



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Socialrådgiveres fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov - en pilotundersøgelse

Harder, Margit; Nissen, Maria Appel; Andersen, Majbritt Bang

Publication date:
2008

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Harder, M., Nissen, M. A., & Andersen, M. B. (2008). Socialrådgiveres fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov - en pilotundersøgelse. Aalborg Universitet: Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation, Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Socialrådgiveres fremtidige
kvalifikations- og kompetencebehov
– en pilotundersøgelse

*Maria Appel Nissen, Margit Harder
og Majbritt Bang Andersen,*

*Aalborg Universitet,
Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation
2008*

Indhold

1. Om projektet.....	1
1.1 Baggrunden for projektet.....	1
1.2 Formål.....	2
1.3 Forskningsspørgsmål	2
1.4 Væsentlige afgrænsninger af pilotundersøgelsen.....	3
1.4.1 Begrænsninger i forskningsspørgsmålets begreber og perspektiver	3
1.4.2 Begrænsninger i forhold til design og metode	4
2. Hovedkonklusioner og overvejelser om mulige fremtidige punkter til fælles drøftelse	5
3. Forandringer på det sociale område og socialrådgiveruddannelsen.....	11
3.1 Indkredsning af socialrådgivning	11
3.2 Tendenser i udviklingen af professionen, som de afspejler sig i uddannelsesbekendtgørelser og udvalgte rapporter	13
3.3 Væsentlige ændringer i det sociale arbejdes organisering og formål	16
3.4 Udviklingens betydning for socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet.....	19
4. Teoretiske perspektiver.....	22
4.1 En læringsteoretisk model - "samspil"	22
4.2 "Uddannelse" og "arbejdsplads"	27
4.3 Socialrådgiveres "kvalifikationer", "kompetencer" og "kompetenceudvikling"	30
5. Design og metode	33
5.1 Litteratur og dokumentstudie.....	33
5.2 Fokusgruppeinterviews	34
5.3 Tilrettelæggelse af fokusgruppeinterviews.....	38
5.4 Databehandling og analyse	39
5.5 Forskningsetik	40
6. Analyse af interviewdata	41
6.1 Socialrådgivernes kompetenceudvikling under uddannelse og i ansættelse efter endt uddannelse	41
6.1.1 Uddannelsessidens perspektiver	41
6.1.2 Aftagersidens perspektiver	47
6.1.3 Dimittendsidens perspektiver	55
6.1.4 Delkonklusion	61
6.2 Samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis og ansvaret for kompetenceudvikling.....	62

6.2.1 Overordnet samspil og ansvaret for kompetenceudvikling	62
6.2.2 Samspil i forbindelse med praktikforløb og praksisstudie.....	71
6.2.4 Delkonklusion	75
6.3 Udfordringer for socialrådgiveruddannelsen og det sociale arbejde, nu og i fremtiden.....	76
6.3.1 Aktuelle udfordringer for det sociale arbejde.....	76
6.3.2 Aktuelle udfordringer for socialrådgiveruddannelsen	83
6.3.3 Udfordringer for det sociale arbejde i fremtiden.....	87
6.3.4 Fremtidige udfordringer for socialrådgiveruddannelsen.....	90
6.3.5 Delkonklusion	93
7. Referencer og kilder.....	96
8. Bilag.....	101
Bilag 1: Bilag til projektdesign om "Socialrådgiveres fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov – en pilotundersøgelse"	102
Bilag 2: BEK nr. 536 af 28/06/2002.....	127
Bilag 3: Målbeskrivelser på socialrådgiveruddannelsen.....	133
Bilag 4: Dispositioner til fokusgruppeinterviews	143

1. Om projektet

I dette kapitel gives en kort introduktion til og beskrivelse af projektets *baggrund, formål, fokus og forskningsspørgsmål*.

1.1 Baggrunden for projektet

De *politiske, økonomiske, lovgivningsmæssige og organisatoriske* betingelser for det sociale arbejde knyttet til socialrådgivning har i de seneste år undergået omfattende forandringer. Her kan der særligt peges på Kommunalreformen med dens tre hovedelementer: Et nyt kommunalt Danmarkskort, en ny opgavefordeling mellem kommuner, nye regioner og stat, og en finansierings- og udligningsreform (Jf. desuden kapitel 3).

De faglige betingelser for at udøve socialrådgivning har også forandret sig over de senere år: En øget fokusering på effektiviteten i ressourceanvendelsen på det sociale område. En øget opmærksomhed overfor kvaliteten af det socialfaglige skøn og evnen til at skabe synligt effektive løsninger med inddragelse af klienternes behov, ønsker og ressourcer. En øget opmærksomhed overfor særlige borgere eller grupper i samfundet, der tilsyneladende er svære at integrere til et 'normalt' samfundsliv. I de seneste år er der, måske som en følge af dette, kommet øget fokus på at fremme kvalitet og effektivitet på det sociale område i form af evidensbaseret socialt arbejde, systematisk evaluering, opfølgning og dokumentation samt brugerinddragelse. Dette fokus været en integreret del af de seneste års reformer og lovbestemte ændringer i det metodiske grundlag for socialrådgivningen (Jf. Bilag, Harder 2007).

Samtidig er der sket væsentlige forandringer mht. socialrådgiveruddannelsen (Krav til den nationale Socialrådgiveruddannelse (BKG nr. 536 af 28. juni 2002). På Socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet er disse ændringer implementeret via studieordningen samt studievejledningen (se socialrådgiveruddannelsens hjemmeside) og i ændringer på studiet af såvel faglig som pædagogisk karakter. Centralt for disse ændringer har været et ønske om at styrke de studerendes faglige teoretiske, metodiske, analytiske, praktiske og etiske kompetencer og evner til at udøve socialrådgivning i et samfund hvor betingelserne for socialrådgivning er foranderlige og komplekse, hvor evnen til at arbejde systematisk med og omsætte viden til hensigtsmæssige og effektive løsninger har stor betydning samtidig med, at dette skal ske i en konstruktiv dialog og i et samarbejde med borgerne.

Samlet set er der over de seneste år er sket væsentlige forandringer i de *samfundsmæssige, politiske, økonomiske, lovgivningsmæssige, organisatoriske og faglige* betingelser for at udøve socialrådgivning. Ligeledes er der sket væsentlige forandringer i de uddannelsesmæssige forudsætninger for at blive socialrådgiver.

I foråret 2007 henvendte Aalborg Kommune sig til Aalborg Universitet. I forlængelse af denne henvendelse blev der afholdt et møde mellem Aalborg Kommune, Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation samt Socialrådgiveruddannelsen. Mødet resulterede i en aftale om at iværksætte en undersøgelse. Et centralt tema skulle være forholdet mellem på den ene side de kvalifikationer og kompetencer som studerende tilegner sig på Socialrådgiveruddannelsen og på den anden side de udfordringer og forventninger de møder, når de efter endt uddannelse ansættes som socialrådgivere. Dette tema skulle yderligere relateres til et spørgsmål om fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov inden for socialrådgivning. Efter mødet blev der udarbejdet en projektbeskrivelse med henblik på at gennemføre en pilotundersøgelse. Denne rapport formidler pilotundersøgelsen.

1.2 Formål

Denne pilotundersøgelse har til formål:

- At skabe viden om, hvilke socialrådgiverkompetencer der opøves under socialrådgiveruddannelsen henholdsvis efter endt uddannelse (evt. via efteruddannelse), samt hvordan disse arenaer for kompetenceudvikling spiller sammen med henblik på at understøtte en kontinuerlig udvikling af socialrådgivernes kompetencer.
- At skabe viden om, hvilke socialrådgiverkompetencer der bliver særlig vigtige i fremtiden.
- At skabe viden om, hvordan en kontinuerlig udvikling af socialrådgivernes kompetencer understøttes via socialrådgiveruddannelsen, i ansættelsen efter endt uddannelse og via efteruddannelse.
- At skabe grundlag for fremtidig dialog mellem socialrådgiveruddannelsen og aftagere om ovenstående.

1.3 Forskningsspørgsmål

Ud fra ovenstående formål med projektet undersøger pilotundersøgelsen følgende spørgsmål:

Hvilke kompetencer og kvalifikationer opøves under socialrådgiveruddannelsen henholdsvis på arbejdspladsen efter endt uddannelse, og hvordan er samspillet/relationen imellem disse arenaer for læring med hensyn til at understøtte en kontinuerlig udvikling af socialrådgivernes kompetencer?

Hvilke socialrådgiverkompetencer bliver særlige vigtige i fremtiden, og hvordan (dvs. af hvem og på hvilken måde) kan disse kompetencer bedst realiseres?

De to forskningsspørgsmål uddybes i kapitel 4 med hensyn til begreber og perspektiver og i kapitel 5 med hensyn til de designmæssige og metodiske forudsætninger for at kunne belyse dem.

1.4 Væsentlige afgrænsninger af pilotundersøgelsen

Pilotundersøgelsen er omfattet af nogle væsentlige begrænsninger, som har betydning for, hvordan dens analyser og resultater kan fortolkes og anvendes. Disse begrænsninger uddybes i kapitel 4 med hensyn til begreber og perspektiver og i kapitel 5 med hensyn til designmæssige og metodiske forhold. Dog vil vi her indledningsvist præcisere disse begrænsninger.

1.4.1 Begrænsninger i forskningsspørgsmålets begreber og perspektiver

Forskningsspørgsmålet spørger til udviklingen af kompetencer og kvalifikationer på Socialrådgiveruddannelsen hhv. i ansættelse efter endt uddannelse og til samspillet mellem disse to arenaer med henblik på kompetenceudvikling. Forskningsspørgsmålet fokuserer på et relativt komplekst forhold, hvor en række forhold uden for uddannelses- og ansættelsesarenaen kan spille en rolle for dels samspillet, dels samspillet betydning for kompetenceudvikling. Dette kan dreje sig om samfundsmæssige og sociale forhold, der har betydning for forventningerne til kompetenceudvikling. Det kan også dreje sig om individuelle forhold og forventninger til kompetenceudvikling. Måden, hvorpå uddannelses- og ansættelsesarenaen forholder sig til kompetenceudvikling og de problemstillinger som evt. gør sig gældende, kan således skyldes tendenser på andre områder og niveauer i samfundet. I denne pilotundersøgelse vil vi forsøge at inddrage refleksioner vedrørende sådanne forhold, men selve forskningsspørgsmålet er afgrænset til forholdet mellem uddannelses- og ansættelsesarenaen. Dette betyder, at pilotundersøgelsen fortrinsvis er *beskrivende* og beskæftiger sig med mulige *sammenhænge* og i mindre grad søger at være *forklarende*, da det at kunne opstille forklaringer kræver en mere kompleks inddragelse af og afprøvning af forskellige forholds betydning, end denne undersøgelse kan leve op til. Set i forhold til pilotundersøgelsens analyser og resultater betyder det, at de ikke opstiller klare årsags-virkningsforhold men snarere påviser forskelle og ligheder samt indikerer sammenhænge. Endelig betyder det, at der ikke fra pilotundersøgelsens analyser og resultater kan drages nogle endegyldige slutninger om, hvilke forhold der bør ændres for at skabe en bestemt virkning med hensyn til samspillet. Men pilotundersøgelsen kan påpege problemstillinger og forhold, der synes at have betydning, og som derfor kan indgå i en mere kvalitativ dialog om f.eks. kompetenceudvikling.

1.4.2 Begrænsninger i forhold til design og metode

Begrænsninger i design er generelt tæt relateret til de begrænsninger som et givet forskningsspørgsmål rummer, eftersom forskningsspørgsmål er bestemmende for design. Derudover er der konkrete begrænsninger i det design, der er opbygget eller rent faktisk har været muligt i nærværende pilotundersøgelse.

- 1) Undersøgelsen er kun gennemført i Nordjylland.
- 2) Undersøgelsens respondenter er hvervet fra ganske få kommuner og med en overvægt af respondenter fra Aalborg Kommune, Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen.
- 3) Undersøgelsen inddrager kun én uddannelsesinstitution der varetager uddannelse af socialrådgivere, nemlig Socialrådgiveruddannelsen, AAU.
- 4) Undersøgelsens respondenter er erhvervet fra det kommunale område, som på den ene side udgør ansættelsessted for størstedelen af uddannede socialrådgivere, men som på den anden side ikke er det eneste ansættelsessted uddannelsen skal uddanne socialrådgivere til.

Ovenstående betyder, at pilotundersøgelsen ikke kan sige hvordan f.eks. samspillet mellem uddannelses- og ansættelsesarena generelt er, da der er tale om et meget afgrænset design med hensyn til udvalget af enheder og respondenter både i forhold til uddannelse og ansættelsesarena. Pilotundersøgelsen kan heller ikke sige, om lokale forhold relateret til Socialrådgiveruddannelsen eller Aalborg Kommune, Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen, adskiller sig eller ligner forhold andre steder. Endelig må pilotundersøgelsen ses som et udtryk for en særlig fokusering på det kommunale område. Havde der i undersøgelsen været mulighed for at inddrage øvrige ansættelsessteder, ville det have været muligt at foretage sammenligninger, det kunne have bidraget til at styrke gyldigheden af pilotundersøgelsens analyser og resultater. Set i lyset af disse begrænsninger kan man sige, at pilotundersøgelsens analyser og resultater må ses som *viden om centrale temaer og problemstillinger* i forhold til udvikling af kvalifikationer og kompetencer i et samspil mellem uddannelse og ansættelse som socialrådgiver på *det kommunale område*. Denne viden om centrale temaer og problemstillinger er søgt indfanget via kvalitative gruppeinterviews med forskellige typer respondenter. Det kvalitative gruppeinterview er specielt velegnet til netop dette. Desuden er det hensigten, at viden om centrale temaer og problemstillinger kan danne grundlag for udformningen af et udkast til et spørgeskema, der kan anvendes i en bredere sammenhæng og overfor en bredere gruppe af respondenter, end nærværende pilotundersøgelse indfanger (Jf. kapitel 5 om metode)

2. Hovedkonklusioner og overvejelser om mulige fremtidige punkter til fælles drøftelse

Projektets forskningsspørgsmål er

Hvilke kompetencer og kvalifikationer opøves under socialrådgiveruddannelsen henholdsvis på arbejdspladsen efter endt uddannelse, og hvordan er samspillet/relationen imellem disse arenaer for læring med hensyn til at understøtte en kontinuerlig udvikling af socialrådgivernes kompetencer?

Hvilke socialrådgiverkompetencer bliver særlige vigtige i fremtiden og hvordan (dvs. af hvem og på hvilken måde) kan disse kompetencer bedst realiseres?

Her opsummeres først hovedkonklusioner. For uddybning af hovedkonklusionerne henvises til rapportens delanalyser og -konklusioner. Dernæst rejses temaer og problemstillinger, som det anbefales at arbejde videre med/tage op til debat med henblik på at styrke socialrådgivernes kompetencer og samspillet mellem uddannelse og arbejdsplads.

2.1. Kompetencer og kvalifikationer under uddannelse og på arbejdsplads

På et overordnet plan er der blandt aktørerne (undervisere, aftager og dimitterede socialrådgivere) en relativt stor enighed om, hvilke kvalifikationer og kompetencer socialrådgivere overordnet bør besidde for at kunne udføre socialt arbejde/socialrådgivning. Aktørernes opfattelser af, hvad der er væsentligt at kunne, udtrykker en skelnen mellem *generelle kompetencer* hhv. *specifikke kvalifikationer*. Generelle kompetencer drejer sig om forståelsesmåder og systematikker, der kan bruges i mange forskellige situationer og på forskellige problemområder. Specifikke kvalifikationer drejer sig om forståelsesmåder og systematikker, der retter sig mod brug i bestemte afgrænsede situationer og problemområder. Aktørernes opfattelser udtrykker også en skelnen mellem *faglige* og *personlige* kvalifikationer og kompetencer. Det personlige drejer sig dels om menneskelige egenskaber, der er vigtige i f.eks. mødet med borgeren, dels om personlige forudsætninger for at lære. Dette aspekt relaterer sig til det, at man, ud over at være f.eks. "socialrådgiver", også er et menneske med særlige erfaringer og forudsætninger (Jf. Kap. 4 Teoretiske perspektiver). Samtidig med denne relativt store enighed på et overordnet plan er der også en relativt stor forskel med hensyn til hvad aktørerne lægger vægt på er vigtigst. Aftagere og dimittender lægger i langt højere grad vægt på og fremhæver vigtigheden af specifikke kvalifikationer målrettet det kommunale område, hvilket er forventeligt, da det er deres arbejdsfelt. I et læringsteoretisk perspektiv lægger de vægt på kvalifikationer, der fordrer kumulativ og assimilativ læring – dvs. evnen til at kunne gentage bestemte handlinger og at applikere bestemte forståelsesmåder på et afgrænset

problemområde. Underviserne fremhæver vigtigheden af det modsatte. Dette afspejles også i forskellen mellem, hvad man lægger til grund for kvalifikationer og kompetencer. Underviserne taler om en "professionsidentitet" og de fire grundlæggende aspekter: Helhedssyn, systematisk sagsarbejde, kommunikation og etik. Aftagerne og dimittenderne taler om "faglighed" eller "fag", og beskriver i højere grad helhedssyn, systematik, kommunikation og etik ud fra kommunale forvaltningsbehov.

2.2. Samspelet mellem uddannelse og arbejdsplads

På et overordnet plan er der blandt aktørerne (undervisere, aftagere og dimitterede socialrådgivere) en relativt stor enighed om, hvordan samspelet er, herunder hvilken arbejdsdeling der er og skal være mellem uddannelse og arbejdsplads. Opfattelsen er, at uddannelsen skal bidrage til, at de studerende tilegner sig grundlæggende og generelle kompetencer, herunder indsigt i specifikke områder og systematikker, men at der er grænser for, hvor specifikke kvalifikationer en uddannelse kan og skal give. Uddannelsen skal give fundamentet for, at de studerende kan specialisere sig efter uddannelsen. Opfattelsen er også, at arbejdspladsen bedst har ansvaret for den specifikke oplæring, der skal til for at kunne indgå på en bestemt arbejdsplads. Blandt dimittenderne er der nogle, der har en mindre klar sondring mellem, hvad de lærer under uddannelsen og på arbejdspladsen. Det er ikke noget, de tænker over i det daglige. Under den overordnede opfattelse af samspelet tegner der sig en særlig samspeildynamik, som rapportens analyser ikke fuldt ud kan afdække, men som der er indikationer på. Samspelet mellem uddannelse og arbejdsplads centrerer sig omkring spørgsmålet om forventninger til rollen som socialrådgiver. Her tegner der sig forskellige forventninger. Fra aftagernes og ikke mindst dimittendernes side er der en klar forventning om, at nyuddannede socialrådgivere skal opbygge en 'kommunal faglighed', som de ikke har fra uddannelsens side. De nyuddannede beskrives som nogle, der ifølge aftagerne kan have for store idealer til hjælp og forandring, og uddannelsen beskrives af dimittenderne som for idealistisk i forhold til den kommunale virkelighed. Dette skal ses i lyset af, at flere dimittender har fået et "kulturshok" ved ansættelse på det kommunale forvaltningsområde og er blevet overraskede over forhold som tidspres, den administrative arbejdsmængde, den politiske styring og kontrol og de mindre positive oplevelser i mødet med klienterne. I mødet med denne virkelighed tyder det på, dels at de nyuddannede må "fjerne" sig fra uddannelsens faglige idealer og teoretiske grundlag, dels at de oplæres til at transformere deres professionsidentitet til en specifik kommunal faglighed. Dette kommer til udtryk i, at nogle af dimittenderne efterspørger en uddannelse, der lægger langt mere vægt på specifikke kvalifikationer samt kumulative og assimilative læreprocesser. Konkret drejer det sig f.eks. om oplæring i specifikke emner og systematikker, indsigt via obligatorisk kommunal praktik og specialisering, og en styrkelse af professionsidentiteten og den faglige relevans på den samlede uddannelse, herunder specielt basisåret. Man kan tage dette som et udtryk for et ønske om en stærkere profilering af den kommunale faglighed på uddannelsen, men man kan også tage det som et udtryk for, at de rela-

tivt nyuddannede socialrådgivere allerede *har* specialiseret sig ind i en kommunal faglighed, der har betydning for, hvordan de vurderer uddannelsens kvalitet. De har netop transformeret deres kompetenceprofil fra at have generelle socialrådgiverkompetencer til at have en tydelig kommunal faglighed og i nogle tilfælde i en sådan grad, at de ikke mere tænker over, hvad det er for grundkompetencer, de har med fra uddannelsen, eller de synes, at uddannelsen skal være en oplæring til at blive ansat på det kommunale område. De, der ikke magter denne transformation, risikerer ifølge dimittenderne at "gå ned psykisk".

