet om egne holdninger og væremåte, og hvordan de i så fall beskriver denne kompetansen? Flere studier kan dokumentere effekt av ferdighetstrening (Nerdrum 2000 og Havnen m.fl. 2002). Disse effektundersøkelsene er gjennomført innenfor den samme kontekst som treningen foregikk i. Det er imidlertid på ingen måte gitt at tillært kunnskap i en undervisningskontekst vil bli anvendt i en framtidig arbeidssituasjon (Trost 1985). Overføring av kunnskap fra en utdanningskontekst til en praksiskontekst er et veldokumentert problem (Busch 1994). Det er derfor av stor interesse å undersøke både hvordan studenter og nyutdannede opplever at de har tilegnet seg ferdigheter i relasjonskompetanse, og hvordan nyutdannede beskriver denne kompetansen.

Jeg har gjort søk i databasene Bibsys, Academic Search Premier, ISI Web of Science (ISI), samt i Norart, Libris artikkel-databas og i Bibliotek.dk-artikelsøg ved bruk av følgende søkeord enkeltvis og i noen kombinasjoner: Professional development, communication skills, social work, education, training, social worker-client relationship. De samme søkeordene har vært brukt i norsk, svensk og dansk oversettelse i de respektive lands databaser. Jeg har funnet mye interessant litteratur ved hjelp av søkeordene, men ikke om studier som har tatt utgangspunkt i den ferdighetstrening som gis under utdanningen, og som har undersøkt studentenes og ferdigutdannedes opplevelse av treningens (undervisningens) betydning for egen kompetanse.

## Profesjonell relasjonskompetanse – et utviklingsperspektiv

En viktig del av profesjonell relasjonskompetanse er å kunne kommunisere på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikt med samhandlingen, og som ikke krenker den andre part (Røkenes og Hansen 2002). Forutsetninger for å få dette til er at fagpersonen kjenner seg selv, og har evne til å forstå den andres opplevelse og hva som skjer i samspillet mellom dem. Hun skal primært forholde seg til den enkelte klients behov og på den måten gi hjelp som faktisk hjelper (Uggerhøj 1996). Den personlige del av relasjonskompetansen er vanskeligst å beskrive og tar lengst tid å utvikle

ferdigheter og erkjennelse til andre. Samspillet mellom mennesker får stor betydning for læring. Rommetveit (1996) viser til at både Vygotsky og Bakhtin la stor vekt på hvordan mennesket blir sosialisert inn i tankeformer og meningsnyanser. Ifølge Bakhtin (ibid.) er det individet i dialog med andre som skaper mening. Det er tilbakemeldingen fra den andre som er det "aktiverende" prinsipp, som skaper grunnlag for forståing. Det er når ulike stemmer deltar i dialogen og interagerer i den forstand at de bygger på hverandre og/eller strider mot hverandre, at det skjer noe mer enn reproduksjon. Det er i de mange og ulike stemmene vitaliteten og læringspotensialet ligger, men da må stemmene utfordre og påvirke hverandre (Dysthe 1996). Denne formen for pedagogikk kan plasseres innefor et sosiokulturelt perspektiv (ibid.)

## Undervisningen – trening i små grupper

Mer en noen annen har den amerikanske sosialarbeideren Lawrence Shulman (1999) bidratt til undervisningen slik den drives i dag. Han har fortsatt en sentral plass i pensum fordi han ved hjelp av sin forskning har utviklet et sett av faglige "prinsipper", eller ferdigheter, som gjør det lettere å begripe og beskrive det som skjer i det relasjonelle møtet.

Bakgrunnen for Shulmans forskning er at han som ung nyutdannet sosionom fikk spørsmål fra sin mor om hva han som sosionom egentlig gjør (Shulman 1999). Shulman forteller at han opplevde det både pinlig og vanskelig å ikke kunne svare på morens spørsmål. Mange sosialarbeidere kan nok kjenne seg igjen i liknende situasjoner. For Shulman førte morens spørsmål til hans forskning som startet med gjennomgang av arbeidet i 305 familier ved barnevernstjenesten i British Columbia (Shulman 1981).

Undervisningen har vært i kontinuerlig utvikling med større bevissthet og større vektlegging av forståelsesgrunnlaget, på selvutvikling, og på refleksjon. I undervisningens treningstimer bidrar studentene med egenopplevde situasjoner som danner utgangspunkt for rollespill. Rollespillene videotapes og gjennomgås i gruppa. I gjennomgangen legges det spesielt vekt på studentenes egne observasjoner og refleksjoner. Det er samspillet mellom "sosialarbeider" og "klient", forståelsen av person og kontekst (personen-i-situasjonen) og identifisering av kunnskapsbehov som er fokus for refleksjonen. I undervisningen blir Shulmans ferdigheter knyttet til rollespillene og refleksjonene over det som skjer. Dette dreier seg om ferdigheter som å stille seg inn og være til stede for klienten, og å lytte aktivt. Forskjellen på åpne og lukkede spørsmål og hvordan måten en spør på bidrar til samtalens utvikling. Det dreier seg også om å kunne være avventende og romme klientens følelser, eller containe, og å møte klienten med innlevelse og empati og skille mellom egen og klientens forståelse. Undervisningen understreker det viktige i å kunne avklare møtets hensikt og egen rolle, og betydningen av å etablere en arbeidsrelasjon. Videre å kunne styre en samtale ut fra dens målsetting, samt å stille krav om egeninnsats fra klienten. Betydningen av å vise en

erfaringer (Malterud 1996). Jeg ønsket å få til dialog, diskusjon og refleksjon slik at de kunne utveksle erfaringer med hverandre i en dynamisk kontekst som en fokusgruppe kan representere (Halkier 2003). Det ble naturlig å gjennomføre fokusgruppemøtene etter at de hadde fått praktisert sine ferdigheter over noe tid. For å kunne gå i dybden ble det viktig med mer enn ett møte.

Studentene som svarte på spørreskjemaundersøkelsen ble portrettert ut fra hvor utfyllende de hadde svart på de åpne spørsmålene og tolv ble invitert til å delta. Kun seks hadde fått sosialfaglige stillinger i oktober 2003 ca. fire mnd. etter avsluttet eksamen. Av disse sa fem seg villig til å delta.