2.3. Hvilke socialrådgiverkompetencer bliver særlige vigtige i fremtiden? (Udfordringer)

På et overordnet plan er der enighed blandt aktørerne (undervisere, aftagere og dimittender) om, at en central udfordring *i dag* dels er, hvordan man i *den kommunale virkelighed* kan fastholde den *helhedsorienterede sagsbehandling* og de *kontaktformer*, der er relevante for de mest socialt udstødte borgere med komplekse sociale problemer, dels hvordan man balancere uddannelsen i forhold til denne virkelighed. Udfordringen ses som væsentlig, fordi håndteringen af denne problematik har betydning for socialrådgiverens oplevelse af arbejdstilfredshed, oplevelsen af at bruge sine spidskompetencer og af at lave noget meningsfuldt og værdifuldt. På et konkret plan drejer det sig om kontinuitet i sagsbehandlingen og medarbejderstaben, rekruttering og stress, og om at undgå en tendens til, at socialrådgivere løber "skrigende væk", som en socialrådgiver siger, efter bedre job eller løn. Altså problematikker, der har med *kompetenceudnyttelse, fastholdelse og -udvikling* at gøre. Udfordringen anses ikke for enkel, fordi det har at gøre med (social)politiske tendenser og tendenser i samfundsudviklingen. Specielt undviserne taler om, at de politiske og samfundsmæssige forventninger til professionalisme har en tendens til at skabe (forventninger om) en særlig professionalisme, der enten ikke understøtter eller stiller flere og flere krav til socialrådgiverens professionalitet. Aktørernes udsagn indikerer en definitionskamp mellem forskellige opfattelser af, hvad socialrådgivning er og skal være. Sidstnævnte handler om fremtiden. Der er en relativt stor enighed blandt aktørerne om, at ovenstående udfordring ikke forsvinder i fremtiden. Aktuelle udfordringer opleves også som fremtidens udfordring. De aktører, der har en forestilling om, at man kan gøre noget for at håndtere denne udfordring, lægger vægt på behovet for at skabe sammenhæng i organiseringen af socialrådgivningen, skabe forventningsafstemninger i forhold til borgere og politikere, mindske det administrative arbejde og at styrke professionsidentiteten og anerkendelsen af professionen. Nogle – specielt dimittenderne og nogle af aftagerne – kan ikke forestille sig, at det bliver anderledes.

2.4. Overvejelser – hvordan kan uddannelse og arbejdsplads bidrage til at understøtte en kontinuerlig udvikling af socialrådgivernes kompetencer?

Dette afsnit handler om samspil og samarbejde mellem uddannelse og praksis, og om hvordan disse arenaer hver for sig og tilsammen kan bidrage til en stadig øget kompetenceudvikling af socialrådgivere. Der er næppe tvivl om, at det (og-

så) burde handle om, hvordan parterne hver for sig og tilsammen kunne påvirke 'højere' niveauer: dvs. regering, folketing, ministerier etc. (se f.eks. kapitel 6.3.3 og 6.3.4). Dette ligger imidlertid uden for denne pilotprojektrapports rammer – og også uden for de her involverede parters direkte handlefelt.

Det gælder også for det, som af analyseafsnittet vil fremstå som en slags faktum: at det sociale arbejde i praksis som følge af de aktuelle (og ikke specielt tillok-kende – for nogen af parterne) betingelser synes at præsentere en ubalance i in-divid/stat-relationen. Som Walter Lorenz understreger i kapitel 3.1, har det so-ciale arbejde (og har altid haft) et dobbelt mandat: at varetage individets og sta-tens interesser på en for begge konstruktiv og acceptabel måde. Informanternes udsagn tyder samstemmende på, at denne balance for tiden nærmere er en ubal-ance - med pendulsving mod opfyldelse af først og fremmest statens behov og ønsker. Der spores tydelige ønsker hos alle informanter om en snarlig ændring af denne tilstand. Således er der en høj grad af enighed om, at det er vigtigt at bevare socialrådgiverprofessionens kernefelter, og at disse kompetencer er nød-vendige for at fungere som 'en god socialrådgiver'. Alle informanter (aftagere, undervisere, dimittender) har blandt andet håb om, at fremtiden f.eks. vil bringe betydeligt større muligheder for, at socialrådgivernes kernekompetencer kan komme til udtryk i forhold til direkte indsats for det sociale arbejdes klienter i stedet for, at de - som det aktuelt er tilfældet - i ganske høj grad anvendes til administrative og kontrolprægede indsatsler.

Som det fremgår af både det foregående og det følgende, er der generelt en høj grad af indbyrdes respekt og anerkendelse mellem aftagere og uddannelse for det konkrete arbejde, hver af institutionerne udfører og for de hensigter, de hver især har og bliver nødt til at have. Dette er en væsentlig forudsætning for fælles overvejelser over, hvordan parter hver for sig og tilsammen kan arbejde for, at socialrådgiveruddannelsen og socialrådgivernes indsats i det praktiske sociale arbejde under de aktuelle forhold kan optimeres.

Ud fra de 'fund', vi har gjort i interviews med undervisere, aftagere og dimit-tender, mener vi, at følgende forhold vil kunne gøres til genstand for fælles drøf-telser og indsatsler. Nogle af disse er der enighed om mellem parterne, andre kunne give anledning til overvejelser om mulige ændringer af praksis på hen-holdsvis det sociale arbejdes institutioner og Socialrådgiveruddannelse. Vi må dog samtidig sige, at selv om alle parter har et engagement i at spille sammen på væsentlige punkter, er der tale om parter, som i hverdagen mere end rigeligt kan udfylde deres tid med de opgaver, der allerede eksisterer.

Det praktiske sociale arbejdes indhold i relation til uddannelsens indhold og vi-ce versa

Som det fremgår af ovenstående, er der overvejende enighed mellem parterne om, at en socialrådgiveruddannelse skal sigte mod at give de studerende mulig-hed for erhvervelse af generelle kompetencer. Ikke desto mindre gives der i in-

tervirevne udtryk for ønsker om mere specifikke kompetencer. Bl.a. ønsker nogle aftagere, at dimittenderne skal have forstand på skatteret, værdipapirer, budgetter og lignende (se kapitel 6.1.2). Sammenholdes disse ønsker med dimittendernes udsagn (for slet ikke at tale om det faktiske aktuelle indhold i socialrådgiveruddannelsen), hvor nogle netop giver udtryk for, at de er dybt frustrerede over at skulle fungere som 'kontordamer', er det nærliggende at spørge, om der her faktisk er tale om efterspurgte socialrådgiverkompetencer, eller om der snarere er tale om, at aftagerinstitutionerne af andre årsager ønsker socialrådgivere ansat, og at disse så gerne også måtte have sådanne kompetencer.

Aftagere og dimittender kunne desuden ønske, at uddannelsen forberedte dimittenderne på det høje sagstal, det intense arbejdspress og den omsiggribende administration/kontrol i socialt arbejdes praksis. Underviserne mener på den anden side, at de studerende løbende orienteres herom. Det kunne formodes, at der her er tale om det forhold, at dette at høre om – at få indprentet noget – ligger langt fra den faktiske oplevelse i den konkrete situation. Det er i den forbindelse værd at overveje, det som især dimittenderne, men også nogle aftagere og undervisere, foreslår: at der etableres stærkere bånd mellem uddannelse og praksis – også uden for praktikperioderne – f.eks. via gæsteforelæsninger: af praksis på uddannelsen og af uddannelsen i praksis.

Vi har også igennem de optagne interviews konstateret, at alle parter anvender begreber, som de hver for sig og indbyrdes ikke synes at være i tvivl om betydningen af, men som vi alligevel har registreret, synes at have forskellige betydninger i forskellige kontekster. Det kunne handler om betydningsforskellen mellem etik og værdier (hvor det første i højere grad er koblet til forskellige teoretiske forståelser af etik og moral (samt menneskerettighederne), mens det sidste synes knyttet til kommunale formulerede værdigrundlag, som ganske vist også med rimelighed kan siges at befinde sig på et abstrakt niveau, men som alligevel er konkret bundet til et bestemt domæne. Betydningsforskellen mellem professionel identitet og (specifik) faglighed er tidligere nævnt. Helhedssyn eller helhedsorientering synes (som det vil fremgå af analyseafsnittene) også at have ganske forskellige betydninger, idet begreberne for uddannelsen omfatter dette at se og forstå det hele menneske i sin totale kontekst (naturligvis i erkendelse af at dette er et uopnåeligt ideal – som sikkert heller ikke *skal* nås), mens helhedsorientering i den kommunale verden snarere ligger et eller måske flere niveauer over socialrådgiverens daglige arbejdshverdag, idet hun i den aktuelle sociale praksis snarere ser en flig af 'det hele menneske'. Det understreges fra aftagernes side, at det til gengæld er meget vigtigt, at borgeren oplever en helhed i sagsbehandlingen. Begrebet behandling bruges tilsyneladende også på flere måder: fra en slags terapeutisk indsats, over en særlig og intens omsorg (aftagerne), til 'social (be)handling' (underviserne), som ikke har med terapi (men nok med omsorg) at gøre, og som er fokuseret på at yde velovervejet og muligvis mangesidet assistance til mennesker med sociale problemer. Vi mener, at disse eksempler kunne pege på et behov for fælles præcisering af begrebernes indhold.

Mulige 'opgaver' for henholdsvis den sociale rådgiveruddannelse og det sociale arbejdes praksis

Der gives fra praksis (især dimittenderne) udtryk for stærke ønsker til socialrådgiveruddannelsen om at gentænke basisårets placering i uddannelsen, alternativt påvirke basisåret til en betydeligt højere grad af relevans for de socialrådgiverstuderende, som for en stor dels vedkommende 'kæmper' sig igennem basisåret, der ses som rettet mod andre studerende end lige præcis socialrådgiveruddannelsen studerende. Det handler ikke om det konkrete indhold (fag og projekt), men om form.

Desuden er det et håb for især aftagerne, at uddannelsen i højere grad fokuserer dels på 'den kommunale virkelighed', dels på at indgyde de studerende en tro på og lyst til kommunalt arbejde, således at dimittenderne kan være stolte af at virke på kommunale arbejdspladser. Det skal anføres, at det af underviserinterviewene blandt andet fremgår, at det er en særlig og vigtig opgave at deltage i administrationen af en så stor del af statsbudgettet, som det sociale arbejde i praksis udgør.

Det er så en helt særlig opgave for praksis – som det tydeligt fremgår af især dimittendernes udsagn – at søge at skabe et mærkbart større rum for anvendelse af de kompetencer, som de studerende har erhvervet sig, og som de gennem år har set frem til at kunne bringe i anvendelse. Denne opgave bør følges af endnu en: at give dimittenderne muligheder for at øge deres kernekompetencer, ikke alene på det juridiske område, som der synes at være relativt gode muligheder for, men også på det rådgivningsmæssige. Det, der synes at finde sted for tiden, er, at dimittenderne for manges vedkommende tværtimod aflærer deres kernekompetencer, hvilket må ses som et problem for borgerne, for dimittenderne selv, for uddannelsen (og fremtidige ansøgere til den) og for det sociale arbejdes praksis, som allerede nu kan registrere en afvandring fra visse afdelinger og måske fra professionen.

3. Forandringer på det sociale område og socialrådgiveruddannelsen

Dette afsnit koncentrerer sig i kort form om: 1) begrebet socialrådgivning, 2) tendenser i udviklingen af professionen, som de afspejler sig i uddannelsesbekendtgørelser og udvalgte rapporter, samt 3) aktuelle ændringer i det sociale arbejdes organisering og formål (for uddybning: se bilag). Kapitlet afsluttes med 4) en præsentation af socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitets fortolkning af uddannelsesindholdet.

3.1 Indkredsning af socialrådgivning

Den internationale socialarbejderorganisation indkredser det sociale arbejde således:

”Det sociale arbejde virker til fremme for social forandring og problemløsning i menneskelige og samfundsskabte forhold. Socialt arbejde støtter det enkelte menneske i at frigøre sig fra undertrykkende strukturer og blive i stand til at øge sin trivsel. Ved hjælp af teorier om menneskelig adfærd og sociale systemer griber socialt arbejde ind på de områder, hvor mennesker og miljø påvirker hinanden. Principperne for menneskerettigheder, for ikke-diskrimination og for social retfærdighed er fundamentale for socialt arbejde” (IFSW & IASSW aftalt 2001).

Socialt arbejde forstås således i denne indkredsning i meget bred forstand. Dens hensigt er da også at være meningsfuld for socialarbejdere i hele verden – i lande med vidt forskellige sociale og økonomiske betingelser, sociale systemer og kulturer (Harder 2006:81). Den er tiltrådt af bl.a. Dansk Socialrådgiverforening. Den danner desuden udgangspunkt for undervisning i fagområdet Socialt arbejde (Studievejledning for socialrådgiveruddannelsen efter 2002-bekendtgørelsen, punkt 2).

Heller ikke i en europæisk kontekst er det muligt at definere begrebet præcist. Malcolm Payne lægger vægt på, at socialt arbejde varierer over tid og er afhængig af sociale betingelser og kulturer (Payne 1991: 1). Walther Lorenz peger på, at en definition ikke vil være retfærdig over for det sociale arbejdes mangfoldighed, idet den uvægerligt vil blive enten så vag, at den bliver meningsløs, eller at afgørende elementer vil blive udelukket (Lorenz 1996: 19). Han peger også på, at socialt arbejde er en del af det moderne samfunds selvregulerende strukturer, som udgør forbindelseslinjen mellem individ og stat samt på, at det sociale arbejdes erkendelse af dette dobbelte mandat er central (Lorenz 1996: 16-7). Det skal bemærkes, at Walter Lorenz understreger nødvendigheden af, at socialarbejdere konstant holder sig for øje, at socialt arbejde har et dobbelt mandat – i krydsfeltet mellem klient og samfund. Socialt arbejde, som ikke formår at balancere mellem disse mandater, kan blive ”et potentielt farligt foreta-

gende". Han peger på, at socialt arbejde som et statsværktøj uden forankring i selvstændige professionelle eller brugerstyrede kontrolinstanser kan medføre fornægtelse af velfærd. At socialt arbejde som udøvelse af internt reguleret professionalisme, som kun er ansvarligt over for sig selv, bliver undertrykkende. Og at socialt arbejde i hænderne på fritstående private og frivillige initiativer uden juridisk forankret lighed og uden juridisk regulerede magtbeføjelser fremmer ulighed (Lorenz 1996: 18-22).

Det må bemærkes, at der på internationalt og europæisk niveau tales om socialt arbejde. I Danmark og de nordiske lande tales der både om socialt arbejde og om socialrådgivning (evt. socionomi). Socialt arbejde kan ses som et stort og varieret felt, hvor mange forskellige faggrupper og målgrupper er repræsenterede, og hvis fællestræk er fokus på 'det sociale', som i sig selv er et mangetydigt begreb. Socialrådgivning er en del heraf (Harder 2006: 82).

Men socialt arbejde/socialrådgivning i Danmark er forbundet med socialt arbejde i EU. Det bestemmes i høj grad af EU's sociale projekt. I 1961 tog EU-medlemslandene det første skridt til et fælles socialt charter i en naturlig konsekvens af Den europæiske Menneskerettighedskonvention af 1950 og dens tillæg om civile og politiske rettigheder. Den senest reviderede version af "European Social Charter" forelå i 1996 ved Strasbourg-konferencen (Council of Europe 1996). Charterets omsætning til konkret socialpolitik i medlemsstaterne vil formentlig efterhånden medføre en vis 'ensretning' (Harder 2006:89). Dertil kommer, at medlemskabet af EU for alle lande moralsk medfører pligt til at søge at forstå 'de andre'. Det giver samtidig mulighed for at kunne stille spørgsmålstegn ved tilsyneladende naturgivne opfattelser af eget sociale system. Man må dog ikke overse, at den måde, sociale problemer 'håndteres' på i ét land, er tæt sammenvævet med netop det lands kultur, historie, sociale strukturer (både nationale, regionale og lokale), økonomi og politik (Harder & Pringle 1997: 7).

Alligevel er der også inden for EU visse variationer med hensyn til det faktiske indhold af socialrådgivning. Socialrådgivning i Norden er en profession, der er særlig tæt sammenvævet med velfærdsstaten, med den til enhver tid deraf afledte socialpolitik og med de forhold, der på et givet tidspunkt defineres som sociale problemer. Socialrådgivning er – som andre fag/professioner, der er rettet mod handling for/sammen med mennesker – karakteriseret af såvel en teoretisk som en praktisk dimension. Begge dimensioner omfatter individ og samfund og disse niveaues indbyrdes relation (Harder 2006: 81, 87). Anna Meeuwisse og Hans Swärd (som heller ikke ønsker at definere begrebet) forstår begrebet ud fra forskellige niveauer: et strukturelt, et gruppe- og organisationsniveau, et individ- og familieniveau, og som rettet mod forskellige grupper i samfundet - afhængig af hvad der på et givet tidspunkt opfattes som sociale problemer og af de faktiske prioriteringer (Meeuwisse & Swärd 2000: 45).

Socialrådgivning i Danmark er siden 1976 – ved Bistandslovens ikrafttræden – karakteriseret af, at det især udføres i den offentlige sektor (som det i øvrigt også er i Norden). Hovedparten af socialrådgivere er ansat i kommunale forvaltninger. Socialrådgivning har en særlig juridisk forankring og er ofte forbundet med udbetaling af sociale ydelser. Denne kombination af rådgivning om sociale problemer, af myndighedsudøvelse og af tildeling af materielle ydelser er særegen for Danmark (og for de øvrige nordiske lande).

Omkring årtusindskiftet søgtes den sociale rådgivning i Danmark yderligere indkredset via flere artikler: To af dem drejede sig om 'kernen' i det sociale arbejde (Brønholt 2001, Nielsen 2001), en tredje om socialrådgiveres aktuelle og fremtidige opgaver og vidensbehov i forbindelse med ny professionsbachelorbekendtgørelse (Harder & Windekilde 2001). Det konstateredes, at professionen kræver viden, indsigt og færdigheder, som kan danne teoretisk og metodisk grundlag for en mangefacetteret og stadigt ændret erhvervsfunktion (Harder & Hielmcrone 2000).

3.2 Tendenser i udviklingen af professionen, som de afspejler sig i uddannelsesbekendtgørelser og udvalgte rapporter

Det nære forhold til nationalstaten og dens socialpolitik (herunder til de sociale institutioner og deres opgaver) har medført, at socialrådgiveruddannelsen siden dens etablering (i 1937¹) har været underlagt skiftende socialpolitikkers og aftagerinstitutioners krav og forventninger. Disse er bl.a. blevet udmøntet i uddannelsesbekendtgørelser.

1975-bekendtgørelsen (nr. 662 af 18. december 1975) blev bl.a. forudgået af en betænkning (nr. 619 af 1971) om rådgivningsvirksomhed inden for det sociale arbejde. Af denne fremgik det, at rådgivningens værdi for den råde søgende sås som det centrale, mens samfundsinteresser måtte komme i anden række. Desuden forelå uddannelseskommissionens betænkning (nr. 670 af 1973). Den førte til, at uddannelserne på Aalborg og Roskilde Universitetscentre blev udvidet med et halvt år i forhold til uddannelsen på De sociale Højskoler², og at de studerende på universitetscentrene blev socionomi-studerende³. Uddannelse i Socialformidling ved Danmarks Forvaltningshøjskole var endnu et resultat af Kommissionens betænkning.

¹ I 1941 blev socialrådgiveruddannelsen statsanerkendt. Før da fandt socialrådgivning typisk sted i hospitalssammenhæng – med henblik på at fremme patienters gentilpasning til samfundet. Især Mødrehjælpens oprettelse i 1939 var central for etablering af socialrådgiveruddannelsen. Uddannelsens hoveddimensioner var jura, behandling og samfundsfag (Goll 1998).

² Dette ændredes ved en særlig bekendtgørelse for uddannelsen i Aalborg (nr. 193 af 31. marts 1987), som medførte, at de studerende igen blev socialrådgiverstuderende. Ved samme lejlighed blev uddannelsen på RUC nedlagt.

³ Det medførte, at uddannelseskravene til henholdsvis De sociale Højskoler og Universitetscentrene blev forskellige.

Bekendtgørelsen fastsatte, at faget Socialrådgivning blev ændret til Teorier og metoder i socialt arbejde, og at de studerende skulle arbejde med sociale problemer ud fra fire interventionsniveauer: 1. Generelle årsager til sociale problemers opståen, 2. Specielle årsager til sociale problemers opståen, 3. Sociale problemers akutte fremtrædelsesformer og 4. Sociale problemers kroniske fremtrædelsesformer.