Fokusgruppeintervjuene foregikk over tre ganger i tidsrommet april – juni 2004 i høgskolens lokaler, ca. to timer hver gang. De ble tatt opp på video og lydfil som senere ble transkribert og analysert. Fokusgruppa møttes også en fjerde gang i oktober 2004 og gjennomgikk videoopptakene. Ved hvert av fokusintervjuene var to forskere til stede. Som moderator hadde jeg ansvar for intervjuene, mens veileder hjalp til med video og oppklarende spørsmål ved behov. At fokusgruppa møtte tre (fire) ganger førte til et økt refleksjonsnivå fra gang til gang. Deres refleksjoner i selve intervjuet førte til at det vokste fram nye tanker og ny kunnskap basert på den gamle kunnskapen som de ikke kunne sette ord på i første omgang. Eller for å bruke et uttrykk jeg kjenner fra klinisk teamarbeid: Ny kunnskap oppsto ved at de ”klatret i hverandres tanker”. Metoden ble en parallell til den pedagogiske form i undervisningssituasjonen.

## Fokusgruppa

Fem kvinner deltok i fokusgruppeundersøkelsen. Anne, som var 49 år, hadde en tidligere yrkesutdanning i, og lang erfaring fra, pleie- og omsorgsarbeid. Hanne på 29 år hadde flere års arbeidserfaring, blant annet som saksbehandler ved sosialkontor. Lillian, som var 24 år, hadde erfaring fra arbeid med barn og eldre, mest deltid. Lise på 26 år hadde erfaring fra forskjellige deltidsjobber, og Ylva, som var 25 år, hadde også erfaring fra deltidsstillinger innen omsorgsarbeid.

## Møtet med praksisfeltet

For Anne, Lillian og Lise ble møtet med en ny jobb etter endt utdanning langt mer krevende enn de hadde forestilt seg. Anne og Lillian begynte på forskjellige sosialkontor – en type etat som de ikke kjente fra tidligere. Lise begynte ved et barnevernkontor. Heller ikke hun hadde erfaring fra slikt arbeid fra tidligere.

For Hanne og Ylva ble møtet med praksisfeltet noe enklere. De visste mye mer om hva de gikk til. Hanne begynte på et sosialkontor og trivdes godt med sin nye rolle som tiltakskonsulent der hun fikk god bruk for sine sosialfaglige ferdigheter. Ylva var mest opptatt av at hun ved å fortsette i en stilling hun hadde tidligere erfaringer fra også hadde begrensede utfordringer.

person i sin profesjonelle rolle uten å være privat, måtte utvides og videreutvikles etter hvert som nye og ikke tidligere erfarte situasjoner oppsto (Shulman 2003, Johnson og Yanca 2001, Kokkinn 1998).

Noen av dem forundret seg over erfarne kollegaer som skilte tydelig mellom å forholde seg profesjonelt og personlig. Dette kan være uttrykk for at kollegaene ikke er bevisst på betydningen av den personlige dimensjon (Uggerhøy 1996). Det kan også være et uttrykk for at erfarne kollegaer forenkler situasjonens kompleksitet og stopper sin reflekterende prosess før de har reflektert over hvordan de på best mulig måte kan forholde seg i møtet med den enkelte klient. Rønnestad og Skovholt (1991) omtaler dette som for tidlig lukking. En prosess som kan oppstå dersom utfordringene blir for store (eller for små), slik at det ikke blir balanse mellom støtte og ivaretagelse på den ene siden, og krav og utfordringer på den andre. Konsekvensen kan bli pseudoutvikling og stagnasjon i stedet for kompetanseutvikling.

## Personlig egnethet

I forlengelsen av forholdet mellom personlig og profesjonell kom også et nært beslektet tema opp. Spørsmålet om hvor egnet de som utdanner seg til sosionomer er for oppgavene som venter dem. De var opptatt av sin egnethet – den personlige del av kompetansen – men diskuterte også inngående andres egnethet, både nåværende kollegaers og tidligere studiekameraters egnethet. De mente utdanningen burde ta dette mye mer på alvor fordi det har så stor betydning for klienter i en hjelpesøkende situasjon. Anne var spesielt opptatt av den maktposisjon hun erfarte at hun hadde i sin stilling. Dette var en ny erfaring og hun ble opptatt av faren for å begå overtramp. Hun sa:

Det var skremmende i starten å oppleve hvordan klientene kommer inn til deg og gir deg sitt liv. Vær så snill og hjelp meg. Og det er ganske sterkt når du kommer rett fra skolen og skal finne løsninger. Det er da du må puste godt og tenke klart. Det er veldig viktig, for det er så veldig lett å gå inn i rollen som den som skal ordne opp og ha alle løsningene.

I denne sammenhengen var Anne opptatt av arbeidsbetingelsene og de strukturelle betingelsene. Hun fortalte at før omorganiseringen av hennes arbeidsplass var kontoret mindre. Det var tross alt mer tid som gjorde at hun kunne holde seg selv i sjakk og jobbe i samarbeid med klienten. *I dag er det så dårlig tid – alt er jo brannslukning. Det er mye raskere å komme med de ferdige løsningene.* Lillian kjente dette igjen og sa at hun ikke hadde tid til å drive sosialfaglig arbeid med alle klientene, men at: *det er det som gir resultater og som er gøyest og mest tilfredsstillende.*

## Om taus kunnskap og om å sette ord på ting

Vi lærte mye og vi er gode til det, men hva var det egentlig vi lærte? (Lise).

Lises tvetydige utsagn forteller om en opplevelse av å ha en kompetanse med seg som

derfor forstås som foreløpige. Erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap om profesjonell utvikling (Grenfell 1998, Rønnestad og Skovholt 1991) vektlegger flere forhold som betydningsfulle. I denne avslutningen vil jeg, i tillegg til behovet for kontinuerlig refleksjon, også spesielt framheve den økte bevissthet og kunnskap som foreligger om at nyutdannede har behov for veiledning og refleksjon som er spesielt tilpasset deres person, deres erfaringer og deres praksishverdag.

Det er mulig dette vil gjøre dem i stand til også å "huske" de teoretiske begrepene, – dersom det er det som er viktig for å videreutvikle deres relasjonskompetanse?

## Endnote

1 Jeg vil takke førsteamanuensis Benedicte C. R. Olsen for god veiledning og inspirerende samtaler. Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Høgskolen i Oslo, avd. SAM, som har gitt meg mulighet til å gjennomføre denne studien.

## Referanser

- Askeland, Gurid Aga (2006) Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere, *Nordisk Sosialt Arbeid* nr. 2, 123 – 124.
- Berger, P. og T. Luckman (1966) *The social construction of reality*. The Penguin Press, London.
- Busch, Tor (1994) Overføring av læring, *Nordisk pedagogikk* nr. 2.
- Christiansen, Bjørg (2006) Den gode profesjonelle samtalen – hvordan lærer sykepleiestudenter av og med hverandre? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 90, 17–28.
- Dysthe, Olga (red.) (1996) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Grenfell, Michael (1998) *Training Teachers in Practic*. Multilingual Matters Ltd. GB.
- Hagen, U. og A. Johansen (2003) *Nyuddannede sosialrådgiveres møte med praksis*. Sosialt Arbejde – Skriftserie nr. 4, 2003, København.
- Halkier, Bente (2003) *Fokusgrupper*, Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg.
- Havnen, K., R. Jakobsen og G. Sayer (2002) Målinger av samtaleferdigheter. *Nordisk Sosialt arbeid* nr. 3.
- Johnson, Louise og Stephen Yanca (2001) *Social Work Practice. A generalist Approach*, Allyn and Bacon, USA
- Hubble, Duncan og Miller (1999) *The Heart & Soul of Change*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Kokkinn, Judy A. (1998) *Profesjonelt sosialt arbeid*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Lindbæk, Bente (red.) (2004) *Kommunikasjonsverksted i Sosialt Arbeid*, Høyskoleforlaget AS, Kristiansand S.
- Malterud, Kirsti (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Nerdrum, Per (2000) *Training of empathic communication for helping professionals*. Dissertation for the Degree of Dr. Psychol. Institute of Psychology. University of Oslo. HIO-report 2000, 17.
- Nyhus, Anne Karin (2001) *I fagets hjerte. Praktisk handling og profesjonell selvforståelse i en treningskontekst*. Hovedoppgave i sosialt arbeid, Høgskolen i Oslo i samarbeid med NTNU.
- Polanyi, Michael (2000) *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus Forlag, Oslo.
- Ranger, M. (1993) *Er det bare meg som roter sånn?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Rommetveit, R. (1996) Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring, i: *Dysthe, O. (red.) Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademiske Forlag as, Oslo.
- Røkenes, Odd H. og Per Halvard Hanssen (2002) *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Rønnestad, Michael Helge og Thomas M. Skovholt (1991) En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapeuter og rådgivere.

Karin Haarberg Aas

## Utvikling av relasjonskompetanse

*”Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted”<sup>1</sup>*

---

KARIN HAARBERG AAS  
klinisk sosionom og høgscolelektor, Høgskolen i Oslo,  
karinhaarberg.aas@sam.hio.no



.se.fis  
.dk.no

---

Profesjonell relasjonskompetanse dreier seg om å forstå og samhandle med de menneskene vi møter i en yrkes-sammenheng på en god og hensiktsmessig måte. Utdanningsinstitusjonene i Norge, og i andre nordiske land, legger stor vekt på undervisning og trening av slike ferdigheter. Denne artikkelen er basert på en studie av hvilken betydning undervisningen har for å utvikle denne kompetansen.

I studiens første del beskriver studentene sin egen vurdering av de ferdigheter de har oppnådd etter undervisning og trening. De formidler en opplevelse av mestring og tillit til å ha tilegnet seg profesjonelle ferdigheter som et resultat av undervisningen. Dette danner utgangspunkt for studiens andre del. Artikkelen presenterer fem nyutdannete sosionomer som forteller hvordan de bruker sine ferdigheter i praktisk sosialt arbeid i sin første jobb. Dette gjør de i tre fokusgruppeintervjuer. Studien viser at de nyutdannete fortsatt har en opplevelse av mestring og tillit til egne ferdigheter. Studien viser imidlertid også at de nyutdannete har problemer med å knytte teoretiske begreper til sin handling i praksis.

NORDISK SOSIALT ARBEID | NR 1 | 2007 | VOL 27 | SIDE 45-55  
© Universitetsforlaget

## Innledning

Sosionomutdanningene i Norge har lang erfaring i å undervise studenter i relasjonelle ferdigheter. Undervisningen, som også er kalt ferdighetstrening og profesjonell samhandling, er en sentral del av utdanningstilbudet. Den baserer seg på erfaringskunnskap om relasjonens betydning for utførelsen av sosialt arbeid. En betydning som blir bekreftet av bl.a. Hubble m/fl. (1999).

Undervisningen foregår i små undervisningsgrupper med lærer til stede. Dette er en ressurskrevende undervisningsform som får gode evalueringer av studentene. Et sentralt spørsmål er om det er sammenheng mellom ressursbruk, gode evalueringer av undervisningen og opplevelse av ny kompetanse. Et annet spørsmål er om nyutdannete opplever at de har tilegnet seg ferdigheter og bevissthet om egne holdninger og væremåte, og hvordan de i så fall beskriver denne kompetansen? Flere studier kan dokumentere effekt av ferdighetstrening (Nerdrum 2000 og Havnen m.fl. 2002). Disse effektundersøkelsene er gjennomført innenfor den samme kontekst som treningen foregikk i. Det er imidlertid på ingen måte gitt at tillært kunnskap i en undervisningskontekst vil bli anvendt i en framtidig arbeidssituasjon (Trost 1985). Overføring av kunnskap fra en utdanningskontekst til en praksiskontekst er et veldokumentert problem (Busch 1994). Det er derfor av stor interesse å undersøke både hvordan studenter og nyutdannete opplever at de har tilegnet seg ferdigheter i relasjonskompetanse, og hvordan nyutdannete beskriver denne kompetansen.