1981-bekendtgørelsen (nr. 439 af 27. august 1981). En betænkning (nr. 818 af 1977) om vurdering af det fremtidige behov for socialrådgivere førte til denne uddannelsesbekendtgørelse. Interventionsniveauerne udgik af bekendtgørelsen, som nu, bl.a. efter aftagerønsker, blev stærkt fagopdelt (10 fagområder) samt indeholdt krav om to projektperioder. De studerende skulle gennem uddannelsen opnå: 1. viden inden for en række fagområder af central betydning for socialt arbejde, 2. en helhedsforståelse af konkrete sociale problemers årsager, fremtrædelsesformer og konsekvenser for det enkelte menneske og for grupper af mennesker, 3. færdighed i at omsætte denne viden og forståelse til konkret arbejde med sociale problemer, herunder socialt rådgivningsarbejde, planlæggende og forebyggende virksomhed og administrative funktioner inden for det sociale arbejdsområde.

Den stærkt fagopdelte undervisning sås i fagkredse som hindrende for en helhedsorienteret uddannelse, der fleksibelt kunne forholde sig til det sociale arbejde i praksis. I den forbindelse igangsatte Dansk Socialrådgiverforening i 1989 GUK-projektet (Kjærsgaard 1993). I 1993 påbegyndte "Evalueringscentret for de videregående uddannelser" evaluering af såvel socialrådgiver- som socialformidleruddannelserne (Evalueringscentret 1994). Evalueringen viste (i overensstemmelse med GUK-rapporten), at der blandt interessenterne var grundlæggende tilfredshed med uddannelserne, men at de dels opfattedes som stærkt komprimerede, dels at der kunne være behov for at styrke teori/praksisrelationen. Mulighederne for forskning i socialt arbejde blev opfattet som små og få. En kandidatuddannelse blev anbefalet (denne blev knyttet til Aalborg Universitet, Institut I). Evalueringen førte til ny uddannelsesbekendtgørelse for de nu fem socialrådgiveruddannelser i Danmark.

Med *1996-bekendtgørelsen* (nr. 720 af 30. juli 1996) blev socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet reduceret med et halvt år, svarende til De sociale Højskoler 3 år. Uddannelsen skulle rette sig imod: 1. Socialt arbejde baseret på sammenhæng mellem mål og metoder, på koordination med andre faggrupper/indsatsområder samt på viden om og indsigt i de berørte målgruppers og miljøers situation, 2. Udvikling af socialrådgiverfaget og det sociale arbejde i takt med den socialfaglige, videnskabelige og samfundsmæssige udvikling. Uddannelsens indhold blev opdelt i fire socialfaglige hovedområder: 1. Socialrådgivning/socialrådgivningsmetodik, 2. Menneskers udvikling og interaktion, 3. Retlig regulering, 4. Samfund, politik, økonomi og organisation. Rammerne for uddannelsesinstitutionernes vægtning af disse områder var ret vide (be-

kendtgørelsens § 4). Uddannelsen i Aalborg beholdt sit særpræg, idet alle samfundsvidenskabelige studerende ved Aalborg Universitet påbegyndte (og stadig påbegynder) studierne med en fælles 1-årig basisuddannelse.

Opfølgning af 1994-evalueringen (Danmarks Evalueringsinstitut EVA 2001) påviste bl.a. en diskrepans mellem krav til uddannelsesindhold og uddannelseslængde. En uddannelsesforlængelse på ½ år blev foreslået. Det forventedes, at denne forlængelse samtidig ville kvalificere til en professionsbacheloruddannelse. Strukturen i de fire hoved-/fagområder blev foreslået bevaret, men med en udvidelse af Socialrådgivning/Socialt arbejde til også at "integrere de øvrige hovedområders teoretiske og metodiske kundskaber i omsætningen til praktisk socialt arbejde", bl.a. inspireret af, hvad der allerede fandt sted på Aalborg Universitets socialrådgiveruddannelse (EVA's reference til Aalborg Universitets selvevalueringsrapport 2000). Praktikperioden blev foreslået opdelt i en uddannelsespraktik og et praksisstudie, dvs. en måneds forlængelse af praktikken.

2002-bekendtgørelsen (nr. 536 af 28. juni 2002) fulgte på mange måder evalueringens anbefalingerne. Alle socialrådgiveruddannelser i Danmark blev 3½-årige professionsbacheloruddannelser, på et videnskabsteoretisk grundlag. Fagområdernes omfang blev nu målt i ECTS, med fagområdet Socialt arbejde/Socialrådgivning som det absolut dominerende. Uddannelsens formål blev: "at kvalificere den studerende fagligt og personligt til efter endt uddannelse at fungere selvstændigt og i et tværfagligt samarbejde som socialrådgiver. Uddannelsen skal i overensstemmelse med den samfundsmæssige, socialfaglige og videnskabelige udvikling kvalificere de studerende inden for teoretisk og praktisk socialrådgivning og socialt arbejde. Uddannelsen skal kvalificere de studerende til at kunne identificere, beskrive, analysere, vurdere, evaluere og handle i forhold til livsbetingelser og sociale problemer på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau. De studerende skal tilegne sig viden om og indsigt i de berørte målgruppers og miljøers situation, så de studerende herved opnår forandrings- og handlekompetence inden for socialrådgivning, såvel i offentligt som privat regi" (§ 1, stk. 1).

I forbindelse med 2002-bekendtgørelsen kom "Forslag til socialrådgivernes kompetenceprofil", udarbejdet af Dansk Socialrådgiverforening, Kommunernes Landsforening og Amtsrådsforeningen. Centralt i forslaget var: Væsentlige fremtidige roller, kompetenceprofilbegrebet og socialrådgivernes forventede arbejdsmarked. Der var enighed om, at nyuddannede socialrådgivere dels skulle være generalister, dels skulle kunne udfylde en række roller: rådgiver/vejleder, forandringsagent, koordinator, udvikler, analytiker, forhandler og myndighedsudøver.

I 2003 blev der af Aalborg Universitet, Erhvervsvejledningen foretaget en Kandidatundersøgelse for kandidater/dimittenter fra Aalborg Universitet. Af denne fremgik bl.a., at 80 % af socialrådgiverne blev ansat i kommuner, 8 % i amtet,

3 % i staten og henholdsvis 4 og 3 % i private virksomheder og organisationer, og at knap $\frac{3}{4}$ blev ansat inden for Nordjyllands amts grænser. Med hensyn til jobfunktioner angav 72 %, at hovedfunktionen var rådgivning/vejledning, 53 %: administration.

I skrivende stund må der desuden peges på en række forhold, som uundgåeligt vil påvirke socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet. Af særlig betydning er, at Finansloven har ændret taxametertilskuddet til uddannelsen i stærkt nedadgående retning. Andre krav fra Videnskabs- og Undervisningsministeriet har medført nye målbeskrivelser og ny karakterskala. Endnu en evaluering, denne gang i form af en akkreditering, forventes i det kommende år.

Sammenfattende synes – med hensyn til uddannelsesbekendtgørelser - ønsker og krav til socialrådgiveruddannelsen koblet til socialpolitiske strømninger og aftagerinstitutionsinteresser, ligesom vurderinger af beskæftigelsessituationen for socialrådgivere synes at indgå – især i antallet af uddannelsesinstitutioner. 1975-bekendtgørelsen fokuserede på indsats både i forhold til klientskabende faktorer i samfundet og på klienten selv, mens 1981-bekendtgørelsens fokus var på uddannelsesindholdet. 1996-bekendtgørelsen var igen en rammebekendtgørelse, mens også 2002-bekendtgørelsen detailstyrer uddannelsen. Særlig bemærkelsesværdigt er det, at vægtningen mellem socialt arbejde/socialrådgivning og jura, som traditionelt har haft en position på linje med – eller med større vægt end - socialrådgivning, i 2002 blev kraftigt forskudt. Det er måske særligt bemærkelsesværdigt, da retliggørelsen i disse år øges kraftigt, og en del metoder, som tidligere blev opfattet som socialrådgivningsmetoder, nu omsættes til lovbundne metoder. Der er her ikke alene tale om en dansk udvikling, men om intereuropæiske tendenser (ex. Ife (forordet) i Nash et al. 2005, Adams, Dominelli & Payne 2002:1). I det læringsteoretiske perspektiv, som socialrådgivning ses i i dette projekt, kan man måske desuden se uddannelsesbekendtgørelserne som bevægende sig imellem to poler: I forhold til 'transfer' (se følgende kapitel) synes hverken 1975- eller 1996-bekendtgørelsen i deres udformning at bestemme detailindholdet i uddannelsen eller at lægge speciel vægt på at påvirke samspillet mellem uddannelse og praksis, mens 1981- og 2002-bekendtgørelserne både detailstyrer indholdet og understreger vigtigheden af en væsentlig grad af transfer mellem uddannelse og praksis.

3.3 Væsentlige ændringer i det sociale arbejdes organisering og formål

De politiske, økonomiske og lovgivningsmæssige betingelser for det sociale arbejde og dermed den aktuelle socialrådgiveruddannelse undergår omfattende forandringer i disse år.

Kommunalreform 2007 har tre hovedelementer: et nyt kommunalt Danmarkskort, en ny opgavefordeling og en finansierings- og udligningsreform (Indenrigs- og Sundhedsministeriet 2005). Kommunerne har fået det samlede finansierings-, forsynings- og myndighedsansvar på det sociale område (inkl. socialpsykiatrien) samt varetagelse af de fleste borgerrettede opgaver. En række tidligere amtslige institutioner (børn, unge, ældre, handicappede) er overgået til kommunal drift og tilsyn (andre til regionerne). Desuden skal nævnes den helt særlige konstruktion, at stat (den statslige arbejdsformidling AF) og kommuner (beskæftigelsesforvaltningerne) på beskæftigelsesområdet er indgået i et forpligtende samarbejde i de nye fælles jobcentre, som nu findes i alle kommuner undtagen ø-kommunerne, dvs. at der i alt findes 91 jobcentre (www.bm.dk 2007). Jobindsatsen er adskilt fra ydelser i øvrigt. Den omfatter mennesker med og uden statsborgerskab. Både stat og regioner (Regionsrådene) overvåger beskæftigelsesindsatsen i jobcentrene.

Forud for og sideløbende med Kommunalreformen har en række ændringer fundet sted på det sociale og tilknyttede områder. Således er en del af Socialministeriets (nu Velfærdsministeriet) tidligere opgaver blevet overført til Beskæftigelsesministeriet. Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender blev oprettet i 2004.

Borgerens inddragelse i egen sag og kommunernes forpligtelse til at tilrettelægge arbejdet på en sådan måde, at borgeren faktisk kan bruge denne ret er blevet understreget (Lov om Retssikkerhed og Administration på det Sociale Område § 4). Andre lovændringer har form af forsøg på standardisering af det sociale arbejdes praksis og på at ændre kommuners og offentligt ansattes holdning til det sociale arbejde.

Børnefamilieområdet

Her drejer det sig med hensyn til standardisering f.eks. om § 50 i Lov om Social Service, som angiver alle trin i undersøgelsen af et barns forhold og omstændigheder, når det formodes, at barnet har behov for særlig støtte. SEL § 48 vedrører børnesamtalen, som skal finde sted, inden der træffes afgørelser om barnets forhold. Handleplanen (SEL § 140) redegør for formålet med indsatsen, varigheden, særlige forhold vedrørende barnet og for den støtte, barnets familie skal modtage under og efter anbringelsen (Socialministeriet 2006). Med hensyn til holdningsændringer havde Anbringelsesreformen af 2005 (bl.a.) til hensigt at bidrage til ændret syn på børn og på indsatsen for dem. Børns retssikkerhed skulle styrkes. Kommunerne blev forpligtet til en sammenhængende børnepolitik, præget af forebyggelse samt tidlig opsporing og indsats.

Forud for anbringelsesreformen udkom en del rapporter (bl.a. "En god start til alle børn" fra Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet (Socialministeriet 2003) og "En 'kulegravning' af området for særlig støtte til børn og unge (Socialministeriet 2003). Mens den første lagde op til Anbringelsesrefor-

men, lagde 'kulegravningen' snarere op til det lovforslag til ændring af Lov om Social Service, der kom i 2005 med ikrafttræden juli 2006 - Styrkelse af forældreansvaret (SEL § 61).

Der er tale om en diskursændring i forhold til børn og til forældreskab. Perspektivet på barn og barndom har ændret sig fra en udviklingspsykologisk til en sociologisk/etnografisk forståelse (Christensen & Ottesen 2002). Denne ændring i perspektiv er yderligere blevet understreget i Lov om Forældreansvar (med ikrafttræden 2007). I forhold til forældrene blev en ændret diskurs introduceret i 'Kulegravnings'-rapporten: "Der er fra centralt hold signaleret et ønske om, at velfærdssamfundet skal indtage en anderledes og mere aktiv rolle i forhold til familierne. Tolerancen eller tålmodigheden med familier, som ikke anses for at kunne leve op til alment accepterede forældreegenskaber er således mindsket" (Socialministeriet 2003). Udviklingen havde allerede kunne spores i forældrekontrakter og blev understreget i ovenfor nævnte "Styrkelse af forældreansvaret".

Beskæftigelsesområdet

Diskursændringen på beskæftigelsesområdet er af lidt ældre dato. Arbejdsmarkedsreformen af 1994 var en samlet betegnelse for adskillige ændringer i den arbejdsmarkedspolitiske lovgivning. Den fokuserede især på et holdningsskifte fra passiv til aktiv forsørgelse, hvilket bl.a. medførte strammere regler for aktivering. Senere lovgivninger og reformer understregede denne linie. Behovet for forøgelse af arbejdsstyrken førte til intensivning af beskæftigelsesindsatsen.

Ønsket om standardisering og holdningsændring udmøntede sig bl.a. i arbejds-evaluationsmetoden. Den tog sit udgangspunkt i 1998 (§ 20a i lov om social pension, Vejledning 2000). Et rummeligt arbejdsmarked blev forudsat. Anvendelsesområdet blev hurtigt udvidet til først alle arbejdsmarkedsrettede områder, dvs. flexjobs og revalidering, og siden til kontanthjælp/aktivering og sygedagpenge (Socialministeriet 2001). Vejledning (2002) og bekendtgørelse (2003) om beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne fulgte. Der er tale om tre vurderinger: af borgerens faktiske ressourcer i forhold til arbejdsmarkedet, af muligheden for yderligere udvikling af disse, af mulighederne for at reducere eller fjerne barrierer (Socialministeriet 2001). Udgangspunktet for arbejdsevnevurderingen er dialog med borgeren. Målet er at finde den hurtigste vej til arbejdsmarkedet.

Inden for området søges det bl.a. via "Visitationsværktøjskassen" at udvikle et fælles begrebsapparat og ensartet praksis på tværs af faggrupper og sektorer (Arbejdsmarkedsstyrelsen, udat.).

I 2002 kom bekendtgørelse om funktionsevne metode, som var rettet mod handicapområdet og havde det sigte at fremme den enkeltes mulighed for at klare sig selv, at lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten. I modsætning

til arbejdsevne metode, som må siges at være teoriløs, hviler funktionsevne metode på – udover socialfaglig viden og kommunikative færdigheder – Antonovskys teori om bevarelse af sundhed (www.funktionsevne metode.dk).

Fundering af metoder og holdningsændringer

I forbindelse med en række af de nævnte initiativer har Social- og Beskæftigelsesministerierne iværksat ganske omfattende efteruddannelsesprogrammer for socialrådgivere og sagsbehandlere i kommunerne. Det startede med arbejdsevne metode (påbegyndt 2001), derefter fulgte anbringelsesreformen, børnesamtalen, familierådslagning og senest funktionsevne metode (fandt sted i 2006). Endnu et delvist statsfinansieret efteruddannelsesprogram er varslet: socialt arbejde med særligt udsatte grupper. Det baserer sig på "Det fælles ansvar II – Regeringens 2. handlingsprogram for de svageste grupper" (Regeringen 2006).

Sammenfattende er der tale om markante skift i holdningen til det sociale arbejdes klienter og dermed i forventningerne til socialrådgivernes uddannelse og erhvervsudøvelse. Holdningsskiftet synes at blive koblet sammen med en tiltagende standardisering/manualisering af det sociale arbejde. Der er tale om en europæisk (vestlig) udvikling, som synes at forskyde forholdet mellem klienten og rådgiveren/forvalteren væk fra en kommunikativ rationalitet og hen imod en instrumentel (Krogstrup & Dahler-Larsen 2002).

3.4 Udviklingens betydning for socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet

Som socialrådgivning i praksis følger (er nødt til at følge) den aktuelle socialpolitiske udvikling, gælder det samme for socialrådgiveruddannelsen. Men – som det vil fremgå af det følgende kapitel – er der her i forhold til læringsmiljøer tale om to forskellige arenaer. Uddannelse og praksis fungerer på den ene side under forskellige logikker og betingelser. På den anden side er de tæt forbundne størrelser, dog med ikke altid samstemmende indbyrdes forventninger. Mens de sociale institutioner f.eks. efterspørger her-og-nu-anvendelige kompetencer, må uddannelsen delvist være rettet mod sådanne og delvist mod en (endnu ukendt) fremtid og generaliserede funktioner. De sociale institutioner lægger således en særlig vægt på viden, som kan omsættes direkte i en konkret kontekst, mens en uddannelse lægger hovedvægten på viden, der kan relateres til alle former for socialt arbejde: kommunalt, statsligt, privat, frivilligt (inspireret af Jørgensen 2004: 53ff). I en uddannelse med to praktikker er diskrepansen dog mindre, idet praksis bliver mere centralt placeret i uddannelsen, end det er tilfældet med rent teoretiske uddannelser. Der er dog næppe tvivl om, at en kombination af disse to vidensformer giver høj kompetence, idet en sådan forudsætter, at teoretisk og praktisk viden bringes i samspil (Illeris 2004:69). Knud Illeris peger desuden på, at ansatte i dag forventer, at vidensakkumuleringen udstrækker sig over hele (arbejds)livsforløbet, og at arbejdet – udover lønnen –

også byder på muligheder for udfoldelse af personlige livsmål og værdier (op.cit.: 156).

I det konstant foranderlige sociale arbejde er det væsentligt for uddannelsen stadig at reflektere over balancen mellem den samfundsmæssige, social- og uddannelsespolitiske udvikling, de sociale institutioners forventninger og fastholdelse af professionens basale værdier og identitet. Uddannelsen består som tidligere nævnt af fire centrale fagområder, to praktikker (uddannelsespraktik og praksisstudie) samt professionsbachelorprojektet. Der er derudover en række kortere eller længere uddannelseselementer (se studievejledningen for oversigt over hele uddannelsesforløbet). Fagområderne er i bekendtgørelsessammenhæng adskilte områder med den væsentlige undtagelse, at fagområdet Socialt Arbejde skal integrere alle øvrige fagområder. For socialrådgiveruddannelsen i Aalborg er ønsket, at også de øvrige fagområder i så stort omfang som muligt trækker central viden fra de andre fagområder ind, således at uddannelsen kan opfattes som en helhed. Dette ønske har bl.a. medført, at alle fagområder igennem de senere år har gennemgået væsentlige ændringer, både med hensyn til indhold og til pædagogisk tilrettelæggelse. Et eksempel på det sidste er det juridiske fagområdes brug af intranetbaserede konferencer, der sikrer udstrakt dialog mellem studerende og undervisere om juridiske problemstillinger i såvel videns- som færdighedssammenhænge. I praktikkerne og i bachelorprojektet (samt andre uddannelseselementer) bringes fagområderne i naturligt samspil.

Traditionelt har fagområdet Socialt arbejde (om end det har haft andre 'navne' undervejs) været det centrale identitetsbærende fagområde. Dette er yderligere blevet understreget af den aktuelle uddannelsesbekendtgørelses nævnte krav om, at dette fagområde udover egne teorier og metoder skal integrere viden fra alle fagområder. På den ene side skal fagområdet Socialt arbejde påtage sig et væsentligt ansvar. På den anden side er fagområdet i risiko for, at dets 'egne' teorier bliver mindre synlige. 'Egne' sættes i citationstegn, idet fagområdet, som historisk set er udsprunget af praksis, siden sin 'fødsel', og stadig, har inddraget andre fags viden og teorier samt bearbejdet og omformet dem til sit særlige brug: integreret handlingsomsætning, i spændingsfeltet mellem individ og samfund. Men også viden og teorier, hentet fra mangfoldige kilder, er foranderlige over tid. Det samme gælder lovgivning (i det hele taget – og) i form af mere eller mindre standardiserede fremgangsmåder. Det er derfor vigtigt, for at kunne tale om 'socialrådgivning' som en fælles faglig forståelse, i fagområdet Socialt arbejde - udover en stadig ajourføring i forhold til praksis - at bevare en fælles kerne.