Jeg har gjort søk i databasene Bibsys, Academic Search Premier, ISI Web of Science (ISI), samt i Norart, Libris artikkel-databas og i Bibliotek.dk-artikelsøg ved bruk av følgende søkeord enkeltvis og i noen kombinasjoner: Professional development, communication skills, social work, education, training, social worker-client relationship. De samme søkeordene har vært brukt i norsk, svensk og dansk oversettelse i de respektive lands databaser. Jeg har funnet mye interessant litteratur ved hjelp av søkeordene, men ikke om studier som har tatt utgangspunkt i den ferdighetstrening som gis under utdanningen, og som har undersøkt studentenes og ferdigutdannetes opplevelse av treningens (undervisningens) betydning for egen kompetanse.

## Profesjonell relasjonskompetanse – et utviklingsperspektiv

En viktig del av profesjonell relasjonskompetanse er å kunne kommunisere på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikt med samhandlingen, og som ikke krenker den andre part (Røkenes og Hansen 2002). Forutsetninger for å få dette til er at fagpersonen kjenner seg selv, og har evne til å forstå den andres opplevelse og hva som skjer i samspillet mellom dem. Hun skal primært forholde seg til den enkelte klients behov og på den måten gi hjelp som faktisk hjelper (Uggerhøj 1996). Den personlige del av relasjonskompetansen er vanskeligst å beskrive og tar lengst tid å utvikle

(Skau 1998). Mennesker med høy bevissthet om egen væremåte er mer sensitive for sosiale signaler og tilpasser lettere egen atferd til situasjoner og forventninger (Snyder 1997).

– Under utdanningen forventes det at studentene arbeider bevisst med seg selv og sin egen fungering i ulike situasjoner under ulike betingelser. Refleksjon over det en gjør, hvordan det virker det en gjør, og hvilke kunnskaper det er behov for i den aktuelle situasjonen, blir synliggjort og reflektert over (Askeland 2006). Kunnskap og forståelse for hvilken betydning konteksten har for det sosiale arbeidet blir også framhevet.

Overføring av læring representerer et langt skritt fra å tilegne seg kunnskap til å bruke denne kunnskapen i praktiske situasjoner. Problemer med å overføre teoretisk kunnskap fra en undervisningskontekst til en annerledes praksiskontekst er tidligere dokumentert (Christiansen 2006). På grunnlag av sin doktoravhandling skriver Buch (1994) om overføring av læring som en prosess. Han mener motivasjon og faglig selv-tillit letter overføringen og bidrar til at læringsprosessen fortsetter i arbeidssituasjonen.

Rønnestad og Skovholt (1991) har utviklet en modell for å forstå profesjonell utvikling. Modellen legger vekt på at både individuelle og strukturelle faktorer påvirker utviklingen, og de mener de første årene etter fullført utdanning er særlig viktige. De beskriver faktorer som fremmer eller hemmer slik utvikling. Bevissthet om kompleksitet og kontinuerlig profesjonell refleksjon er en forutsetning for at utviklingen fortsetter. I følge Grenfell (1998) er refleksjon både kontekst- og personavhengig. Han mener videre at refleksjon er avhengig av erfaring og at nyutdannede derfor har behov for at refleksjonen har en annen karakter enn for erfarne praktikere. Grenfell (1998) hevder også at overdreven refleksjon for den nyutdannede til og med kan skape uhensiktsmessig usikkerhet i profesjonsutøvelsen. Rønnestad og Skovholt (1991) mener at utviklingsperspektivet i studier av veiledning har ført til en mer omfattende og nyansert forståelse av hvordan veiledning endres med kandidatens erfaringsnivå.

## Profesjonell relasjonskompetanse – en utdanningskontekst

Profesjonell relasjonskompetanse kan ikke læres ved teoretiske studier alene. Utvikling av relasjonelle ferdigheter forutsetter at en står i en relasjon til, og deltar i dialog med andre. I en undervisningskontekst kreves det at en tør å vise seg fram og er modig nok til å ta imot konstruktiv kritikk. Dette krever en viss trygghet i undervisningssituasjonen og forutsetter undervisning i små grupper. Det krever trening, ikke bare i å samtale med andre, men også i å observere og reflektere over det som skjer.

Undervisningen er inspirert av tenkningen om at mennesket selv konstruerer sin forståelse av omverdenen gjennom læring og erkjennelse (Berger og Luckman 1996). Læring oppfattes ikke som noe som fylles på ved at en lærer overfører kunnskaper,



ferdigheter og erkjennelse til andre. Samspillet mellom mennesker får stor betydning for læring. Rommetveit (1996) viser til at både Vygotsky og Bakhtin la stor vekt på hvordan mennesket blir sosialisert inn i tankeformer og meningsnyanser. Ifølge Bakhtin (ibid.) er det individet i dialog med andre som skaper mening. Det er tilbakemeldingen fra den andre som er det "aktiverende" prinsipp, som skaper grunnlag for forståing. Det er når ulike stemmer deltar i dialogen og interagerer i den forstand at de bygger på hverandre og/eller strider mot hverandre, at det skjer noe mer enn reproduksjon. Det er i de mange og ulike stemmene vitaliteten og læringspotensialet ligger, men da må stemmene utfordre og påvirke hverandre (Dysthe 1996). Denne formen for pedagogikk kan plasseres innefor et sosiokulturelt perspektiv (ibid.)

## Undervisningen – trening i små grupper

Mer en noen annen har den amerikanske sosialarbeideren Lawrence Shulman (1999) bidratt til undervisningen slik den drives i dag. Han har fortsatt en sentral plass i pensum fordi han ved hjelp av sin forskning har utviklet et sett av faglige "prinsipper", eller ferdigheter, som gjør det lettere å begripe og beskrive det som skjer i det relasjonelle møtet.

Bakgrunnen for Shulmans forskning er at han som ung nyutdannet sosionom fikk spørsmål fra sin mor om hva han som sosionom egentlig gjør (Shulman 1999). Shulman forteller at han opplevde det både pinlig og vanskelig å ikke kunne svare på morens spørsmål. Mange sosialarbeidere kan nok kjenne seg igjen i liknende situasjoner. For Shulman førte morens spørsmål til hans forskning som startet med gjennomgang av arbeidet i 305 familier ved barnevernstjenesten i British Columbia (Shulman 1981).