Denne kerne afspejler på én og samme gang professionens nyere historie og dens identitet. Den består af vigtige elementer af teoridannelsen i især tre tidsperioder: I 1960-erne udkom den første lærebog i socialrådgivning i Danmark (Davis 1964). Inger Pedersen Davis' viden var hentet i USA, som knyttede teori-

er og metoder til målgrupperne: individ, gruppe og samfund. I 1970-erne⁴ søgte Lis Hillgaard og Lis Keiser (Hillgaard & Keiser 1979) efter det fælles i alle former for socialt arbejde. De formulerede de fælles metodiske principper: etik, helhedssyn, kommunikation og systematik - og bevarede målgruppeorienteringen. I 1990-erne kom den første nordiske lærebog (Hutchinson & Oltedal 1996) om de teoretiske perspektiver, hentet først og fremmest fra filosofi, sociologi og psykologi, som det sociale arbejde "altid" har benyttet sig af i sin forståelse og sine handlinger. Disse blev nu 'samlet' under overskrifterne: Psykodynamiske, interaktionistiske, lærings-, konflikt- og systemteoretiske modeller i socialt arbejde. Hele periodens centrale vidensudvikling danner grundstammen/kernen i fagområdet socialt arbejde, således at de fælles metodiske principper bringes i spil i forhold til målgrupper af alle 'størrelser' samtidig med en indsigt i, hvilke teoretiske perspektiver der præger den viden, der hentes i de øvrige fagområder - og hvilke implikationer det indebærer, specielt når perspektiverne ikke kan 'tale' sammen.

⁴ I 1970-erne finder vi desuden den korte parentes i dansk socialrådgivningsarbejde, som så socialt arbejde med individer og familier som lappeskrædderi. Ændring af samfundets problemskabende faktorer var i fokus (Harder i Harder & Pringle 1997: 16).

4. Teoretiske perspektiver

I dette kapitel vil vi præsentere nogle teoretiske refleksioner og perspektiver vedrørende *uddannelse, praksis, socialrådgiverens kvalifikationer og kompetencer (og kompetenceudvikling)* samt *samspillet* mellem disse elementer. Dette gør vi for det første, fordi det er centrale begreber i projektets forskningsspørgsmål (Jf. side 2). For det andet gør vi det, fordi det er begreber, der kan være forskellige forståelser af, ligesom at der kan være forskellige opfattelser af, hvordan samspillet mellem elementerne er eller bør være. Sidstnævnte har formentligt at gøre med, at begreberne enkeltvis refererer til en kompleks social sammenhæng og at måden, hvorpå samspillet mellem dem er, ikke er entydig. Det har formentligt også at gøre med, at opfattelsen af hvordan samspillet er, og måske især hvordan det *bør* være, afhænger af hvem, der ser. Disse problemstillinger kommer vi nærmere ind på i kapitlet. Her indledningsvist vil vi blot understrege, at projektet beskæftiger sig med komplekse områder og sammenhænge, der kan være 'kamp' om at definere på en særlig måde, og hvor denne kamp kan være knyttet til forskellige og ikke altid forenelige formål og interesser.

I et sådant projekt har det stor betydning, hvilket perspektiv, der lægges f.eks. i analysen af datamaterialet. Det synes *ikke* frugtbart med et forskningsperspektiv, der ensidigt eller blindt bekræfter bestemte opfattelser af f.eks. hvordan samspillet mellem uddannelse og praksis er. Formålet med projektet er netop også at skabe et afsæt for dialog. Det synes mere frugtbart med et forskningsperspektiv, der gør det muligt at tydeliggøre og reflektere over de forskellige opfattelser, der er på spil og hvordan disse på dynamisk og generativ vis skaber et særligt samspil mellem – i dette tilfælde - uddannelse, praksis og socialrådgiveres kompetencer og kompetenceudvikling. Med et sådant forskningsperspektiv er der bedre muligheder for, at ligheder, forskelle, problemstillinger og udfordringer belyses.

4.1 En læringsteoretisk model - "samspil"

Knud Illeris diskuterer i kapitlet *Læringsmiljøer og samspillet læreprocesser* i bogen *Læring i arbejdslivet* samspillet mellem læring i uddannelse og læring på en arbejdsplads.⁵ Illeris påpeger, at det at skabe et frugtbart samspil mellem *læring i uddannelse og læring på en arbejdsplads* ikke er så enkelt. Det tilsigtede frugtbare samspil er ikke noget, der bare skabes automatisk. Den forklaring, Illeris giver, er bl.a., at læring i uddannelse og læring på en arbejdsplads repræsenterer "to meget forskellige typer af læringsrum med forskellige kulturer, rationaler og eksistensbetingelser" (Illeris m.fl. 2004: 148). Problemstillingen er med andre

⁵ Kapitlet beskæftiger sig med det generelle forhold at en væsentlig del af "den arbejdsrelaterede læring eller læringen i arbejdslivet finder sted i en vekselvirkning mellem institutionaliseret og overvejende formel læring på en uddannelsesinstitution eller et kursus og praksislæring af både formel og uformel karakter på en arbejdsplads" (Illeris m.fl. 2004: 147). Dette kan omfatte flere forskellige typer samspil mellem læring og praksis.

ord, at de to typer læringsrum har forskellige traditioner, opererer efter bestemte logikker og er underlagt forskellige betingelser og formål (Illeris m.fl. 2004, Rasmussen m.fl. 2007). Denne forskellighed kan være en barriere for at få et tilrettet frugtbart samspil til at fungere. Dertil kommer, at det, der regnes for et frugtbart samspil, ikke nødvendigvis er frugtbart i forhold til de *aktører*, der veksler mellem læring i uddannelse eller læring på arbejdspladsen. Illeris pointerer, at det "i den sidste ende [*er*] den lærendes oplevelse af de to verdener og samspillet imellem dem der er afgørende for hvilken form for læring der sker – eller om der overhovedet sker nogen" (Illeris m.fl. 2004: 149). Det vil sige, at det frugtbare samspil også er afhængigt af, hvordan den aktør, der deltager i forskellige læringsrum, lærer. Samspil mellem læring i uddannelse og læring på arbejdsplads er en kompleks sammenhæng, der afhænger af mange forhold, hvoraf nogle ifølge Illeris kan være relateret til helt individuelle forhold.

I forlængelse af disse refleksioner beskæftiger Illeris sig med det læringsteoretiske begreb *transfer*, der kan oversættes med *overførsel*. Begrebet *transfer*, som dets forskningsmæssige tradition har udviklet sig, refererer imidlertid mere præcist til den problemstilling, at overførsel af viden og færdigheder fra en sammenhæng til en anden ikke bare sker – dvs. at begrebet mere præcist omhandler *transferproblemet*. Illeris beskriver bl.a. transferproblemet således:

"... selv om man prøver at skabe den tættest mulige sammenhæng mellem skole og praksis, kan man ikke komme udenom at der i en eller anden grad vil forekomme et transfer-problem for den enkelte lærende. Dette indebærer imidlertid ikke at transfer blot drejer sig om individers overførsel af noget, de har lært i én situation, til en anden. Individer overfører ikke bare viden eller færdigheder som genstande der transporteres fra sted til sted, men de transformerer samtidig det de har lært, så det passer ind i forskellige situationer. I stedet for først at lære noget som man så anvender, er selve overførselen og anvendelsen også forbundet med læring. Den viden man overfører, ændrer sig ved at blive inddraget og anvendt i en ny konkret situation (Enraut 1994), og der er en række forhold i såvel lærings- som anvendelsessituationen der påvirker mulighederne og formerne for transfer" (Illeris m.fl. 2004: 167).

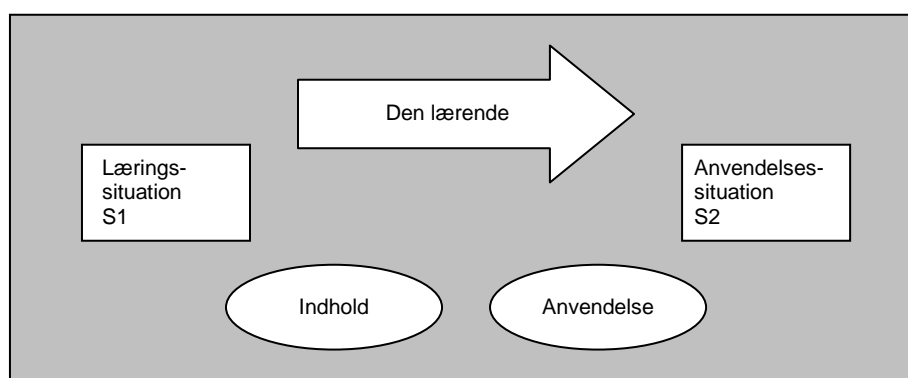
Transferproblemet kan konkret dreje sig om samspillet mellem læring i uddannelse og læring på en arbejdsplads og begrebet synes relevant, når der er tale om professionsuddannelser, hvor de studerende "veksler mellem formaliseret uddannelse og mulighed for at afprøve noget at det lærte i en relevant praksis og for at opleve sammenhæng mellem teori og praksis" (Illeris m.fl. 2004: 167). Her er der en forventning om et samspil, der rummer *transfermuligheder*.

Illeris opstiller i henhold til dette fire transfermuligheder: kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring. *Kumulativ læring* er bundet til læringssituationen, og det, der læres, giver kun mening i situationer, der ligner denne. *Assimilativ læring* er bundet til bestemte mentale skemaer eller forståelsesområder, og det, der læres, giver bedst mening i situationer, der ligger inden for det konkrete område. Både kumulativ og assimilativ læring er således bun-

det til læringsituationen og de konkrete forståelsesområder, den repræsenterer. *Akkomodativ læring* betegner en forståelse og indsigt, der ikke nødvendigvis er bundet til læringsituationen, men giver mening i en række andre situationer. Man kan sige, at det, der læres, har en generel relevans i forhold til ikke blot én men mange situationer, der ikke nødvendigvis i udgangspunktet ligner hinanden. Endelig er der *transformativ læring*, der drejer sig om det forhold, at det, den enkelte lærer og kan 'transferere', afhænger af, hvordan man er eller fungerer som person, uanset hvilke sammenhænge man deltager i. Her er der tale om et højt komplekst og variabelt aspekt af læring, som drejer sig om, at måden vi lærer på, og hvad vi kan lære afhænger af, hvem vi er (Illeris m.fl. 2004: kapitel 3 + 166). Der findes altså forskellige transfermuligheder, og man kan antage, at både uddannelsen og arbejdspladsen som læringsrum kan tilbyde forskellige transfermuligheder, der relaterer sig til forskellige læringsformer. Eller sagt med andre ord: på en uddannelse såvel som på en arbejdsplads kan der direkte eller indirekte arbejdes med forskellige læringsforståelser og læringsformer, der *kan* give transferproblemer eller -muligheder, hvilket igen *kan* give sig udslag i oplevelser af samspillet som mere eller mindre frugtbart. Når vi skriver kan i kursiv, så skyldes det, at forskellige læringsforståelser og læringsformer ikke nødvendigvis er et problem i sig selv. Hvis f.eks. studerende er kendetegnet ved at være særligt gode til at lære på en sådan måde, at de kan 'transferere' det lærte til nye situationer, kan det 'kompensere' for forskelle, men det virker sandsynligt, at jo større forskel der er, jo højere krav stiller det til den studerendes refleksive bearbejdning af det lærte.

Illeris samler overvejelserne vedr. transfer i en model, der illustrerer de elementer, der øver indflydelse på mulighederne og formerne for transfer, og som derfor også kan bidrage til at forklare oplevelsen af transferproblemer:

Model 1: Elementerne i en transfer-situation⁶ (Illeris m.fl. 2004: 169)



Lærings-situationen (S1) betegner det forhold, at undervisningens form og indhold har betydning for transfermuligheder. Det handler om, at de didaktiske og

⁶ Pilens retning skal illustrere transfer fra uddannelse til praksis, da det er denne form for transfer, der tilstræbes med vekseluddannelserne. Model 1 er fra artiklen 'Transfer i samspilsforløb' af Knud Illeris m.fl. (2004: 169f).

pædagogiske former, der praktiseres i uddannelsen, kan have betydning for, *hvad* de studerende lærer, men også *hvordan* de lærer noget. Illeris giver nogle eksempler på, hvordan læringsituationen kan have betydning. F.eks. kan en styrkelse af transfer bestå i, at der inddrages eksempler i undervisningen, eller at der arbejdes med simulationer f.eks. rollespil. Her er der fokus på at *eksemplificere, anvende og omsætte* f.eks. teori fra undervisningen. Men Illeris påpeger også, at brug af f.eks. eksempler og simulationer kan være hæmmende for transfer, hvis der ikke *reflekteres* tilstrækkeligt over deres teoretiske og mere generelle betydning (Illeris m.fl. 2004: 172).

Den lærende henviser til de studerendes forudsætninger for transfer. Illeris fremhæver, at det har betydning, om de studerende har evne til *at tænke abstrakt* som en forudsætning for at kunne overføre teoretisk viden til praktiske situationer og at kunne reflektere mere generelt over praktiske situationer. Han fremhæver også betydningen af motivation – herunder motivation for at skabe transfer (Illeris m.fl. 2004: 172-173).

Indholdet drejer sig om det faglige indhold i undervisningen og dets betydning for transfer. Illeris sonderer mellem indhold, der knytter sig til specifik og generel transfer. *Specifik transfer* knytter sig til overførsel af teknikker, færdigheder eller viden tæt knyttet til den praktiske udførelse af færdigheden. *Generel transfer* knytter sig til overførsel af bredere almen viden til konkrete men forskellige problemsituationer og sammenhænge (Illeris m.fl. 2004: 173f).

Anvendelse af indholdet i det lærte drejer sig om, at der i henhold til det indhold, der knytter sig til specifik og generel transfer, knytter sig forskellige transferformer: 1) *Gentagelse*, hvor der er stor lighed mellem lærings- og anvendelsessituation og hvor man i anvendelsessituationen blot skal gentage det, man har lært. 2) *Applikation*, hvor lærings- og anvendelsessituationen er forskellig, og hvor anvendelse kræver en 'oversættelse' af teoretisk viden til den konkrete situation. 3) *Fortolkning*, hvor lærings- og anvendelsessituationen er forskellig, og hvor viden anvendes med henblik på at analysere og vurdere et bestemt problem med henblik på at vælge den mest hensigtsmæssige tilgang. Og endelig 4) *association*, hvor lærings- og anvendelsessituationen er forskellige, og hvor anvendelse sker intuitivt på baggrund af generelle, erfarede mønstre (Illeris m.fl. 2004: 168, 175f). Man kan yderligere sige, at specifik transfer relaterer sig til gentagelse og som minimum forudsætter kumulativ og assimilativ læring. Derimod forudsætter generel transfer, der relaterer sig til applikation og fortolkning, akkomodativ og transformativ læring.

Anvendelsessituationen drejer sig om, i hvilken grad arbejdspladsen muliggør et frugtbart transferklima. Her har det betydning, om den allerede opnåede viden i f.eks. uddannelse understøttes, suppleres eller holdes ved lige f.eks. via oplæringsforløb og efteruddannelse, støtte fra kolleger eller indirekte i organiserin-

gen af arbejdet. Desuden har arbejdspladsens evne til at motivere for transfer en betydning (Illeris m.fl. 2004: 168, 176ff).

Som ovenstående illustrerer, dækker *samspil* over en kompleks sammenhæng af forhold, der gensidigt har betydning for transfermuligheder. Det er vigtigt at bemærke, at transfer i et læringsteoretisk perspektiv ikke kun drejer sig om overførsel af viden og at transfer ikke blot 'lykkes' når det der læres i uddannelsen som læringsrum direkte kan overføres til arbejdspladsen som læringsrum. Man kan sige, at transfer i et mere problemorienteret og kontekstuelt perspektiv drejer sig om *forestillinger* eller *forventninger* til transfermuligheder og – problemer og de dertil knyttede forestillinger eller forventninger om, hvad og hvordan der læres i hhv. uddannelse og på arbejdsplads. Dét at se transfer som forskellige forestillinger og forventninger til transfermuligheder og læring kan illustreres således:

Figur 1: Relationer mellem forventninger til transfermuligheder, transferformer og læringsformer (Nissen 2008)

		Forventet forhold mellem lærings- og anvendelsessituation	
		Lighed	Ikke lighed
Forventninger til transferformer	Specifik Transfer	Kumulativ læring (Evne til gentagelse af specifikke situationsbundne handlinger)	Akkomodativ læring (Evne til at fortolke ubestemte ikke afgrænsede problemer ud fra bestemte forståelsesmåder)
	Generel Transfer	Assimilativ læring (Evne til at applikere bestemte forståelsesmåder på bestemte afgrænsede problemområder)	Transformativ læring (Evne til at lære at lære og således selvstændigt og kreativt at kunne analysere, fortolke og handle i forhold til mange forskellige situationer og problemer)

Figuren viser f.eks. at det kun er ud fra en forventning om *lighed* mellem lærings- og anvendelsessituationen, at det giver mening at tænke sig læring som gentagelse af situationspecifikke handlinger eller applikation af bestemte forståelsesmåder på afgrænsede problemområder (Kumulativ og Assimilativ læring). Undervisning i den sammenhæng kan f.eks. være ensbetydende med at *øve* bestemte handlinger eller at *bruge* bestemte teorier, undersøgelser, modeller og værktøjer om misbrug og misbrugsbehandling til at forstå netop misbrug. Begrundelse for denne tilgang er en antagelse om, at man kan komme til at stå i lignende situationer og overfor lignende problemer efter uddannelse.

I mange tilfælde vil det ikke være tilstrækkeligt kun at forvente lighed og f.eks. at forestille sig uddannelse som alene øvelse eller målrettet brug af teori, viden, modeller og værktøjer. Uddannelse sker meget sjældent i form af ren oplæring på arbejdspladsen, fordi arbejdspladser bruger forskellige teorier, viden, modeller, værktøjer og har forskellige regler og rutiner, men også fordi de opgaver,

der skal løses, og som uddannelserne skal uddanne studerende til at kunne løse, ofte er så forskelligartede og/eller komplekse, at de ikke altid kan løses gennem gentagelse eller relaterer sig til et afgrænset problem. Eller sagt med andre ord: Visse problemer er ikke altid så entydige og kræver fortolkning og en selvstændig kreativ analyse som forudsætning for, at opgaven kan løses.

4.2 "Uddannelse" og "arbejdsplads"

Et spørgsmål, som begrebet transfer i mindre grad forholder sig til, er, om betingelserne for transfermuligheder har ændret sig. Dette handler om en bredere forståelse af den kontekst, som transferproblemer og -muligheder udfolder sig inden for.

I det læringsteoretiske perspektiv på "samspil" ovenfor, blev det bl.a. antydnet, at noget, der er afgørende for transferformer og - muligheder, er, om der er en forventning om lighed eller forskel mellem uddannelsen som læringsrum og arbejdspladsen. I forhold til dette kan man opstille den hypotese, at der kan være nuanceforskelle mellem de forventninger en uddannelse har, og de forventninger arbejdspladser, der er aftagere af nyuddannede har, fordi et uddannelsessystem og en arbejdsplads løser forskellige opgaver for samfundet. Man kan også antage, at disse forskelle kan forstærkes i perioder, hvor opgaverne og/eller konteksten for løsningen af disse opgaver ændrer karakter.

Uddannelse foregår primært inden for rammerne af uddannelsessystemet og på uddannelsesinstitutioner. En uddannelsesinstitution kan betragtes som en bestemt organisering. Undervisningen er f.eks. organiseret i forskellige semestre med forskellige kurser, der igen er tilrettelagt efter forskellige indholdsmæssige didaktiske og pædagogiske overvejelser, der har at gøre med hvem, der skal lære hvad på bestemte tidspunkter og på hvilken måde. *På uddannelser er dannelse kerneydelsen* med alt hvad der dertil hører af diskussioner om pensum og andet indhold, pædagogiske metoder, eksamensformer m.v. Forudsætningen for at uddanne studerende er, at man gør sig overvejelser om læring. Didaktiske og pædagogiske overvejelser har at gøre med uddannelsesinstitutionens primære opgave – nemlig at uddanne studerende, herunder at evaluere, om de har *lært* det, der forventes (Rasmussen m.fl. 2007). Et væsentligt aspekt er her, at hele spørgsmålet om læring er komplekst både med hensyn til, hvad der skal læres, hvem der skal lære, hvornår, og på hvilken måde. Et væsentligt aspekt er også, at svaret ikke er entydigt, og at der ofte kan være forskellige forventninger, der tilmed kan trække i forskellige retninger. Dette er måske særligt kendetegnende for en professionsuddannelse.

Det, der i dag går for at være en "professionsuddannelse", er en mellemlang uddannelse, der bl.a. er kendetegnet ved en tradition for en særlig tydelig arbejdsmarkedorientering i uddannelsen i form af praktikforløb og en løbende

kontakt med og indsigt i forandringer i uddannelsens forskellige anvendelsesområder. Skellet er dog ikke entydigt, fordi også længere videregående uddannelser i dag ofte har indbygget praktikforløb og dermed et samarbejde med anvendelsesområderne. Afgørende er dog, at professionsuddannelser har et ideal om, at forskelle mellem uddannelses- og anvendelsessituation er indbygget i og reflekteres i den måde, hvorpå uddannelsen er udformet.

Dette kommer til udtryk i bekendtgørelsen 2002. Ikke på den måde, at der forventes en 1:1 overensstemmelse mellem uddannelse og anvendelsessituation, men på den måde, at det forventes, at professionsbachelorer i socialrådgivning kan tilfredsstille både uddannelses- og anvendelsessituationen. Beskrivelsen af uddannelsens formål (§ 1, stk. 1), og dermed dannelsesmålet, rummer en række udfordringer og dilemmaer, som groft skitseret består i, at de studerende skal uddannes til at kunne handle praktisk og til at kunne identificere, beskrive, analysere, vurdere grundlaget for handling på et teoretisk og fagligt vidgrundlag. De skal også kunne handle praktisk i forhold til konkrete målgrupper og miljøer og kunne dette både i offentligt og privat regi dvs. overfor mange forskellige målgrupper.

Disse to centrale udfordringer kræver, at uddannelsen kan understøtte alle fire læringsformer og især evnen til transformativ læring, som er evnen til at lære at lære og selvstændigt analysere, fortolke og handle i forhold til mange forskellige situationer, problemer, målgrupper og på forskellige områder. Dette giver et dilemma mellem forventningen om *specialisering og generalisering*, der er alment for uddannelser (Luhmann 2006). På socialrådgiveruddannelsen er dette problem forsøgt håndteret især gennem de seneste 2-3 år. Der er iværksat udviklingstiltag på uddannelsen, der betoner de studerendes evne til selvstændigt at lære at lære gennem udvikling af nye problemorienterede og praksisorienterede pædagogiske metoder i socialt arbejde og jura, gennem indførelsen af et forvaltningsorienteret praksisstudie der tager form af et praksisudviklende feltstudie, og endelig gennem indførelse af undervisning i praksisorienteret videnskabsteori, der har til formål at styrke de studerendes evne til selvstændigt og reflekteret at identificere, beskrive, analysere, vurdere og evaluere forskelligartet faglig relevant viden (Jf. kapitel 6.1.1). Fokuseringen på evnen til at lære at lære er en generel tendens inden for uddannelse (Rasmussen m.fl. 2007). Frem for kun at undervise i, hvad man skal gøre, undervises der i dag i højere grad med henblik på at styrke den enkeltes evne til at fortolke en situation, med henblik på selvstændigt at identificere, hvad der skal gøres (Qvortrup 2001).

Anvendelsen af det, der læres under en uddannelse, finder sted uden for uddannelsessystemet, dvs. på arbejdspladser, hvor uddannelse ikke er den primære funktion (*anvendelsessituationen*). Det kommunale forvaltningsområde er den arbejdsplads, som flertallet af færdiguddannede socialrådgivere bliver ansat i. Som professionsuddannelse med praktikforløb stifter de studerende kendskab til en mulig fremtidig arbejdsplads under uddannelsen i form af dels et praktik-

forløb, dels et praksisstudie. Hensigten med praktikken er bl.a., at de studerende gennemgår et læringsforløb, hvor de opnår indsigt i arbejdspladsens måde at fungere på og øver forandrings- og handlekompetence (Jf. den formelle formulering). Praktikforløbet kan men behøver ikke være på det kommunale forvaltningsområde, hvorimod praksisstudiet altid foregår i dette regi. Mange studerende har desuden studierelevant deltidsarbejde på det kommunale område, inden de færdiggør studiet.

Et kommunalt forvaltningsområde kan betragtes som en organisation i det velfærdsstatslige system, hvis funktion er at fordele politisk afgrænsede offentlige ressourcer gennem tildeling og gennemførelse af konkrete velfærdsydelser (Hagen 2006). Inden for det kommunale område, der involverer socialrådgivning, er der i de seneste år sket ændringer af især organisatorisk og faglig metodisk art. De organisatoriske drejer sig især om den seneste kommunalreform, der har medført en ny differentiering i opgavestrukturen. De faglige forandringer over de seneste år drejer sig om inddragelse af nye metoder. Begge dele afspejler det kommunale forvaltningsområde som et område, der primært er organiseret med det formål at løse mange *forskellige* specialiserede opgaver overfor borgere i en stadig mere kompleks, differentieret og foranderlig organisering. Dette gør kompleksitet og omstilling til temaer på det kommunale område og skaber helt konkret det, flere kalder "polyfone" eller "polycentriske" organisationer eller "polyteksturale zoner", hvor der er mange forskellige styringshensyn, som ikke altid er forenelige (Qvortrup 1998, Qvortrup 2001, Andersen 2003, Rasmussen m.fl. 2007). Umiddelbart peger dette på behov for specialisering af ydelser og differentieret styring, bortset fra at specialisering og målrettet styring i henhold til den konkrete opgavestruktur ikke nødvendigvis er tilstrækkelig i forhold til en hensigtsmæssig opgaveløsning. De seneste ændringer i form af Kommunalreformen har "gjort det betydelig sværere at gennemføre en helhedsorienteret sagsbehandling målrettet de svage grupper i samfundet" (Buchholt & Jensen 2007:32). I kraft af forandringer i differentieringen inden for det kommunale område, og i kraft af, at borgerne har behov, der ikke altid er isoleret til en bestemt opgavefordeling, så er der stadig behov for at den enkelte socialrådgiver har generelle kompetencer, der gør dem i stand til selvstændigt at kunne "foretage en helhedsorienteret sagsbehandling" på tværs af lovgivninger (Buchholt & Jensen 2007: 32). Problemstillingen og dilemmaet mellem *specialisering og generalisering* gør sig således også gældende på det kommunale forvaltningsområde og kommer f.eks. til udtryk i, at man både ønsker en "effektiv læringskultur, hvor fokus er rettet mod læring og udvikling i forhold til de specifikke faglige krav" og en læringskultur, der "åbner for ideer til nye måder at gøre tingene på", og som søger at understøtte en helhedsorientering "på alle niveauer" (Buchholt & Jensen 2007: 33). Det forventes med andre ord, at kommunalt ansatte skal være effektive "fortolkningsmestre", der ikke blot agerer regelorienteret, men er i stand til at lære, være fleksible og agere kreativt selvstændigt (Qvortrup 2001: 216). Dette betyder, at også på det kommunale område ses det som nødvendigt at understøtte alle fire læringsformer, men med

en betoning af evnen til at imødekomme specifikke faglige krav knyttet til opgaveløsning.

Formålet med ovenstående er for det første at illustrere, at når vi taler om "uddannelse" og "arbejdsplads", så dækker det over på den ene side uddannelsen som læringsrum og arbejdspladsen som læringsrum. Formålet er for det andet at antyde det perspektiv, at disse to læringsrum er forankret i to forskellige systemer, der løser forskellige opgaver for samfundet, og at dette kan have betydning for, hvordan "samspillet" og "transfer" er muligt. For det tredje er formålet at antyde, at gennemgribende forandringer i betingelserne for løsningen af opgaver og i opgavestrukturer kan betyde, at både uddannelse og arbejdsplads står over for nye læringsudfordringer, når det drejer sig om at skabe læring og kompetenceudvikling, og at der kan være tale om at disse læringsudfordringer håndteres med forskellige betoning af læring med fokus på hhv. specialisering og generalisering. Thyssen taler f.eks. om, at forandring medfører øgede krav om refleksion dvs. organisatoriske læreprocesser og en varig sensibilitet og tilpasning overfor forandringer, men påpeger også, at forandring kræver stabilisering. Helt konkret kan det betyde, at organisationer i højere grad må prioritere og beslutte, hvad de skal fokusere på, med den følge at nogle ting betones og underbetones (Thyssen 2006). Man kan tænke sig, at dette også kan komme til udtryk i betoningen af forventninger til hhv. specialisering og generalisering. Endelig og for det fjerde er formålet at antyde, *at på trods af forskellige betoning, så er dilemmaet mellem specialisering og generalisering en parallel problemstilling for uddannelse og arbejdsplads og ikke mindst for den enkelte socialrådgiver*. Det er ikke nødvendigvis et problem, at der er forskellige betoning, men det stiller formentlig større krav til den enkelte socialrådgiver og til både uddannelse og arbejdsplads med hensyn til at understøtte overgangen fra at være studerende til at være ansat socialrådgiver; fra deltagelse i et læringsrum til deltagelse i et andet. Forudsætningen for dette er i første omgang en dialog om, hvordan uddannelse og arbejdsplads hver for sig men evt. også i samarbejde kan understøtte socialrådgivernes evner og muligheder for transfer.

4.3 Socialrådgiveres "kvalifikationer", "kompetencer" og "kompetenceudvikling"

Ovenstående peger på, at et væsentligt aspekt af transfer er den *lærende* - i dette tilfælde socialrådgiveren - og dennes evner til og muligheder for at lære som en *forudsætning for* opbygning af kvalifikationer, kompetencer og for kompetenceudvikling.

Hvis man starter med det, der skal opbygges, nemlig kvalifikationer og kompetencer, har flere forsøgt at give systematiske definitioner af forskellen på de forskellige begreber. Palle Rasmussen vurderer ikke, at dette giver mening, eftersom 'forskellen' mellem begreberne primært ligger i, at de har været 'populære'

på forskellige tidspunkter i hhv. 70'erne/80'erne og i 90'erne. Han påpeger, at kvalifikationsbegrebet primært har været knyttet til analyser af industriarbejde, mens kompetencebegrebet i højere grad har været knyttet til professioners arbejde. Rasmussen foreslår, at man nøjes med begrebet kompetence og anskuer kompetence som "evnen til at udføre komplekse handlinger, både i arbejdslivet og i andre sammenhænge. Indholdsmæssigt handler kompetence om at have den nødvendige viden, kunnen og holdning" (Rasmussen 2003).

Vi fastholder dog en skelnen mellem kvalifikationer og kompetencer. Kvalifikationer kan forstås som viden om *noget* dvs. færdigheder og viden om, hvordan man skal handle i forhold til regler eller bestemte situationer. Kompetencer er viden om viden dvs. evnen til at fortolke situationer og at anvende kvalifikationer og viden om noget hensigtsmæssigt i mange forskellige situationer (Ovortrup 2001, Qvortrup 2003) Kompetencer stiller i den henseende krav om refleksiv læring (Thyssen 2007). Kompetencebegrebet kan i den sammenhæng relateres til transformativ læring og evnen til at lære at lære og at analysere, fortolke og handle i forhold til mange forskellige situationer og problemer. Begrebet angiver også, at læring med henblik på kompetenceudvikling forudsætter både en faglig men også en *personlig dimension* (Rasmussen 2003). Ellers sagt med andre ord: transformativ opbygning af kompetencer afhænger også af, hvilke erfaringer og kompetencer vi har og udvikler ikke blot i uddannelse eller på arbejdet men i livet.

Hvis man relaterer kompetencebegrebet til problematikken omkring at balance mellem eller integrere forventninger om specialisering og generalisering på i uddannelse og på arbejdspladsen, kan man i første omgang sige, at den studerende/socialrådgiveren skal have kompetencer til begge dele – til så at sige at kunne *specialisere og generalisere sig selv*. Igen er forudsætningen for dette at den enkelte er i stand til at praktisere alle fire læringsformer: kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring. Dertil gør det sig gældende, at den personlige dimension spiller en rolle i forhold til, i hvilken grad dette er muligt.

Både bekendtgørelsesmæssigt og i megen litteratur om socialrådgivning og socialt arbejde, understreges betydningen af personlige kompetencer, men det er ikke altid så tydeligt, hvad der menes. Af ovenstående kompetenceforståelse kan man måske relatere den personlige dimension til holdninger, men ifølge Jens Rasmussen m.fl. er dette er alligevel ikke så enkelt, fordi holdninger også kan være knyttet til faglige standarder f.eks. etiske principper og værdier, som kommer til udtryk i kravet om personlige kompetencer (Rasmussen m.fl. 2007).

Palle Rasmussen reflekterer over teoretiske perspektiver på begrebet *kreativitet* i relation til kompetencebegrebet. Begrebet kreativitet kan på den ene side forstås som noget interaktionsmæssigt eller socialt, der opstår i et samspil mellem den enkelte og det vidensområde eller fag som vedkommende er uddannet indenfor, herunder hvordan dette område eller fag honorerer noget som kvalitet eller

kreativitet. På den anden side kan det forstås som individuelle kompetencer, der omfatter at have a) evnen til disciplin, b) beherskelse af fag eller vidensdomæne, c) evnen til at opretholde en vis opåvirkethed i forhold til omverdenen/ikke for behægeorienteret, d) personer, der kan støtte én i det arbejde, der er mest krævende, e) fornemmelse for fagets og videnområdet situation og udvikling og f) fornemmelse for feltet, dets personer og institutioner og kvalitetskriterier. Rasmussen peger imidlertid også på, at kreativitet ikke kun skal forstås i relation til en kunstnerisk proces eller særligt kreative personer men også i relation til *kreativ problemløsning*, som omfatter: a) evnen til at stille spørgsmål og formulere nye problemer i stedet for at lade andre definere dem, b) evne til at overføre det man lærer mellem forskellige kontekster (transfer), c) evne til at forstå, at læring er en gradvis proces der kræver at man investerer tid og energi, og at læring ikke handler om at man enten lærer noget med det samme eller slet ikke, d) evne til at arbejde fokuseret, målorienteret og strategisk, hvilket dels er en forudsætning for at opnå langsigtede mål, dels har at gøre med evnen til at indgå i og skabe forandring (Rasmussen 2003).⁷

Ovenstående relativt konkrete aspekter eller forudsætninger for kreativitet kan både relateres til faglige og personlige aspekter og er overlappende i forhold til begrebet om transfer, transfermuligheder og læringsformer. Kreativitet handler om sociale forudsætninger men også om individuelle forudsætninger for, tilgange til og forventninger til læring. Man må således også gå ud fra at individuelle studerende/socialrådgivere har forskellige faglige og personlige forudsætninger for, tilgange til og forventninger til at lære og således også til at specialisere og generalisere. Endelig er det vigtigt at bemærke, at den enkelte studerende/socialrådgiver ikke blot er en aktør i hhv. uddannelsessystemet eller på arbejdspladsen, men også kan have andre 'identiteter' og interesser som f.eks. forsørger eller som individ i samfundet med en særlig social identitet. Tilgangen og forventninger til læring hænger også sammen med f.eks. motivation og følelsen af at gøre noget meningsfuldt i og for samfundet (Rasmussen 1998). Dette er ikke nødvendigvis ensbetydende med at optimere læring i den form, som uddannelsessystemet eller arbejdspladsen forventer.

⁷ De teoretiske perspektiver er bl.a. Howard Gardner (1997): *De mange intelligensers pædagogik*, samt Kimberley Selzer & Tom Bentley (2000): *Kreativitetens tidsalder. Om viden og færdigheder i den nye økonomi*.

5. Design og metode

Pilot-undersøgelsen er tilrettelagt som en kvalitativ undersøgelse baseret på et mindre litteratur- og dokumentstudie samt fokusgruppeinterviews med centrale aktører. Denne kvalitative undersøgelse anvendes som grundlag for at udarbejde et udkast til et spørgeskema, der kan anvendes i en kvantitativ internet-baseret surveyundersøgelse. Det egentlige forarbejde og gennemførelse af en surveyundersøgelse ligger dog uden for pilotprojektets rammer.

Som nævnt i afsnit 1.4 rummer pilotundersøgelsen nogle overordnede afgrænsninger og begrænsninger, som bl.a. kan relateres til det forskningsmæssige design. I dette afsnit vil vi præcisere og reflektere over disse afgrænsninger.

5.1 Litteratur og dokumentstudie

I forbindelse med pilotstudiet er der foretaget et mindre litteratur- og dokumentstudie. Formålet med litteraturstudiet har været 1) at oparbejde en kontekstuel og teoretisk forståelse for baggrunden for pilotundersøgelsen samt forskningsspørgsmålene og 2) at skabe en teoretisk begrundet analyseoptik.

Med henblik på at oparbejde en kontekstuel forståelse for baggrunden for pilotundersøgelsen samt forskningsspørgsmålene (ad 1) er der lavet et mindre litteratur- og dokumentstudie. Dette omfatter nyere central socialfaglig litteratur, der beskæftiger sig med og diskuterer socialrådgivning og socialt arbejde samt udviklingen her indenfor. Det omfatter også et studie af centrale danske dokumenter, der har haft betydning for dels den senere udvikling af socialrådgiveruddannelsen og socialrådgiverkompetencen på Aalborg Universitet, dels udviklingen i organiseringen af og formålene med socialt arbejde og socialrådgivning inden for især det kommunale område (herunder beskæftigelsesområdet og området vedr. familier, børn/unge). Litteraturstudiet er formidlet i *Kapitel 3: Forandringer på det sociale område og socialrådgiveruddannelsen*, der er en kondensering af bilag 1.

Med henblik på at skabe et grundlag for en teoretisk forståelse af forskningsspørgsmålene (ad 1) samt at skabe en teoretisk begrundet analyseoptik (ad 2), er der foretaget et strategisk litteraturstudie specifikt rettet på at udvikle et teoretisk perspektiv, der tematiserer det problemkompleks, der handler om læringsmuligheder og -barrierer i eller på tværs af uddannelse og arbejdsmarked kombineret med en forståelse for konteksternes særegne organisatoriske og samfundsmæssige beskaffenhed. Dvs. det problemkompleks som ligger i selve forskningsspørgsmålet. Der findes os bekendt ikke én samlet teoriudvikling om dette problemkompleks. Her har vi udvalgt det læringsteoretiske begreb "transfer" samt perspektiver på læring, kvalifikationer og kompetencer og har kombineret det med mere sociologiske perspektiver på uddannelse, arbejdsplads

samt forholdet herimellem. Formålet med det teoretiske perspektiv har været at skabe en anvendelig forståelsesramme til brug for analyserne.

Ovenstående litteratur- og dokumentstudier kan ikke betragtes som fyldestgørende i forhold til at forstå forandringer i socialrådgivning og socialt arbejde i uddannelse og på det kommunale område. F.eks. ville det i den sammenhæng være relevant i et langt større omfang at inddrage forskning og udredninger om socialrådgivning og socialt arbejde. Det ville også være nødvendigt at inddrage langt flere dokumenter, der henviser til konkrete forandringer på det kommunale område – herunder ligheder og forskelle i den kommunale udvikling. Ovenstående litteraturstudier kan heller ikke betragtes som fyldestgørende i forhold til skabe en teoretisk forståelsesramme, der behandler det problemkompleks der ligger i forskningsspørgsmålet. Dette ville forudsætte langt mere indgående diskussioner og begrebspræciseringer i samspil med og kontrast til øvrige teoretiske perspektiver. Dette skal ses i lyset af undersøgelsens karakter som pilot-undersøgelse og i lyset af den relativt korte tid afsat til gennemførelse af den samlede undersøgelse (6 måneder).

5.2 Fokusgruppeinterviews

Pilot-undersøgelsens hovedundersøgelse er den kvalitative undersøgelse baseret på fokusgruppeinterviews.

Med hensyn til designet for denne undersøgelse er der sket væsentlige ændringer i løbet af projektperioden. Først vil vi skitsere, hvilket design, der var lagt op til indledningsvist. Derefter vil vi redegøre for det endelige design, herunder de forhold der har udgjort barrierer i forhold til at kunne realisere det oprindelige design.

I *det oprindelige design* var intentionen, at fokusgruppeinterviewene med hensyn til valg af respondenter og deres organisatoriske tilhørsforhold skulle afspejle en variation i ud fra følgende kriterier/afgrænsninger:

- Socialrådgivere og mellemledere i kommunalt, regionalt, statsligt regi inden for grænserne af Region Nordjylland med en overvægt af respondenter fra det kommunale område (3 ud af 4 fokusgrupper for hhv. socialrådgivere og mellemledere). Socialrådgivning i privat eller frivilligt regi inddrages ikke.
- Socialrådgivere og mellemledere inden for følgende områder 1) Beskæftigelse, 2) Familie/børn, 3) Ældre/handicap/psykiatri samt 4) Andet.
- Socialrådgivere dimitteret januar 2006 (evt. 2007). Disse socialrådgivere udgør den første årgang, der samlet set er dimitteret på grundlag af BKG 536 af 28. juni 2002 (professionsbacheloruddannelsen). Denne afgrænsning betyder, at der er tale om socialrådgivere der er uddannet på sam-

me bekendtgørelsesgrundlag og som har opnået 1½ års erfaring med ansættelse efter endt uddannelse.

- Undervisere på Socialrådgiveruddannelsen, Aalborg Universitet med en repræsentation af alle 4 fagområder.

I det oprindelige design var det intentionen, at der skulle gennemføres i alt 9 fokusgruppeinterviews med i alt 72 personer fordelt på 4 fokusgrupper med 32 socialrådgivere, 4 fokusgruppeinterviews med 32 mellemledere og 1 fokusgruppeinterview med 8 undervisere. Forudsætningen for dette var, at respondenter kunne hverves til undersøgelsen. På grund af problemer med dette blev følgende endelige design godkendt på et følgegruppemøde i januar 2007.