Undervisningen har vært i kontinuerlig utvikling med større bevissthet og større vektlegging av forståelsesgrunnlaget, på selvutvikling, og på refleksjon. I undervisningens treningstimer bidrar studentene med egenopplevde situasjoner som danner utgangspunkt for rollespill. Rollespillene videotapes og gjennomgås i gruppa. I gjennomgangen legges det spesielt vekt på studentenes egne observasjoner og refleksjoner. Det er samspillet mellom "sosialarbeider" og "klient", forståelsen av person og kontekst (personen-i-situasjonen) og identifisering av kunnskapsbehov som er fokus for refleksjonen. I undervisningen blir Shulmans ferdigheter knyttet til rollespillene og refleksjonene over det som skjer. Dette dreier seg om ferdigheter som å stille seg inn og være til stede for klienten, og å lytte aktivt. Forskjellen på åpne og lukkede spørsmål og hvordan måten en spør på bidrar til samtalens utvikling. Det dreier seg også om å kunne være avventende og romme klientens følelser, eller containe, og å møte klienten med innlevelse og empati og skille mellom egen og klientens forståelse. Undervisningen understreker det viktige i å kunne avklare møtets hensikt og egen rolle, og betydningen av å etablere en arbeidsrelasjon. Videre å kunne styre en samtale ut fra dens målsetting, samt å stille krav om egeninnsats fra klienten. Betydningen av å vise en

respektfull og ikke-dømmende holdning, og bevissthet om makt/avmaktsdimensjonen, og om grenseoppgangen mellom en profesjonell, personlig og mer privat væremåte. Dette er ferdigheter som er kontekstavhengige og som må tilpasses hver enkelt person og situasjon.

Læringsutbyttet i undervisningssituasjonen blir et resultat av den enkeltes forståelse og innsats i samspill med de andre deltakerne i gruppa. Lindbæk (red.) (2004) kaller denne undervisningsformen kommunikasjonsverksted, og Nyhus (2001) kaller det praktisk handling og selvforståelse i en treningskontekst.

## En to-delt studie

Studiens første del er en spørreskjemaundersøkelse (høsten 2002) blant studentene i femte semester ved Sosionomutdanningen, Høgskolen i Oslo. Studiens andre del er en kvalitativ studie med fokusgruppedesign som ble gjennomført våren 2004 med fem sosionomer fra det samme kullet. Jeg vil innledningsvis kort redegjøre for spørreskjemaundersøkelsen som danner bakteppe for den kvalitative studien.

I studiens første del ble studentene bedt om å rangere egen opplevelse av sine ferdigheter på en skala fra en til fem. De var i sin andregangs-praksis ca. et halvt år etter ferdighetstreningen. De ble også bedt om å besvare spørsmål om egne holdninger og om undervisningens betydning. Vel halvparten av studentene (37 av totalt 69 studenter) besvarte spørreskjemaene.

Dataene fra spørreskjemaundersøkelsen ble behandlet ved hjelp av SPSS. Studentene rangerte egne ferdigheter svært høyt. Dataene viser også høy korrelasjon mellom rangering av egne ferdigheter og undervisningens betydning. På de fleste variablene varierer denne (Pearsons  $r$  0,519) fra 0,4 til 0,7 (og er statistisk signifikante på 0,05 nivå). Studentene framhevet som viktig at undervisningen hadde foregått i små grupper og at det ble brukt rollespill og video. De mente feedback fra medstudenter hadde hatt omtrent like stor betydning som fra lærer. De vurderte korte forelesninger før treningen som lite betydningsfulle for sitt læringsutbytte.

Selv om resultatene må vurderes som usikre på grunn av lav svarprosent, finner jeg dem allikevel både overraskende og interessante. Overraskende fordi deres egenrangering er langt høyere enn jeg på forhånd hadde antatt. Og interessante på grunn av den tydelige sammenhengen mellom egen rangering og ferdighetstreningens betydning. Kanskje er deres selvforståelse preget av en genuin opplevelse av å ha mestret samtalene i gruppa, og av å ha tilegnet seg en ny forståelse og bevissthet om betydningen av egen væremåte. Kanskje er det det som gir dem en slik god mestringsopplevelse. Og hva skjer med den i møte med en annerledes og mer kompleks virkelighet?

## Metodiske overveielser

Med dette som bakteppe ble valget av fokusgruppedesign naturlig i studiens andre del. Denne metoden anses egnet i studier hvor en er ute etter å avklare holdninger og

erfaringer (Malterud 1996). Jeg ønsket å få til dialog, diskusjon og refleksjon slik at de kunne utveksle erfaringer med hverandre i en dynamisk kontekst som en fokusgruppe kan representere (Halkier 2003). Det ble naturlig å gjennomføre fokusgruppemøtene etter at de hadde fått praktisert sine ferdigheter over noe tid. For å kunne gå i dybden ble det viktig med mer enn ett møte.

Studentene som svarte på spørreskjemaundersøkelsen ble portrettert ut fra hvor utfyllende de hadde svart på de åpne spørsmålene og tolv ble invitert til å delta. Kun seks hadde fått sosialfaglige stillinger i oktober 2003 ca. fire mnd. etter avsluttet eksamen. Av disse sa fem seg villig til å delta.

Fokusgruppeintervjuene foregikk over tre ganger i tidsrommet april – juni 2004 i høgskolens lokaler, ca. to timer hver gang. De ble tatt opp på video og lydfil som senere ble transkribert og analysert. Fokusgruppa møttes også en fjerde gang i oktober 2004 og gjennomgikk videoopptakene. Ved hvert av fokusintervjuene var to forskere til stede. Som moderator hadde jeg ansvar for intervjuene, mens veileder hjalp til med video og oppklarende spørsmål ved behov. At fokusgruppa møtte tre (fire) ganger førte til et økt refleksjonsnivå fra gang til gang. Deres refleksjoner i selve intervjuet førte til at det vokste fram nye tanker og ny kunnskap basert på den gamle kunnskapen som de ikke kunne sette ord på i første omgang. Eller for å bruke et uttrykk jeg kjenner fra klinisk teamarbeid: Ny kunnskap oppsto ved at de ”klatret i hverandres tanker”. Metoden ble en parallell til den pedagogiske form i undervisningssituasjonen.