I *det endelige design* er fokusgruppeinterviewene med hensyn til valg af respondenter og deres organisatoriske tilhørsforhold blevet formet ud fra følgende kriterier/afgrænsninger:

- Socialrådgivere og mellemledere og/eller faglige konsulenter i kommunalt regi inden for grænserne af Region Nordjylland med en klar overvægt af respondenter fra Aalborg Kommune. Socialrådgivning i privat eller frivilligt regi inddrages ikke.
- Socialrådgivere og mellemledere og/eller faglige konsulenter inden for følgende kommunale områder 1) Beskæftigelse (Jobcenter), 2) Familie/børn, 3) Socialydelsesområdet.
- Socialrådgivere dimitteret januar 2006 med undtagelse af 1 respondent. Disse socialrådgivere udgør den første årgang, der samlet set er dimitteret på grundlag af BKG 536 af 28. juni 2002 (professionsbacheloruddannelsen). Denne afgrænsning betyder, at der er tale om socialrådgivere der er uddannet på samme bekendtgørelsesgrundlag og som har opnået 1½ års erfaring med ansættelse efter endt uddannelse.
- Undervisere på Socialrådgiveruddannelsen, Aalborg Universitet med en repræsentation af alle 4 fagområder
- Afdelingsledere i Aalborg Kommune på følgende områder: Beskæftigelsesområdet, Familie/børn/unge og socialydelsesområdet.

Det endelige design repræsenterer en indsnævring dels med hensyn til respondenternes organisatoriske tilhørsforhold (ansættelsessted), dels med hensyn til faglige områder. Det endelige design repræsenterer også en udvidelse med hensyn til inddragelse af afdelingsledere fra Aalborg Kommune. Denne udvidelse skete efter ønske fra afdelingslederne, der også var repræsenteret i projektets følgegruppe. Det endelige design repræsenterer også en udvidelse med hensyn til inddragelsen af faglige konsulenter. Denne udvidelse skete ud fra en hensyntagen til, hvilke personer der i dagligdagen har ansvaret for udviklingen af socialrådgivernes faglige kvalifikationer og kompetencer. Dette ansvar deles i Aalborg Kommune i nogle tilfælde mellem mellemledere og faglige konsulenter.

ter. Endelig repræsenterer det endelige design en pragmatisk tilpasning til virkeligheden, som vi vil komme nærmere ind på nedenfor.

Den endelige udformning af fokusgrupperne kan ses af følgende tabel.

Tabel 1: Oversigt over gennemførte fokusgrupper

Fokusgruppe	Område	Deltagere	Ansættelse
Undervisere	Uddannelsen	6	AAU
Undervisere	Uddannelsen	3 ⁸	AAU
Socialrådgivere	Jobcenterområdet	3	Aalborg/Brønderslev
Socialrådgivere	Blandet	3	Aalborg/Hjørring
Socialrådgivere	Blandet	4	Aalborg
Socialrådgivere	Blandet	2	Aalborg
Mellemledere/konsulenter	Jobcenterområdet	7	Aalborg
Mellemledere/konsulenter	Børne- og familieområdet	4	Aalborg
Mellemledere/konsulenter	Socialområdet	5	Aalborg
Mellemledere/konsulenter	Blandet	4	Aalborg
Afdelingsledere	Blandet	3	Aalborg
I ALT		43	

Tabellen viser, at der er blevet gennemført i alt 11 fokusgruppeinterviews med i alt 43 personer fordelt på 4 fokusgrupper med 12 socialrådgivere, 4 fokusgruppeinterviews med 20 mellemledere/faglige konsulenter, 2 fokusgruppeinterview med i alt 8 undervisere, samt 1 fokusgruppeinterview med 3 afdelingsledere.

Set i forhold til det indledende design er der foretaget *flere* fokusgruppeinterviews end planlagt, men med samlet set et *mindre* antal personer. Dette skal ses i sammenhæng med et gennemgående problem med at hverve deltagere til fokusgruppeinterviews, hvorfor det blev nødvendigt at tilpasse fokusgruppernes størrelse og i et enkelt tilfælde også form til tidspunkter, hvor respondenterne kunne deltage. Særligt bemærkelsesværdigt og problematisk er det relativt lave antal socialrådgivere (12 respondenter).

Aalborg Kommune leverede ifølge aftale en liste over socialrådgivere dimitteret 2006 som ligeledes var ansat i Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen. Listen omfattede 26 socialrådgivere ansat på beskæftigelsesområdet (Jobcenter), Familie/børn/unge og socialydelsesområdet samt mellemledere og evt. faglige konsulenter på tilsvarende områder.

⁸ En af disse fokusgruppedeltagere har deltaget i begge fokusgrupper med underviserne, hvorfor vedkommende kun tælles med én gang i det samlede antal fokusgruppedeltagere.

Samtlige 26 socialrådgivere blev skriftligt informeret om projektet via egne afdelingsledere og mellemledere. De 26 socialrådgivere blev efterfølgende kontaktet af AAU pr. e-mail og efterfølgende telefonisk. Af de 26 har 10 deltaget. Manglende deltagelse er blevet begrundet med "andre aftaler", "tidspres og manglende overskud", "akutsituationer" på arbejdet eller privat, barsel, langtidssygdom. Desuden er der enkelte, der ikke er dukket op til aftalt deltagelse uden egentligt afbud. Specielt på jobcenterområdet har det været kompliceret at træffe aftaler. Således måtte et samlet fokusgruppeinterview med 4 socialrådgivere ansat i jobcenterregi aflyses.

Da dimittendårgangen omfattede 65 socialrådgivere, var der – når man trækker socialrådgivere ansat i Aalborg Kommune fra – en mulig resterende respondentgruppe på 39 socialrådgivere. 11 af disse er i dag studerende på Den Sociale Kandidatuddannelse, dog ikke alle som heltidsstuderende. Trækkes disse fra, udgør den resterende mulige respondentgruppe 28 socialrådgivere. Dvs. at ud af en dimittendårgang på 65 studerende, var der 26 socialrådgivere ansat i Aalborg Kommune, Familie- og Beskæftigelsesforvaltning. Udover, at socialrådgiverne er relativt lavt repræsenteret i undersøgelsen, så er der således også tale om en begrænset repræsentativitet med hensyn til ansættelsessted. Langt over halvdelen af dimittendårgangen 2006 er ansat i andre regi end Aalborg Kommune, Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen.

Dansk Socialrådgiverforening havde indvilget i at fremskaffe en liste over socialrådgivere dimitteret 2006 ansat i Nordjylland til AAU primært med henblik på at finde (nogle af de 28 andre) socialrådgivere ansat i andre kommuner. Efter gentagne henvendelser fra AAU pr. e-mail og telefonisk viste dette sig, at Dansk Socialrådgiverforening desværre ikke kunne være behjælpelig alligevel.

AAU kontaktede selvstændigt øvrige kommuner og afdelinger i Nordjylland med henblik på at undersøge, om der var socialrådgivere dimitteret i 2006 ansat, og i så fald hvor mange. Udgangspunktet for denne kontakt var Socialrådgiveruddannelsens navneliste over dimitterede socialrådgiver årgang 2006. Opgaven blev kompliceret af navneskift og af, at CPR-numre ikke af etiske og juridiske grunde kunne inddrages i søgningen. Desuden blev der gjort brug af netværk med henblik på at opnå kontakt. Dette gav kontakt til 10 socialrådgivere ansat i andre kommuner i Nordjylland. Ud af disse 10 kontakter har 2 socialrådgivere fra andre kommuner end Aalborg Kommune kunnet deltage.

Samlet set har AAU i søgeperioden haft kontaktmuligheder til 47 og har været i direkte kontakt med de fleste af disse ud af en dimittendårgang på 65 socialrådgivere. Pga. manglende lister fra Dansk Socialrådgiverforening har det ikke været muligt at præcisere, hvor stor en andel af denne årgang, der i dag er ansat i andre egne af landet.

Indsnævringen af pilotundersøgelsen betyder, som nævnt indledningsvist, at der er tale om en pilotundersøgelse, hvis analyser og resultater må ses som viden om centrale *temaer og problemstillinger* i forhold til udvikling af kvalifikationer og kompetencer i et samspil mellem uddannelse og ansættelse som socialrådgiver på det kommunale område. Det skal dog samtidig understreges, at projektet fra begyndelsen har været tænkt som en pilotundersøgelse og som sådan under alle omstændigheder ville have haft pilotundersøgelsens omfang og præg.

5.3 Tilrettelæggelse af fokusgruppeinterviews

Fokusgruppeinterviewet gør det muligt at spørge til deltagernes oplevelser og erfaringer i en *interpersonel og social kontekst* – dvs. i en kommunikation eller interaktion. Fokusgruppeinterviewet gør det muligt at oparbejde et datamateriale, hvor personlige oplevelser og holdninger holdes op imod andres oplevelser og holdninger – ganske enkelt fordi det udgør en social situation, hvor temaer diskuteres og perspektiver fremlægges socialt mellem deltagerne. På baggrund af analysen af det datamateriale, der oparbejdes, kan der potentielt udledes mønstre, dilemmaer og problemstillinger, der ikke blot kan relateres til enkeltpersoners oplevelser og holdninger (Krogstrup 1997:111-115, Kvale 1997:282).

Man kan argumentere for, at kvalifikationer og kompetencer, som er et element i denne pilotundersøgelses tema, primært kan relateres til individuelle forhold, og at det individuelle interview ville være bedre egnet. Som det fremgår af pilotundersøgelsens *teoretiske perspektiver*, så tilslutter vi os, at dette også er tilfældet. Samtidig er det vores tilgang, at udfoldelsen af kvalifikationer og kompetencer finder sted inden for sociale kontekster, som skaber forskellige mulige "læringsrum". F.eks. kan man hævde, at den måde, hvorpå uddannelse hhv. arbejdsplads italesætter og handler i forhold til kvalifikationer og kompetencer har stor betydning for, hvordan den enkelte person kan tænke og tale om sig selv som socialrådgiver. Kvalifikationer og kompetencer samt refleksionen over dem er derfor i lige høj grad et socialt fænomen. Når kvalifikationer og kompetencer som et særligt tema sættes til diskussion i en fokusgruppe, er der således mulighed for at observere den sociale italesættelse og refleksion over dette – herunder om der er variationer eller sammenfald mellem deltagernes oplevelser og erfaringer. Fokusgruppeinterviewet kan synliggøre muligheder og grænser for, hvordan kvalifikationer og kompetencer kan opleves og erfares.

Fokusgruppeinterviewene blev gennemført på Aalborg Universitet i et passende uforstyrret mødelokale og havde en varighed af 1½-2½ timer (Rieper 1993:14, Olsen 2002:88). De fandt primært sted inden for den normale arbejdstid (9-17). Hvervning af deltagere til fokusgruppeinterviewene skete både via e-mail og telefonisk kontakt. Alle deltagerne fik forud for interviewet skriftlig information om, hvad undersøgelsen og fokusgruppeinterviewene gik ud på.

Fokusgruppeinterviewene er blevet modereret af 1 interviewer og ud fra en semistruktureret tematisk interviewguide. Temaerne er det, der bidrager til dialogens fokus og relevans i forhold til det forskningsspørgsmål som ønskes belyst. I dette tilfælde rummede de semistrukturerede tematiske interviewguides tre temaer direkte relateret til forskningsspørgsmålet og gennemgående for alle typer fokusgrupper. Disse tre temaer var 1) *socialrådgivernes kompetencer og kompetenceudvikling*, 2) *samspillet mellem uddannelse og praksis samt ansvar for kompetenceudvikling*, 3) *udfordringer i fremtiden*. Under hvert tema blev der udformet en række spørgsmål til brug for moderator. Dette drejede sig f.eks. om spørgsmål til at initiere dialog (åbne spørgsmål og "triggerspørgsmål"), spørgsmål til at få deltagerne til at give konkrete eksempler samt spørgsmål til at skærpe refleksion omkring problemstillinger, muligheder og barrierer i samspillet mellem uddannelse og arbejdsplads. Sidstnævnte type spørgsmål var også inspireret af teoretiske perspektiver.

I praksis forløb fokusgruppeinterviewene som en dialog, hvor deltagerne havde mulighed for forholdsvis frit at associere og introducere nye perspektiver på et givet tema, og hvor det var interviewmoderatorens opgave at 'holde styr' på, om væsentlige temaer og aspekter blev diskuteret (Krogstrup 1997:129-30). Det forhold, at nogle af fokusgruppeinterviewene bestod af færre personer end ønskværdigt, fik i nogen grad den betydning, at dynamikken i dialogen blev anderledes med den konsekvens, at interviewerens rolle som spørger blev mere central.

5.4 Databehandling og analyse

Samtlige fokusgruppeinterviews blev optaget på digitalt medie og er efterfølgende transskriberet, dvs. udkrevet, i deres fulde længde. Pga. problemet med at hverve deltagere blev gennemførelse af interviews og transskribering spredt over en længere periode end beregnet. Dette betød, at analysearbejdet måtte indledes på et tidspunkt, hvor kun dele af datamaterialet forelå. Dette er ikke nødvendigvis et problem, da man kan starte analysearbejdet med at foretage indledende gennemlæsninger, opstille mulige temaer, foretage indledende kodninger osv.

For hvert tema i interviewguiden og iht. forskningsspørgsmålet laves en analyse med særligt øje for de forskellige aktørers forholden sig til temaet. Eksempelvis så differentierer analysen af temaet *socialrådgiverens kvalifikationer, kompetencer og kompetenceudvikling* mellem uddannelsens, ledernes/konsulenternes samt socialrådgivernes perspektiv på temaet. Nedenfor beskrives de mere konkrete analytiske operationer, som er blevet foretaget.

1. Analysen indledes med nøje gennemlæsning af interviews med særligt fokus på det overordnede tema, der skal behandles. I læsningen differentieres der mellem aktører, således at der særskilt foretages læsning af interviews med aktører fra uddannelsen, dernæst ledere/konsulent-interviews og endelig socialrådgiverinterviews.
2. På baggrund af læsningen identificeres centrale temaer og undertemaer i henhold til det overordnede tema. Disse temaer er et udtryk for aspekter og problemstillinger, som de interviewede lægger vægt på. I forhold til f.eks. det overordnede tema *socialrådgiverens kvalifikationer, kompetencer og kompetenceudvikling* er et tema for underviserne f.eks. *kommunikation*, og et undertema *evnen til at samtale/møde borgeren*.
3. Disse 'empiriske' temaer og undertemaer struktureres efterfølgende i relation til figur 1 herunder dens skelnen mellem forventninger til transfer som enten specifik eller generel.
4. Med udgangspunkt i temaer og undertemaer blev der valgt citater til brug for formidling af analysen. Citater blev valgt med henblik på at belyse temaer, undertemaer, men også ligheder og forskelle i perspektiver. De blev desuden valgt ud fra kvalitet forstået som det enkelte citats 'evne' til at belyse et tema, et aspekt eller en problemstilling på mest kompleks men også mest kondenseret og præcis vis.

5.5 Forskningsetik

Med henblik på at sikre frivillig og informeret deltagelse er der forud for fokusgruppeinterviewet blevet lavet en samtykkeerklæring. Samtlige deltagere er desuden blevet lovet fuld anonymitet.

Dette betyder for det første, at selv om Aalborg Kommune har leveret lister over ansatte socialrådgivere dimitteret i 2006, så får Aalborg Kommune ikke kendskab til, hvem der har deltaget i fokusgruppeinterviews. For det andet betyder det, at alle personoplysninger (mailadresser etc.) og båndoptagelser destrueres efter transskribering af interviews. For det tredje betyder det, at personer i interviewudskrifter og analyser benævnes som f.eks. underviser 1, 2 osv., socialrådgiver 1, 2, 3 osv.

Da interviewene bl.a. omhandler bestemte områder og jobfunktioner, der kan have betydning for udsagn og dermed også kan have en analytisk relevans, så er det yderst væsentligt at inddragelse af sådanne aspekter ikke på direkte vis kan føre til identifikation af personer. Af samme grund holdes transskriberede interviews efter vurdering af AAU fortrolige for andre end AAU.

6. Analyse af interviewdata

I det følgende præsenteres analysen af de kvalitative interviewdata. Analysen er overordnet struktureret i delanalyser ud fra tre hovedtemaer, der knytter an til pilotundersøgelsens forskningsspørgsmål præsenteret i 1.4 samt det lærings-teoretiske perspektiv præsenteret i foregående kapitel 4. Disse hovedtemaer er 1) Socialrådgivernes kompetenceudvikling under uddannelse og i ansættelse efter endt uddannelse, 2) Samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis og ansvaret for kompetenceudvikling samt 3) Udfordringer for socialrådgiveruddannelsen og det sociale arbejde, nu og i fremtiden.

I første delanalyse sættes der under hovedtemaet 'socialrådgivernes kompetenceudvikling under uddannelse og i ansættelse efter endt uddannelse' fokus på de tre aktørgruppers perspektiver på, hvilke kvalifikationer og kompetencer man som socialrådgiver bør besidde. I forlængelse heraf sættes der i anden delanalyse under hovedtemaet 'samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis og ansvaret for kompetenceudvikling' fokus på, hvordan socialrådgivernes kompetencetilegnelse finder sted i et samspil mellem uddannelse, praktik og i ansættelse efter endt uddannelse, samt hvorledes ansvaret for kompetenceudviklingen fordeler sig. Afslutningsvist vil vi i tredje delanalyse under hovedtemaet 'udfordringer for socialrådgiveruddannelsen og det sociale arbejde, nu og i fremtiden' præsentere de tre aktørgruppers syn på, hvilke udfordringer fremtiden vil bringe inden for socialrådgivning og i forlængelse heraf, hvad fremtidens socialrådgivere bør kunne for at være rustet til at løfte disse udfordringer.

6.1 Socialrådgivernes kompetenceudvikling under uddannelse og i ansættelse efter endt uddannelse

Der tegner sig på tværs af interviewene med de tre aktørgrupper generelt enighed om, at man som socialrådgiveruddannet kan bidrage med noget særligt inden for faget socialt arbejde/socialrådgivning og dermed repræsenterer en unik faglighed, der kommer til udtryk i form af nogle bestemte kvalifikationer og kompetencer. I det følgende vil vi beskrive de tre aktørgruppers opfattelser af og perspektiver på, hvorledes denne faglighed tegner sig, og herunder hvilke kvalifikationer og kompetencer den omfatter.

6.1.1 Uddannelsessidens perspektiver

2002-bekendtgørelsen fastsætter følgende om formålet med socialrådgiveruddannelsen: den skal ifølge § 1 *kvalificere* de studerende til fagligt og personligt at kunne fungere selvstændigt og i et tværfagligt samarbejde som socialrådgiver. Der skal opnås *kvalifikationer* inden for teoretisk og praktisk socialrådgivning og socialt arbejde. De studerende skal kunne identificere, beskrive, analysere, vur-

dere, evaluere og handle i forhold til livsbetingelser og sociale problemer på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau. De skal tilegne sig viden om og indsigt i de berørte målgruppers og miljøers situation, så der opnås forandrings- og handlingskompetence i socialrådgivning i såvel offentligt som privat regi. Bekendtgørelsen anvender således begrebet kvalifikationer i forhold til uddannelsesindhold og kompetencebegrebet i forhold til slutmålet.

Af underviserne på socialrådgiveruddannelsen betegnes de socialrådgiverstuderendes kompetenceudvikling under uddannelsen som tilegnelsen og udviklingen af en særlig "professionsidentitet" (Underviser 3: 4). Denne omfatter et samspil mellem de fire fagområder og skal ses som værende en "faglig kerne i forhold til, hvad det vil sige at være socialrådgiver" (Underviser 3: 11). Fagområdet Socialt arbejde, der ifølge socialrådgiverbekendtgørelsen (§ 9) skal "samle og integrere kundskaber både fra eget fagområde og fra uddannelsens øvrige fagområder" ses som forankret i de fire fælles metodiske principper, der karakteriseres som hørende til det sociale arbejdes fælles teorigrundlag (jf. kapitel 3.4).

"det der er bærende for vores fælles teori, ... som er udviklet siden midten af 1950'erne, ... er jo grundpillerne de 4 fælles metodiske principper; helhedssyn, kommunikation, systematisk sagsarbejde og etik.⁹ Og uanset hvordan du agerer som socialrådgiver, og når du inddrager fagområde 3, 2 og 4,¹⁰ så skal du hele tiden have den helt grundlæggende teoriudvikling, som de 4 fælles metodiske principper repræsenterer, ... med i alt det, du gør. Og derfor gør vi meget ud af de 4 søjler, de 4 bropiller plejer jeg at kalde dem, fordi de skal være i bevidstheden hele tiden. De skal sidde på rygraden, når man agerer socialrådgiver" (Underviser 3: 5).

Således beskrives undervisningen fra de enkelte fagområder og de øvrige uddannelseselementer inkl. praktikkerne på forskellig vis at relatere sig til disse principper i et komplekst samspil. Interviewene med underviserne om indhold i undervisningen og formål med tilrettelæggelsen understreger denne kompleksitet, som det dog ikke i denne analyse er mulig at indfange i sin helhed.

I det følgende søges denne aktørgruppes opfattelse af de socialrådgivningskompetencer, som er deres mål for uddannelsesindsatsen, grupperet under de fire fælles metodiske principper.

⁹ De fælles metodiske elementer, undertiden også betegnet fælleselementerne, blev første gang præsenteret i bogen 'Social (be)handling' af Lis Hillgaard og Lis Keiser (1979) som 1) helhedssyn, 2) etik, 3) kommunikation samt 4) systematisk sagsarbejde (Egelund m.fl. 1993: 99f). Tine Egelund og Lis Hillgaard omdøber disse i bogen 'Social rådgivning og social behandling' til de fælles metodiske principper, hvilke de kategoriserer som 1) etik, 2) helhedssyn, 3) kontakt og kommunikation samt 4) systematisk tænkning og handling (1993: 103).

¹⁰ Socialrådgiveruddannelsen omfatter teoretisk undervisning inden for fagområderne: 1) Socialt arbejde, 2) Det psykologiske og psykiatriske fagområde, 3) Det juridiske fagområde og 4) Det samfundsvidenskabelige fagområde. Uddannelsen er således tilrettelagt, at alle fagområder relaterer specifik viden og færdigheder til socialt arbejde, hvorved dette fagområde samler og integrerer viden og færdigheder fra de tre øvrige fagområder (Studieordning for Socialrådgiveruddannelsen på AAU 2002: 3f).

Det første og overordnede princip, *etik*, handler om menneskerettigheder, om bevidsthed om menneske- og samfundssyn, og om sammen med de studerende at opbygge et fælles fagligt værdigrundlag, som udmønter sig i "måden de behandler mennesker på og måden de forstår og ser og udøver" socialt arbejde (Underviser 7: 29). De studerendes tilegnelse af dette princip beskrives som understøttet af undervisningen på tværs af fagområder, herunder i samspillet mellem fagområderne socialt arbejde og jura, hvilket følgende eksemplificerer:

"selv en tvangsfjernelse kan laves mere eller mindre ordentligt, for nu at sige det på den måde, eller humant kunne man sige, eller fagligt er det jo i denne her sammenhæng, hvor man både formår at rumme de mennesker, man må gøre det imod, men gør det, udøver sin myndighed af hensyn til børnene, men det er lige præcis der, hvor både jura og socialfaglighed skal spille sammen på en helt unik måde, for det er ikke ligegyldigt, hvordan man for eksempel laver en tvangsfjernelse, altså hvordan man udøver myndighed, når man når dertil" (Underviser 7: 25).

Der peges på, at dette indbefatter, at man som socialrådgiver er i stand til at indtage en særlig dobbeltrolle mellem på den ene side at tilgodese den enkelte klients/borgers interesser og behov og på den anden side det politiske systems. Dette beskrives af en underviser således:

"man skal nok varetage klientens interesser, men man skal i høj grad også varetage det politiske systems og de målsætninger, det politiske system har, deres interesser. Man ser det også i metoden, fordi der er det sådan noget med, at man skal prøve at finde en fællesnævner mellem de politiske hensigter og så klientens interesser" (Underviser 3: 14).

En anden underviser peger på, at retsbeskyttelsen af mennesker er central i det sociale arbejde (Underviser 8: 29), samt at der i kompetencebegrebet i forhold til etik også ligger, at de studerende ikke blot for eksempel skal kunne

"identificere retlige problemer, både dem der bliver præsenteret og dem, der er i den der 'pose' man får med alt muligt i, [*men også skal*] være i stand til at identificere, hvilke retlige problemer der kan være i den, forholde sig til det som myndighedsudøver eller som rådgiver, men også være opmærksom på retlige problemstillinger, som ikke bliver præsenteret", [*idet*] "klienten ellers risikerer at lide et retstab" (Underviser 8: 31).

Og dette kræver dels en meget omfattende viden (Underviser 8: 31) og dels et solidt værdigrundlag.

Underviserne på uddannelsen peger endvidere på, at dette princip også relaterer sig til kvalifikationer og kompetencer tilhørende en personlig dimension. Således skitserer en underviser:

"den [*socialrådgiverprofessionen*] kræver også, at man er dobbeltkvalificeret... hvis nu den her undersøgelse havde været for 10 år siden, så havde du slet ikke

spurgt om kompetencer, så havde du spurgt om kvalifikationer. Og den ændring, der er kommet... fra kvalifikation til kompetencer, det er jo netop fordi, at man har fået, hvis man er kritiker, kan man sige 'podet', og hvis man er optimistisk, kan man sige 'forenet' menneskets tekniske side, altså de kvalifikationer mennesket har, med dets personlige side, og det er det, der ligger i kompetencebegrebet. Og i forhold til socialrådgivere så er det et af de områder, hvor det i hvert fald giver mening at tale om kompetencer til forskel fra kvalifikationer i betydningen, at der skal være en integration af nogle personlige egenskaber; man skal kunne være tillidsvækkende, man skal have en åbenhed, man skal kunne indgyde og skabe respekt. Der er en hel masse personlige egenskaber, man skal have" (Underviser 5: 6).

Når der i interviewene med underviserne peges på *helhedssynet* eller *helhedsorienteringen* som en central socialrådgiverkompetence, henvises der til, at de socialrådgiverstuderende gennem uddannelsen skal lære "at tænke i helheder" (underviser 3: 4). En underviser beskriver dette således:

"det er en uddannelse, som i høj grad er baseret på, at man skal tilegne sig en grundlæggende viden om det samfund, som man skal ud og virke i som socialrådgiver, og den viden man får om samfundet, den skal så kunne kobles i forhold til det, man kan støde ind i ved de borgere, der har behov for det. Det vil sige, at det er ikke [*alene*] sådan en kontakt, hvor det er personen, om man så må sige, og de nærmeste, der er afgrænset i forhold til din indsatsrolle som professionel. Det er det også, men du skal have en langt, langt større viden, der går derudover" (Underviser 3: 8).

En anden underviser ser helheden som en nødvendighed for at kunne foretage "en samlet socialfaglig helhedsorienteret praktisk handling" (Underviser 7: 24). Det vil sige, at underviserne peger på en omfattende viden som forudsætning for at kunne agere som socialrådgiver. Den helhedstænkning, som helhedssynet repræsenterer, omfatter ikke blot det at kunne anskue enkeltdelen i en samlet helhed, men er udtryk for en forståelsesform, der skal udfolde sig kontinuerligt over flere niveauer, hvormed de socialrådgiverstuderende bliver i stand til at "forstå koblingen mellem socialpolitik og socialt arbejde og socialt arbejdes udførelse" (Underviser 3: 25). Underviserne peger således på, at uddannelsen skal formidle en grundlæggende forståelse af samfundet, historisk og aktuelt, herunder de politiske, økonomiske og lovgivningsmæssige forhold – og på, hvordan disse forhold influerer på rammerne for det sociale arbejde (Underviser 3: 4, 9, 10, 25). "Det er nødvendigt med en samfundspolitisk, socialpolitisk og arbejdsmarkedspolitisk indsigt" (Underviser 8: 27). Således strækker helhedssynet sig fra 1) en generel samfundsmæssig og politisk indsigt og forståelse af sociale problemer i en samfundsmæssig kontekst over 2) et organisationsperspektiv omfattende en indsigt i de politiske og økonomiske rammer, der omkredser den organisatoriske kontekst, som de arbejder indenfor til 3) et menneskeorienteret helhedssyn, hvormed det er muligt at forstå mennesket i den konkrete sociale situation, som det befinder sig i og handle på baggrund heraf. Der peges på, at helhedssynet udover at være en sådan anskuelse eller forståelsesform, også skal ses som et konkret redskab til identifikation, analyse, vurdering og

handling i et helhedsperspektiv, idet det kan bidrage i afdækningen og identifikationen af den konkrete borgers problemstillinger, hvormed man som socialrådgiver bliver i stand til at afgøre, hvilken indsats der er den rette og dermed iværksætte foranstaltninger. Arbejdsevnetoden og dens ressourceprofil fremhæves af underviserne som et eksempel på en sådan udmøntning af helhedssynet i et konkret metodisk værktøj (Underviser 3: 5).

Kommunikation beskrives som favnende de centrale kvalifikationer og kompetencer, som de socialrådgiverstuderende skal anvende i deres kontakt til og samtale med borgerne/klienterne, kollegerne, lederne, samarbejdspartnerne, socialpolitikere etc. Overordnet refereres der i interviewene med underviserne til, at kommunikation omfatter at kunne fralægge sig sine forforståelser, tage den andens perspektiv i samtalen og lytte til og søge at forstå den anden, ligesom undervisning i kommunikation omfatter specifikke redskaber til samtale om forskellige typer af problemstillinger med forskellige typer mennesker (Underviser 2: 6). Med henblik på at understøtte socialrådgivernes kontakt og kommunikation undervises der under fagområde 2 i psykologi og psykiatri. Formålet hermed er at give de studerende kompetencer til "at kunne kigge på en problemsituation med forskellige psykologier" (Underviser 5: 9). Det sætter dog et spørgsmålstejn ved, om kvalifikationer inden for dette fagområde kan 'nå' at blive til kompetencer, idet den tid, der er afsat til dette fagområde, ses som for beskednen (Underviser 5: 10). Desuden skal de studerende

"i et vist omfang skal kunne genkende nogle psykiatriske problemstillinger ude i praksis, altså sådan at de både er i stand til at se, hvad der virker nogenlunde normalt, og hvad er vist nok udenfor normalområdet, og at de er i stand til at kommunikere med fagfolk på området, psykologer, psykiatere eller læger" (Underviser 5: 9f).

Som citatet her peger på, omfatter kommunikationsprincippet også at kunne indgå som medlem af en gruppe samt at kunne arbejde i tværfaglige sammenhænge, hvilket tillige beskrives som kvalifikationer/kompetencer, der opøves under uddannelsen (Underviser 6: 4).

Systematisk sagsarbejde kan næppe siges i sig selv at være særegent for socialrådgivere. Det må formodes, at alle fag og professioner arbejder efter en lignende systematik. Det 'særlige' opstår, når etiske overvejelser, helhedssynets mange aspekter og viden, indhentet ved kommunikative færdigheder integreres i systematikken. Systematisk arbejde har handling som mål. En underviser karakteriserer således systematikken som "grundpræmissen i socialt arbejde... det er at lave en samtale, en undersøgelse, en analyse og en vurdering og derefter at handle", hvilket vil sige at trække på "forskellige teoretiske perspektiver til

praktisk handling" (Underviser 7: 32, 24)¹¹. Der peges på, at de socialrådgiverstuderende gennem uddannelsen opøver kvalifikationer og kompetencer i anvendelse af det systematiske arbejde gennem undervisning og træning i konkrete metodiske redskaber som eksempelvis arbejdsevnetoden og § 50-undersøgelsen¹². Ligeledes henvises der til, at det systematiske arbejde understøttes af de kvalifikationer og kompetencer, som de studerende tilegner sig gennem praktikerne og det problemorienterede projektarbejde, idet de i forbindelse hermed trænes i at indhente, tilegne sig og anvende ny viden. En af underviserne siger herom:

"i en verden som bliver mere og mere kompleks, ... og hvor man jo ikke bliver, hvad man måske traditionelt blev – inden for samme område i mange år - så skifter man jo meget, så man kan sige, at vores studerende burde i hvert fald have langt højere mulighed for hurtigt at tilegne sig nyt stof og sætte sig ind i nye spørgsmål ... det er meget vores begrundelse, min begrundelse i hvert fald, for, at de netop arbejder problemorienteret og med projekter, at de netop bliver mere opmærksomme på, hvordan man tilegner sig viden og hvordan man anvender den viden, som man tilegner sig. Og det burde jo være noget, der bliver efterspurgt i et samfund som det danske" (Underviser 2: 13).

En anden underviser understreger dette læringsaspekt: "I ethvert socialt arbejde er der et potentiale for at arbejde med læreprocesser og udviklingsprocesser" (Underviser 7: 24). Samme underviser ser arbejdet med sådanne processer som vigtigere end f.eks. myndighedsudøvelse¹³ (Underviser 7: 31). Det sidste ser der ikke ud til at være total enighed om mellem underviserne, idet andre undervisere tværtimod ser evnen til etisk og juridisk baseret myndighedsudøvelse som særdeles vigtig (f.eks. underviser 8: 27) og ser juraen i det hele taget som af væsentlig betydning, også i det systematiske arbejde. Det tilsigtes bl.a., at de socialrådgiverstuderende gennem uddannelsen opøver juridiske kvalifikationer og kompetencer indenfor juridisk metode og aktiv retsanvendelse i forhold til eksempelvis at kunne identificere juridiske problemstillinger, rådgive ud fra disse samt træffe myndighedsafgørelser (Underviser 1: 7f).

Det fremgår således af interviewene, at underviserne udover formidling af egne fagområder har fokus på dels fagområdernes indbyrdes samspil, dels på at tilrettelægge en progression i uddannelsen, som gør det muligt for de studerende gennem tilegnelse af viden, indsigt og færdigheder at slutte uddannelsen med et fond af kompetencer, som kan opfylde både socialrådgivningsprofessionens og uddannelsesbekendtgørelsens mål.

¹¹ Systematisk sagsarbejde kan siges at være det princip, hvorigennem de 3 øvrige principper forenes og udmøntes, idet det refererer til en konkret handlingsproces, hvorigennem helhedssyn, kommunikation og etik indgår som centrale elementer (Egelund m.fl. 1993: 106f).

¹² Det skal dog anføres, at Linda Thorsager m.fl. (2007) afviser arbejdsevnetoden som en 'rigtig' metode, idet metodebegrebet bl.a. kræver en teoretisk forankring.

¹³ Begrebet 'myndighedsudøvelse' synes i disse interviews og i flere af de øvrige at blive anvendt på forskellig vis. Vi opfatter myndighedsudøvelse som afgørelser, truffet efter retlig hjemmel.

6.1.2 Aftagersidens perspektiver

Gennem interviewene med aftagersiden (mellemledere, socialfaglige konsulenter og afdelingsledere)¹⁴ omtales socialrådgivere ligeledes som en særlig faggruppe, der kan bidrage med noget unikt. Hvor underviserne, som tidligere beskrevet, anvender betegnelsen 'professionsidentitet' som samlebetegnelse for socialrådgivernes kvalifikationer og kompetencer, refereres der i interviewene med aftagergruppen i stedet til socialrådgivernes 'faglighed' eller 'socialfaglighed' (Aftager 3: 145, 16: 192 og 18: 227). Interviewenes fremstillinger af denne faglighed tegner på den ene side et generelt billede af de kvalifikationer og kompetencer, som en socialrådgiver bør besidde samtidig med, at de på den anden side demonstrerer en kontekstbundet forskellighed i synet på socialrådgivernes centrale kvalifikationer og kompetencer. Dette kommer til udtryk ved, at deltagerne gennem de enkelte interviews særligt betoner kvalifikationer og kompetencer i relation til den konkrete funktions- og opgavevaretagelse, der finder sted indenfor netop deres specifikke og afgrænsede praksiskontekst. Vi vil i følgende beskrivelse lægge hovedvægten på aftagersidens syn på *generelle* socialrådgiverkvalifikationer og -kompetencer for afslutningsvis kort at uddybe de forskellige praksisområders betoning af socialrådgivernes *specifikke* eller *konkrete* kvalifikationer og kompetencer.

I modsætning til interviewene med uddannelsessiden, hvor socialrådgivernes generelle kvalifikationer og kompetencer eksplicit relateres til de fire fælles metodiske principper, bliver disse blandt deltagerne fra aftagersiden i højere grad italesat i en mere løsrevet eller isoleret form gennem beskrivelser af konkrete situationer eller sammenhænge, hvor den enkelte kvalifikation eller kompetence opleves som central. Vi har søgt at gruppere de fremhævede kvalifikationer og kompetencer og vil i det følgende præsentere dem under temaerne: helhedssyn/helhedsorientering, værdier, kommunikation, kontakt og samtale, systematisk sagsarbejde samt administration.

Ligesom underviserne peger aftagerne på *helhedssynet* eller *helhedsorienteringen* som en central socialrådgiverkvalifikation/-kompetence. På samme vis som på uddannelsessiden sondres der blandt interviewdeltagerne på aftagerne mellem helhedssynet eller helhedsorienteringen på tre tæt forbundne niveauer: et samfundspolitisk niveau, et organisatorisk niveau samt et individ- eller sagsniveau. I forhold til det samfundspolitiske niveau peges der på, at man som socialrådgiver bør have en samfundspolitisk viden og indsigt, da der i lovgivningen er nogle iboende politiske holdninger og tendenser (Aftager 21: 239). Således bør socialrådgiverne vide noget om

¹⁴ Dette afsnit baserer sig på interviews med deltagelse af kommunale mellemledere, socialfaglige konsulenter samt afdelingsledere. Vi har i analysen valgt at henvise til disse under en samlet betegnelse, 'aftagere'. Der peges i et af interviewene på, at det er væsentligt at have in mente, at de fremhævede kvalifikationer og kompetencer udelukkende relaterer sig til et forvaltningssynspunkt, og at socialrådgivernes kvalifikations- og kompetenceprofil sikkert ville tage sig anderledes ud, såfremt der også havde været deltagere fra andre aftagergrupper end den kommunale (Aftager 20: 208).

”hvad det er for en politisk forståelse, der ligger bag den her lovgivning, som vi har lige nu, sådan at man forstår, også når man skal omsætte det i forhold til borgerne, at det er de her forståelser, der ligger bag ved det” (Aftager 3: 153).

Helhedsorienteringen på det samfundspolitiske niveau beskrives på tværs af interviewene bl.a. at indbefatte kendskab til socialpolitik og forståelse af sociale problemers opståen, kendskab til arbejdsmarkedspolitik samt arbejdsmarkedets udvikling og mekanismer, kendskab til lovenes tilblivelse og dermed sammenhængen mellem politik og jura samt en forståelse af, at ”de vilkår, vi har og vores rammer som kommune og offentlig instans”, fastsættes politisk (Aftager 22: 240, 2: 149, 153, 12: 192, 1: 150, 7: 152, 153, 3: 154, 23: 239). Særligt sammenhængen mellem socialrådgivernes opgaver i forhold til den enkelte borger og de overordnede politiske og økonomiske krav til kommunerne understreges som central, da der gives udtryk for vigtigheden af

”at de [socialrådgiverne] ved noget om, hvordan ... det hænger sammen i kommunerne i forhold til revision, fordi det siger noget om, at der er nogle ting, som vi skal have prioriteret højere end andre ting. Det aner de simpelthen ikke noget om, når de kommer ud. Hvorfor er det så vigtigt, at vi har nogen i gang med aktivering for eksempel? - det handler om mennesket, om borgeren i denne rolle, men det handler selvfølgelig også om kommunernes økonomi” (Aftager 6: 152).

Gennem interviewene henvises der til, at vilkårene i de kommunale forvaltninger, bl.a. grundet regler om refusion, øgede krav om opfølgning og høje sagstal, indebærer et stort tidspres samt et behov for at prioritere arbejdet (Aftager 3: 154, 10: 172, 9: 178, 12, 13 og 16: 190, 191, 20: 211, 19: 224). I forlængelse heraf peger flere fra aftagersiden på, at man som socialrådgiver

”skal kunne leve med ikke altid at kunne lave sit arbejde til et 13-tal, eller hvad det nu hedder nu om dage, men at det i langt de fleste tilfælde må kunne være, af en lang række forskellige grunde, til et 8-tal ... selv om de har den faglige ballast og de kvalifikationer, der skal til for at lave et 13-tal, så er vilkårene i det daglige altså bare så dårlige, at de kun kan lave det til et 8-tal” (11: 173, 10:173, 9: 178, 12 og 16: 191).