## Fokusgruppa

Fem kvinner deltok i fokusgruppeundersøkelsen. Anne, som var 49 år, hadde en tidligere yrkesutdanning i, og lang erfaring fra, pleie- og omsorgsarbeid. Hanne på 29 år hadde flere års arbeidserfaring, blant annet som saksbehandler ved sosialkontor. Lillian, som var 24 år, hadde erfaring fra arbeid med barn og eldre, mest deltid. Lise på 26 år hadde erfaring fra forskjellige deltidsjobber, og Ylva, som var 25 år, hadde også erfaring fra deltidsstillinger innen omsorgsarbeid.

## Møtet med praksisfeltet

For Anne, Lillian og Lise ble møtet med en ny jobb etter endt utdanning langt mer krevende enn de hadde forestilt seg. Anne og Lillian begynte på forskjellige sosialkontor – en type etat som de ikke kjente fra tidligere. Lise begynte ved et barnevernkontor. Heller ikke hun hadde erfaring fra slikt arbeid fra tidligere.

For Hanne og Ylva ble møtet med praksisfeltet noe enklere. De visste mye mer om hva de gikk til. Hanne begynte på et sosialkontor og trivdes godt med sin nye rolle som tiltakskonsulent der hun fikk god bruk for sine sosialfaglige ferdigheter. Ylva var mest opptatt av at hun ved å fortsette i en stilling hun hadde tidligere erfaringer fra også hadde begrensede utfordringer.

Den minst skremmende del av møtet med praksisfeltet var møtet med klientene. De som begynte på arbeidssteder de ikke kjente fra tidligere følte seg lite ivaretatt og savnet hjelp til å forstå forvaltningens struktur og kultur. Anne sa at hun trivdes med samtalen med klientene: ”*Det er aldri noe jeg gruer meg til. Det er derimot alt det andre som tar mye oppmerksomhet og tid.*”

## Profesjonell relasjonskompetanse

Hva er det vi kan som de andre ikke kan? (Lillian).

Helt i samsvar med Rønnestad og Skovholts forskning (1991) var også disse nyutdannede sosionomene opptatt av å få bekreftet nytteverdien av det de hadde lært. De vurderte egne ferdigheter i lys av den adferd de så hos mer erfarne kollegaer. De var opptatt av å observere andres adferd og handlinger og sammenlignet seg selv og det de tidligere hadde lært med det de nå erfarte. Lillian hadde lagt merke til at mange kollegaer uten utdanning ikke var opptatt av å ha samtaler med klientene. Lillian mente kollegaene fungerte godt som saksbehandlere, men uten bevissthet om det relasjonelle møtets betydning for den forståelse og mening som skapes. Hun mente at de tok utgangspunkt i kontorets normer på en ureflektert og instrumentell måte, og at de uten nærmere vurdering slo fast at slik pleier vi å gjøre det her. Hun mente for eksempel at de stilte vilkår for sosialhjelpen mer på bakgrunn av rutine enn på bakgrunn av en faglig vurdering slik loven forutsetter (Lov om sosiale tjenester § 5.3). Lillian formidlet en holdning og en forståelse om at hjelp med utgangspunkt i den enkeltes behov krever et relasjonelt arbeid som grunnlag for vurderingen slik det for eksempel er beskrevet hos Ranger (1993). Flere var bekymret over at også noen av deres erfarne, profesjonelt utdannede kollegaer forholdt seg mer eller mindre rutinemessig til klienter. De mente forklaringen måtte være at de hadde glemt en del av det de hadde lært i sin grunnutdanning. Rønnestad og Skovholt (1991) har skrevet om det de kaller en reduksjonistisk holdning der den profesjonelle forenkler situasjonens kompleksitet. Kanskje kan det være dette fenomen de har vært vitne til? En slik forenkling kan ifølge Rønnestad og Skovholt (ibid.) forstås som en overlevelsestrategi som i sin tur kan føre til stagnasjon i den profesjonelle utvikling, og/eller i verste fall endog til utbrenthet. Eller kan det ganske enkelt ha seg slik at en ved de aktuelle praksisstedene ikke følger lovens intensjon, og at klimaet for utvikling av relasjonskompetanse dermed ikke er til stede?

## Den profesjonelle rolle

Jeg var ikke forberedt på at det dreide seg så mye om å bruke seg selv. (Lillian).

Utfordringen ved å møte klientene som profesjonell sosialarbeider og ikke som privatperson krevde bevissthet om egen rolle, og arbeid med å tilpasse denne til de ulike situasjonene. Refleksjoner fra ferdighetstreningens rollespill om å integrere ens egen

person i sin profesjonelle rolle uten å være privat, måtte utvides og videreutvikles etter hvert som nye og ikke tidligere erfarne situasjoner oppsto (Shulman 2003, Johnson og Yanca 2001, Kokkinn 1998).

Noen av dem forundret seg over erfarne kollegaer som skilte tydelig mellom å forholde seg profesjonelt og personlig. Dette kan være uttrykk for at kollegaene ikke er bevisst på betydningen av den personlige dimensjon (Uggerhøj 1996). Det kan også være et uttrykk for at erfarne kollegaer forenkler situasjonens kompleksitet og stopper sin reflekterende prosess før de har reflektert over hvordan de på best mulig måte kan forholde seg i møtet med den enkelte klient. Rønnestad og Skovholt (1991) omtaler dette som for tidlig lukking. En prosess som kan oppstå dersom utfordringene blir for store (eller for små), slik at det ikke blir balanse mellom støtte og ivaretagelse på den ene siden, og krav og utfordringer på den andre. Konsekvensen kan bli pseudoutvikling og stagnasjon i stedet for kompetanseutvikling.

## Personlig egnethet

I forlengelsen av forholdet mellom personlig og profesjonell kom også et nært beslektet tema opp. Spørsmålet om hvor egnet de som utdanner seg til sosionomer er for oppgavene som venter dem. De var opptatt av sin egnethet – den personlige del av kompetansen – men diskuterte også inngående andres egnethet, både nåværende kollegaers og tidligere studiekameraters egnethet. De mente utdanningen burde ta dette mye mer på alvor fordi det har så stor betydning for klienter i en hjelpesøkende situasjon. Anne var spesielt opptatt av den maktposisjon hun erfarte at hun hadde i sin stilling. Dette var en ny erfaring og hun ble opptatt av faren for å begå overtramp. Hun sa:

Det var skremmende i starten å oppleve hvordan klientene kommer inn til deg og gir deg sitt liv. Vær så snill og hjelp meg. Og det er ganske sterkt når du kommer rett fra skolen og skal finne løsninger. Det er da du må puste godt og tenke klart. Det er veldig viktig, for det er så veldig lett å gå inn i rollen som den som skal ordne opp og ha alle løsningene.

I denne sammenhengen var Anne opptatt av arbeidsbetingelsene og de strukturelle betingelsene. Hun fortalte at før omorganiseringen av hennes arbeidsplass var kontoret mindre. Det var tross alt mer tid som gjorde at hun kunne holde seg selv i sjakk og jobbe i samarbeid med klienten. *I dag er det så dårlig tid – alt er jo brannslukning. Det er mye raskere å komme med de ferdige løsningene.* Lillian kjente dette igjen og sa at hun ikke hadde tid til å drive sosialfaglig arbeid med alle klientene, men at: *det er det som gir resultater og som er gøyest og mest tilfredsstillende.*

## Om taus kunnskap og om å sette ord på ting

Vi lærte mye og vi er gode til det, men hva var det egentlig vi lærte? (Lise).

Lises tvetydige utsagn forteller om en opplevelse av å ha en kompetanse med seg som

hun har problemer med å sette ord på slik også Shulman hadde (Polanyi 2000). Lillian har kanskje kommet litt lengre i denne prosessen når hun sa at hun i starten tenkte at jobben hennes dreide seg veldig lite om relasjonsferdigheter, og at hun derfor stilte seg selv spørsmålet: *Hva kan jeg egentlig?* Hun fortsatte på følgende måte:

Men etter hvert som jeg har jobba litt så skjønner jeg jo at jeg har lært mye. At det er mye som ligger der i bønn. Men det tok litt tid før jeg skjønte det. Og når jeg har jobba litt så skjønner jeg litt mer av det jeg lærte, jeg får en sånn a-ha-opplevelse.

Lillian ga konkrete eksempler: *Jeg hadde en samtale i dag som var veldig tøff. Klientens fortvilte følelser gikk veldig inn på meg. Jeg kunne ikke bare sitte der og gråte. Men jeg måtte bare sitte der.* Lillian mente hun mestret situasjonen fordi hun hadde trent på å containe, eller romme, klientens følelser i ferdighetstreningen. Hun mente det var langt vanskeligere å gjøre det i virkeligheten enn det var i rollespilltreningen. Dette eksemplet førte til følgende uttalelse fra Lise: *Altså når Lillian sa containe nå, så husket jeg det jo igjen.* Lise fortsatte: *Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted.*

Kanskje kan det at hun husker når Lillian forteller tyde på at ferdigheten er ervervet, men at begrepene, eller beskrivelsen av ferdighetene, er "glemt"? Da Lise hørte begrepet falt "det hele" på plass for henne. Hun kunne se for seg situasjonen. Hvis så er tilfelle kan dette bety at Lise gjennom ferdighetstreningen har ervervet seg en kompetanse, men at hun har vansker med å huske, og identifisere begrepene som er innlært i en annen kontekst. Og at hun dermed har vansker med å beskrive sin kompetanse. Kan det være at Lise begriper uten å huske begrepene? Eller bruker man kanskje andre begreper i praksishverdagen?

## Avsluttende betraktninger

Undersøkelsen viser at både studentene og de nyutdannede opplevde å ha tilegnet seg profesjonelle kunnskaper i relasjonelt arbeid med klienter som resultat av undervisningen. De ga også uttrykk for stor mestringsopplevelse og tillit til egne ferdigheter.

Deltakerne i fokusgruppa hadde imidlertid store vansker med å bruke teoretiske begreper for å beskrive hva de faktisk gjorde i de direkte møtene med klienter. De husket øvelser og følelser i forbindelse med rollespillene og den praktiske del av undervisningen. Den følelsesmessige og handlingsmessige del av læringen var altså lettest å "huske", mens de teoretiske begrepene lettere ble "glemt". Deres opplevelse av egen relasjonskompetanse kom til syne gjennom deres fortellinger om praktiske handlinger. Den kom også fram ved at de sammenlignet seg med andre uten den samme utdanning.

Innenfor et utviklingsperspektiv er det grunn til å kunne konkludere med at undervisningen har gitt de nyutdannede et godt kompetansegrunnlag som må videreutvikles i praksis. Undersøkelsen har imidlertid et lite antall informanter og resultatene må

derfor forstås som foreløpige. Erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap om profesjonell utvikling (Grenfell 1998, Rønnestad og Skovholt 1991) vektlegger flere forhold som betydningsfulle. I denne avslutningen vil jeg, i tillegg til behovet for kontinuerlig refleksjon, også spesielt framheve den økte bevissthet og kunnskap som foreligger om at nyutdannede har behov for veiledning og refleksjon som er spesielt tilpasset deres person, deres erfaringer og deres praksishverdag.

Det er mulig dette vil gjøre dem i stand til også å "huske" de teoretiske begrepene, – dersom det er det som er viktig for å videreutvikle deres relasjonskompetanse?

## Endnote

1 Jeg vil takke førsteamanuensis Bennedichte C. R. Olsen for god veiledning og inspirerende samtaler. Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Høgskolen i Oslo, avd. SAM, som har gitt meg mulighet til å gjennomføre denne studien.

## Referanser

- Askeland, Gurid Aga (2006) Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere, *Nordisk Sosialt Arbeid* nr. 2, 123 – 124.
- Berger, P. og T. Luckman (1966) *The social construction of reality*. The Penguin Press, London.
- Busch, Tor (1994) Overføring av læring. *Nordisk pedagogikk* nr. 2.
- Christiansen, Bjørg (2006) Den gode profesjonelle samtalen – hvordan lærer sykepleiestudenter av og med hverandre? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 90*, 17–28.
- Dysthe, Olga (red.) (1996) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Grenfell, Michael (1998) *Training Teachers in Practic*. Multilingual Matters Ltd. GB.
- Hagen, U. og A. Johansen (2003) *Nyuddannede sosialrådgiveres møde med praksis*. Sosialt Arbejde – Skriftserie nr. 4, 2003, København.
- Halkier, Bente (2003) *Fokusgrupper*, Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg.
- Havnen, K., R. Jakobsen og G. Sayer (2002) *Målinger av samtaleferdigheter*. *Nordisk Sosialt arbeid* nr. 3.
- Johnson, Louise og Stephen Yanca (2001) *Social Work Practice. A generalist Approach*, Allyn and Bacon, USA
- Hubble, Duncan og Miller (1999) *The Heart & Soul of Change*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Kokkinn, Judy A. (1998) *Profesjonelt sosialt arbeid*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Lindbæk, Bente (red.) (2004) *Kommunikasjonsverksted i Sosialt Arbeid*, Høyskoleforlaget AS, Kristiansand S.
- Malterud, Kirsti (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Nerdrum, Per (2000) *Training of empathic communication for helping professionals*. Dissertation for the Degree of Dr. Psychol. Institute of Psychology. University of Oslo. HIO-report 2000, 17.
- Nyhus, Anne Karin (2001) *I fagets hjerte. Praktisk handling og profesjonell selvforståelse i en treningskontekst*. Hovedoppgave i sosialt arbeid, Høgskolen i Oslo i samarbeid med NTNU.
- Polanyi, Michael (2000) *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus Forlag, Oslo.
- Ranger, M. (1993) *Er det bare meg som roter sånn?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Rommetveit, R. (1996) Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring, i: *Dysthe, O. (red.) Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademiske Forlag as, Oslo.
- Røkenes, Odd H. og Per Halvard Hanssen (2002) *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Rønnestad, Michael Helge og Thomas M. Skovholt (1991) En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapeuter og rådgivere.

- Tidsskrift for norsk Psykologforening* 28, 555–567.
- Skau, Greta M. (1998) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Shulman, Lawrence (1981) *Identifying, measuring and teaching helping skills*. Council on Social Work Education and the Canadian Association of Schools of Social Work, New York.
- Shulman, Lawrence (1999) *The Skills of Helping Individuals, Families, Groups, and Communities*. F.E. Peacock Publishers, Inc., USA.
- Snyder, M. (1979) Self-monitoring processes. L. Berkowitz (red.) *Advances in Experimental social psychology*, 12:85–128. Academic Press, New York.
- Trost, Arty (1985) They May Love it But Will They Use It? *Training and Development Journal*, January.
- Uggerhøj, Lars (1996) Profesjonella personligheter. Sandbæk, M og G. Tveiten (red.) *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familie*. Kommuneforlaget, Oslo.
- Lov om sosiale tjenester m.v. av 13.12.1991 nr. 81.

## Summaries

### Development of skill-development training

Competency in professional relationships concerns the ability to adequately and purposively understand and co-operate with the people encountered in the course of one's professional work. The education of social workers in Norway, and in other Nordic countries, emphasises the skill-development necessary for acquiring that competency. This requires the provision of concentrated resources that allows teachers to focus upon skill-development training in courses that are provided to small groups of students at Oslo University College.

The article is based upon a study that attempts to measure the importance of the skill-development training courses in the development of such competency. Students and recent graduates communicate that they feel increased self-confidence and greater mastery as a result of the skill-development training courses. The study shows that recent graduates recall their own feelings and the exercises they undertook in skill-development training courses, and particularly those instances that have been useful to them in comparable situations they have met in the field. Recent graduates do, however, have difficulties in

connecting their practical experiences in the field of social work to theoretical concepts.

### Þróun samskiptahæfni

Hæfni í faglegum samskiptum varðar getuna að markvisst og fullnægjandi skilja og eiga samstarf við fólk, sem maður mætir í faglegu starfi. Í félagsráðgjafamenntun í Noregi og á hinum Norðurlöndunum er rík áhersla lögð á kennslu og þjálfun, sem nauðsynleg er til að öðlast hæfni á þessu sviði. Þessi kennsla krefst einbeitra úrræða sem þörf er til þess að gera kennurum kleift að einbeita sér að hæfnipjálfun nemenda, sem fram fer í fámennum hópum að kennara viðstöddum, eins og gert er við Háskólann í Osló. Þessi grein er grundvölluð á rannsókn, sem er ætlað að leggja mat á mikilvægi hæfnipjálfunarinnar fyrir þróun samskiptahæfni. Bæði nemendur og nýútskrifaðir láta í ljós tilfinningu um aukið traust á eigin getu og meiri færni sem árangri af þjálfuninni. Rannsóknin leiðir einnig í ljós að nýútskrifaðir muna eftir eigin tilfinningum og æfingum úr þjálfuninni í samskiptahæfni, og sérstaklega þeim atriðum, sem komið hafa að gagni við sambærilegar aðstæður á starfsvettvangi. Nýútskrifaðir eiga samt sem áður erfitt með að tengja praktíska reynslu sína á vettvangi félagsráðgjafar við fræðileg hugtök.

### Suhdeosaamisen kehittäminen

Ammatillinen suhdeosaaminen merkitsee kykyä ymmärtää ja toimia yhteistyössä työkontekstissa kohtaamiemme ihmisten kanssa hyvällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Sosiaalityön koulutus Norjassa, ja myös muissa Pohjoismaissa, antaa suurta painoarvoa näiden valmiuksien opettamiseen ja kouluttamiseen. Se on resurssēja vaativaa opetusta, joka toteutettiin Oslon korkeakoulussa pienissä ryhmissä opettajan ollessa paikalla. Artikkelin pohjautuu tutkimukseen siitä, mikä merkitys opetuksella on tämän osaamisen kehittämisessä. Tutkimuksessa sekä opiskelijat että vastavalmistuneet kertoivat koulutuksen ansiosta kokeneensa luottavansa omaan valmiuksiinsa ja hallitsevansa niitä paremmin. Tutkimus osoittaa myös, että vastavalmistuneet saivat harjaannusta erilaisten tunteiden ja tapahtumien käsittelyyn, mikä voi olla hyödyllistä samankaltaisissa käytännön tilanteissa. Heillä oli kuitenkin ongelmia yhdistää teoreettisia käsitteitä käytännön toimintatapoihinsa.