I forhold til den organisatoriske helhedsorientering henvises der ligeledes til, at man som socialrådgiver i en kommunal forvaltning skal være bekendt med, at man er

” en lille brik i en meget stor sammenhæng, og at man arbejder i en politisk organisation, og det betyder, at udover man selvfølgelig som udgangspunkt er underlagt de juridiske beslutninger, som folketinget har vedtaget og lagt ud i lovgivningen, og som skal efterleves, jamen så har vi altså også nogle [lokal-] politikere, som mener en hel masse ting, og det vil selvfølgelig variere fra kommune til kommune, hvor aktive de er, men i den kommune vi kommer fra har de holdninger, og det betyder, at de også har nogle ideer til og holdninger omkring,

hvordan vi skal forvalte det her, hvordan serviceniveauet skal være" (Aftager 20: 209).¹⁵

I forlængelse heraf peges der på, at den organisatoriske helhedsorientering desuden omfatter en indsigt i de *værdier*, som ligger til grund for socialrådgivernes arbejde i de kommunale forvaltninger. Der peges på, at disse udmønter sig i det "menneskesyn, man skal repræsentere, når man arbejder inden for det offentlige" (Aftager 11: 173). Der henvises til, at det menneskesyn, der ønskes praktiseret i kommunen, er en afspejling af retssikkerhedsloven, som på kommunalt plan er formuleret i et overordnet værdigrundlag og udmøntet som særlige standarder¹⁶, som skal understøtte og sikre det etiske aspekt i socialrådgivernes daglige arbejde (Aftager 23: 236, 10: 164, 12: 196). Dette begrundes med, at socialrådgivernes arbejde handler om

"borgerens liv, så det har jo stor betydning, hvad rådgiveren gør i forhold til den enkelte borger, så på den måde skal der være orden i tingene" (Aftager 23: 236).

Ved at følge værdigrundlaget og standarderne sikres, at man lever op til krav om borgerens retssikkerhed, samt at kommunens menneskesyn opretholdes på trods af svære arbejdsbetingelser¹⁷, uanset hvad man på et privat plan måtte mene om den politik eller ideologi, der ligger bag menneskesynet i lovgivningen (Aftager 10: 166, 178, 16: 195, 17: 213, 18: 213), "Altså være loyal overfor noget, som man måske ikke selv er enig i" (Aftager 14: 195).

I forhold til individ- eller sagsniveauet peges der blandt aftagerne på, at man som socialrådgiver "skal [*kunne*] helhedsse, men man skal også kunne helheds-handle" (Aftager 7: 154). Der henvises til, at de kommunale

"arbejdspladser er delt meget op i forskellige lovområder i dag, så er det vigtigt, at man som rådgiver forstår, at der er en helhed ... at tingene kan have et større perspektiv, end lige det man selv varetager" (Aftager 3: 143).

Dette forklares med, at den stigende specialisering samt den nye organisering af kommunerne, som blandt andet kommunalreformen har medført, har resulteret i nye betingelser for praktiseringen af helhedssynet (Aftager 21: 229, 231, 247):

"Man skal have lidt fokus på helhedssynet. Førhen var det jo et ensartet system, hvor der var én rådgiver, som tog sig af alle problemstillinger i en familie. Nu er det jo delt op i jobcenter og en ydelsesafdeling og en familieafdeling, og hvis ikke man har fokus på at inddrage samarbejdspartnere for at kunne opstille den

¹⁵ Som følge heraf skal "man ... kunne forstå og efterleve kommandoveje og hierarkier" samtidig med, at man skal kunne arbejde selvstændigt (Aftager 18: 209).

¹⁶ Disse standarder defineres som de kommunalt fastlagte rammer eller formalier, som alle kommunens socialrådgivere skal følge i forbindelse med udarbejdelsen af undersøgelser mv. (Aftager 10: 164), hvilket sikrer, at arbejdet gennemføres "på en nogenlunde ensartet måde" (Aftager 14: 190).

¹⁷ Der henvises flere gange i interviewene til, at arbejdsbetingelserne i en kommunal forvaltning præges af tidspress grundet dels høje sagstal og dels at det kan være svært at gennemføre undersøgelser og opfølgninger mv. inden for de normerede tidsrammer (f.eks. aftager 4: 154, 9 og 10: 168, 172, 13 og 16: 190f, 20: 211, 23: 236).

optimale behandlingsplan, så når vi ikke så langt ... den fysiske placering begynder også at skride, vi befinder os ikke på de samme adresser som de afdelinger, vi skal arbejde meget sammen med. I hverdagen kan man godt lidt glemme hinanden" (Aftager 12: 186).

Hermed henvises til, at den skærpede organisatoriske opdeling i kommunerne har ændret betingelserne for socialrådgivers praktisering af helhedssynet, da den enkelte rådgiver ikke længere er involveret i hele sagen, men kun i den del af den, som vedrører det specifikke område, som rådgiveren arbejder indenfor. Som følge heraf understreges vigtigheden af at kunne "tænke i hele mennesker" (Aftager 23: 231) i den forstand, at socialrådgiverne skal være opmærksomme på, om den enkelte borger også har eller har haft kontakt til et andet område, som der bør indhentes oplysninger fra, da det kan have relevans for behandlingen af den aktuelle sag (Aftager 23: 229). Denne opmærksomhed kan understøttes af et bredt kendskab til organisationen og det arbejde, der udføres i de øvrige afdelinger (Aftager 14: 186). Ligeledes forudsættes, at man kan inddrage og kombinere viden og jura fra flere forskellige områder (Aftager 3: 145, 4: 143).

Kommunikation, herunder *kontakt* og *samtale* beskrives på tværs af aftagersiden som centrale socialrådgiverkvalifikationer og -kompetencer. Der gives udtryk for, at det er vigtigt, at man som socialrådgiver ved, hvordan man skal tage ordentligt imod en borger og møde vedkommende med respekt og uden fordomme, samt have evnerne og metoderne/teknikkerne til at etablere en god og troværdig relation (Aftager 10: 178, 16: 184, 193, 20: 211, 23: 237). Dette kræver desuden øvelse i at omsætte disse til en praksissituation og "en evne til at kunne kommunikere med utrolig mange forskellige typer af personer" (Aftager 1: 143), dvs. at man som socialrådgiver skal kunne samtale med mennesker med forskellige baggrunde og fra forskellige sociale lag (Aftager 16: 193). Dvs. mennesker med eller uden uddannelse, med misbrug, fysisk eller psykisk sygdom - samt en bred variation af både interne og eksterne samarbejdspartnere (Aftager 4: 144, 21: 230f). Det kræver en bred teoretisk viden, så man dels ved, hvordan man skal samtale med disse forskellige borgergrupper og dels at "man ... [*kan*] forstå det sprog, der er", så man er rustet til at indgå tværfagligt samarbejde med øvrige faggrupper (Aftager 4: 144). Ligeledes påpeges det, at "der er stor forskel på at samtale med en voksen og så at samtale med et barn" (Aftager 20: 211), hvorfor dette også er noget, som man bør have kendskab til og øvelse i (Aftager 9: 177).

Under samtalerne er det væsentligt, at man formår at lytte til og forsøger at forstå borgeren og dennes situation samt i samarbejde med borgeren at afdække vedkommendes problemstilling(er) og finde frem til mulige løsningsmodeller (Aftager 9: 178), eller som en anden aftager udtrykker det, at "lægge øre til og sammen med borgeren finde ud af, hvor det er skoen trykker" (Aftager 10: 172). Dette påpeges at kræve indlevelse og empati (Aftager 16: 185, 18: 211, 20: 211). Andre fra denne aktørgruppe giver udtryk for, at man skal turde stille spørgs-

mål og være konfronterende i samtalen, hvorfor kommunikationen ses sammenhængende med en iboende interesse for eller nysgerrighed omkring andre mennesker:

”Kommunikation hænger sammen med det at være nysgerrig på mennesker, fordi medarbejdere, der laver nogle gode profiler, er dem, som er nysgerrige på at spørge og at turde spørge og at turde gå lidt dybere ned i nogle ting, kan man sige - turde at konfrontere folk med nogle ting, og generelt er nysgerrige på, hvad er det, der sker, både i forhold til det sagte og det usagte” (Aftager 6: 144).

I flere af interviewene med denne aktørgruppe peges der endvidere på, at kommunikationsdelen ikke blot omhandler selve samtalen, men i ligeså høj grad også omfatter det at forberede sig forud for samtalen ved at gøre sig bekendt med, hvem man skal møde, og hvad man skal tale om (Aftager 13 og 16: 186):

”Det at man er godt forberedt til en samtale med borgeren, betyder så utroligt meget. Det er ikke altid, at rådgiveren mærker det, men det mærker borgeren jo selvfølgelig” (Aftager 23: 237).

Da der kan være forskel på, hvilke forventninger socialrådgiveren henholdsvis borgeren har til samtalen, indebærer kommunikationsdelen også forventningsafstemning gennem synliggørelse af de præmisser, der arbejdes ud fra (Aftager 4: 144, 9: 180, 16: 186), samt at man er i stand til at sætte grænser og sige fra:

”Mange af vores borgere er grænseløse ... derfor er det vigtigt, at rådgiveren har nogle tydelige grænser og er tydelig i at markere dem overfor borgeren ... og i den sammenhæng også at stille krav til borgeren og ikke tage ansvaret fra borgeren, men lade det blive hos borgeren - og ikke blive en slags privatsekretær og støttestøtteperson for borgeren” (Aftager 16: 184).

Desuden omfatter kommunikationen at ”kunne formidle nogle besværlige budskaber og nogle besværlige afgørelser” (Aftager 20: 205). Der peges på, at socialrådgiverne i forhold hertil bør besidde gode skriftlige og mundtlige kvalifikationer og kompetencer, i kraft af hvilke de kort og præcist kan formidle indholdet af eksempelvis en afgørelse (bl.a. aftager 16: 185, 18: 207, 21: 235, 22: 240):

”Det skal være klare budskaber. Borgeren skal forstå, at det her er ikke et diskussionsoplæg, det er en afgørelse, og den er ikke til diskussion” (Aftager 16: 193).

I forbindelse med kommunikationsdelen peges der blandt aftagerne, ligesom blandt underviserne, på, at man som socialrådgiver skal besidde kvalifikationer og kompetencer, der knytter sig til en mere personlig dimension, idet det fremhæves, at det er ”de personlige ting, der gør, om man bliver god i det her job eller ej” (Aftager 8: 176). Der henvises til, at man skal vide hvem man er eller

kende sig selv godt (Aftager 10 og 11: 181) og kunne "udsætte sit eget", altså kunne distancere sig fra "sine egne personlige problemer eller få dem bearbejdet, så det ikke er det, der kommer til at fylde i de relationer, man har til sine borgere" (Aftager 9: 178f). Herudover påpeges det, at man skal besidde robusthed som person (Aftager 5: 145, 11: 165, 16: 202, 20: 209):

"Der er nogle helt personlige kvalifikationer, som er vigtige at holde sig for øje, hvis man skal overleve som socialrådgiver. Det er noget med, at man skal være velafbalanceret og psykisk robust, hvis man skal komme helskindet igennem et langt arbejdsliv" (Aftager 11: 181).¹⁸

Gennem interviewene med aftagersiden lægges der stor vægt på, at socialrådgiverne kender til *systematisk sagsarbejde*. Dette indebærer at indhente oplysninger og viden, at sortere, bearbejde og analysere disse og på baggrund heraf at lave en fyldestgørende beskrivelse og foretage en socialfaglig vurdering, hvorudfra der iværksættes foranstaltninger (bl.a. aftager 4: 152, 3: 158, 8: 164, 15: 183, 20: 223). En henviser til, at det systematiske sagsarbejde handler om

"at arbejde metodisk, det gælder også om at kunne få samlet de data, der er nødvendige for, at man kan lave den analyse, der skal til, for at man kan lave den socialfaglige vurdering, der skal til, for at man kan få stillet en socialfaglig diagnose" (Aftager 7: 143).

Der peges på, at man i forbindelse hermed skal kunne arbejde problemorienteret, kunne stille skarpt på problemstillinger og holde fokus, ligesom man skal vide, hvilke oplysninger man skal indhente og være i stand til at forholde sig kritisk og vurdere kvaliteten af det indhentede (bl.a. aftager 8: 166, 18: 225, 3: 159, 4: 144, 145, 5: 158, 15: 183, 22: 146, 249). I forbindelse med både indhentningsarbejdet, beskrivelserne og de socialfaglige vurderinger understreges det, at alt skal kunne dokumenteres med akkuratesse (Aftager 15: 198, 17: 214, 22: 234):

"Vi er simpelthen bare i en æra, hvor overskriften er dokumentation, og det er ikke dokumenteret ved, at man sidder og nedfælder en sætning i en journal om, at det har jeg som rådgiver vurderet, punktum. Du skal simpelthen have hentet ind, du skal have lavet analyser, du skal have lavet vurderinger, og på baggrund af det skal du have det drøftet tværfagligt med alle mulige andre, og du skal have det drøftet af og clearret det af med borgeren, og først der går man ind faktisk og træffer nogle beslutninger" (Aftager 20: 223).

I forhold hertil bør man som socialrådgiver besidde både teoretisk og praktisk kendskab til relevante metoder (Aftager 4: 144, 6: 146, 3: 159, 18: 221, 22: 246). Der peges på, at fremgangsmåden i de metodiske redskaber ofte er de samme,

¹⁸ Udover de i afsnittet fremhævede kvalifikationer og kompetencer henvises der i interviewene også til, at socialrådgiverne skal: have mødedisciplin, besidde personligt mod, livserfaring og modenhed, være overskudsmennesker, have engagement og kunne lide travlhed, være omstillingsparate og fleksible i forhold til at kunne varetage en variation af opgaver inden for det område, som de arbejder under (f.eks. aftager 3: 144, 160, 10: 174, 11: 167, 169, 178, 179, 12: 200, 16: 203, 17: 223, 18: 211, 20: 206, 210, 214).

hvorfor et generelt metodisk kendskab medfører, at socialrådgiverne hurtigt kan erhverve sig kendskab til og benytte nye metoder (Aftager 5: 159, 22: 240). Indhentningsarbejdet beskrives ofte at omfatte samarbejde med både interne og eksterne samarbejdspartnere, hvorfor det er væsentligt, at man som socialrådgiver formår at indtage en koordinerende rolle¹⁹ og "være vældig god til selv at få distribueret ud og få fordelt opgaverne og få lavet aftaler om, hvem der er ansvarlig for hvad" (Aftager 19: 204, 21: 248). Samtidig skal man også kunne stille krav og navigere i et konfliktfelt præget af modstridende interesser – fra både samarbejdspartnere og borgere (Aftager 11: 165).

Ligeledes er det væsentligt at besidde et bredt teoretisk fundament omfattende viden om bl.a. psykologi/udviklingspsykologi, sociologi, misbrug, krise, fysisk og psykisk sygdom, samt formå at omsætte dette til praktisk handling (bl.a. aftager 3: 145, 154, 159, 7: 143, 9: 175, 17: 210, 215, 19: 205, 20: 205), dels for at understøtte kommunikationen med forskellige borgergrupper, eksempelvis psykisk syge eller misbrugere (Aftager 18: 210), dels for at retningsbestemme indholdet i kommunikationen, idet man ud fra den teoretiske viden "netop har mulighed for at spørge relevant" (Aftager 4: 144):

"Når vi også går ud og møder mennesker, hvor de er ... så skal vi have et teoretisk fundament at tage afsæt i, for ellers så bliver det tilfældigt, så bliver det ligesom, når vi chitchatter med naboen, og det hører ikke til i socialfagligt arbejde i dag. Det skal ikke være tilfældigheder; det skal være en bevidsthed om, hvorfor vi gør, som vi gør i bestemte situationer" (Aftager 18: 227).

Herudover betragtes den teoretiske viden i samspil med et indgående juridisk kendskab også som en forudsætning for at kunne analysere, reflektere, fagligt argumentere, konkludere, foretage vurderinger og træffe afgørelser (Aftager 10: 165, 16: 192, 15: 193, 20: 205).²⁰ Derfor ses det også som væsentligt, at socialrådgiverne kontinuerligt erhverver sig den sidste nye viden og er bekendt med relevante forskningsresultater inden for deres indsatsområde (Aftager 11: 165).

Det understreges, at det systematiske sagsarbejde er handlingsorienteret og skal udmunde i en beslutning og/eller iværksættelse af indsats. Derfor er det væsentligt, at socialrådgiverne kan udlede noget af deres undersøgelser (10:178, 20: 224, 23: 233, 22: 241), samt at de besidder kendskab til og viden om de tilbud, som loven og kommunen stiller til rådighed for de forskellige målgrupper (Aftager 19: 204, 21: 231, 232).

I forhold til det juridiske aspekt peges der på, at socialrådgiverne skal have indgående kendskab til og kunne omsætte og udøve de forskellige lovgivnin-

¹⁹ Denne rolle italesættes i interviewene på forskellig vis gennem betegnelser som koordinator, sagsleder, direktør, projektleder, blækspruttefunktion, tovholder og casemanager (bl.a. aftager 4: 157, 11:166, 8: 167, 9: 167, 10: 167, 21: 246f).

²⁰ Der peges på, at det er væsentligt, at socialrådgiverne formår at skelne mellem beskrivelse og vurdering (Aftager 4: 158, 10: 165).

ger, der regulerer det sociale arbejde i de kommunale forvaltninger. Dette beskrives også at indebære at kunne søge og erhverve viden om ny lovgivning samt se sammenhængen eller den "røde tråd" mellem forskellige lovgivninger, således at de kan kobles i anvendelsen (Aftager 4: 154). De skal kunne varetage råd og vejledning, både ud fra loven og ud fra den viden, der ligger under fagområderne (aftager 3: 143, 9: 164, 16:182, 17, 18 og 19: 204, 216, 23: 233). Endvidere omfatter det juridiske aspekt, at de kan indtage en rolle som myndighedsudøver, hvilket beskrives som at være formidler af lovgivningen (Aftager 23: 241), dvs. behandle ansøgninger om bevillinger, træffe og formidle afgørelser, stille krav og kontrollere, om disse imødekommes, samt iværksætte sanktioner i de tilfælde, hvor kravene til borgerne ikke imødekommes (Aftager 16: 194, 10: 203, 19: 224, 23: 241). Som underviserne også gør, henviser aftagerne til, at man i forbindelse med myndighedsudøvelsen bør være sig bevidst, at man skal udfylde en dobbeltrolle (20: 204):

"Når de har taget den uddannelse, så er de borgerens advokat, men det skal så også siges, at når så man kommer ind og får en ansættelse i en myndighed, så har man også et ansvar for kommunens midler, og for at statens midler administreres efter de retningslinjer, der nu er lovgivet om" (Aftager 13: 195).

Da det sociale arbejde i kommunalt regi i dag indebærer varetagelsen af en lang række administrative opgaver, understreger aftagerne, at socialrådgiverne skal besidde en række *administrative* kvalifikationer og kompetencer. Således skal de bl.a. kunne holde kalender, styre telefontid, styre samtaler, finde/bruge journalmodeller, overholde tidsfrister og indberetninger, være gode til at planlægge, strukturere og tilrettelægge arbejdet, have overblik, kunne prioritere, kende til formelle arbejdsgange og administrative procedurer samt kende til journalføring og have forståelse for vigtigheden heraf (bl.a. aftager 3: 146, 6: 147, 19: 165, 208, 217, 14: 181, 17: 205, 22: 234). I forlængelse heraf beskrives IT-kvalifikationer og -kompetencer som centrale, hvilket indebærer at kunne sætte sig ind i og anvende forskellige edb-redskaber i forbindelse med opgaveløsning samt at kunne anvende IT til informationssøgning eksempelvis via Internettet (bl.a. aftager 3: 146, 9: 167, 12: 195, 16: 183, 17: 205, 19: 208, 17: 216, 21: 236, 23: 239).

Vi har i det foregående beskrevet de generelle kvalifikationer og kompetencer, som socialrådgiverne i henhold til aftagerne bør besidde i forhold til arbejdet i de kommunale forvaltninger. Men, som nævnt indledningsvist, betones der herudover i interviewene også nogle *specifikke* eller *konkrete* kvalifikationer og kompetencer, som knytter an til de konkrete arbejdsområder, som deltagerne repræsenterer, og som dermed opleves som centrale for varetagelsen af funktioner og løsningen af opgaver inden for netop disse. Således betoner aftagerne fra jobcenterområdet vigtigheden af, at socialrådgivere beskæftiget inden for jobcenterområdet har indgående kendskab til arbejdsvevnetoden og funktionsevnetoden, herunder øvelse i at arbejde med ressourceprofil og arbejds-

evnevurdering samt besidder viden om social- og arbejdsmarkedspolitik og om arbejdsmarkedet og dets mekanismer (bl.a. aftager 2: 149, 153, 4: 144, 149, 158, 19: 203, 6: 147, 7: 152f, 13: 192, 1: 150). Heroverfor betoner aftagerne fra børne- og familieområdet, at socialrådgivere inden for dette område skal have kendskab til og øvelse i at lave § 50-undersøgelser, kunne udfærdige og følge handleplaner og lave anbringelser og opfølgning, ligesom de skal kende til forældre- evnemetoden og Nygrenmetoden samt besidde teoretisk og forskningsmæssig viden om børn og familier, herunder især om børns udvikling (bl.a. aftager 7: 30, 4: 154, 5: 158, 10: 163, 164, 168, 11: 165, 8 og 9: 175, 18: 203, 20: 205, 22: 230, 241, 244). Aftagerne fra socialområdet understreger vigtigheden af, at socialrådgivere beskæftiget indenfor socialområdet besidder økonomisk flair og talforståelse, kan lave økonomisk opfølgning, kender til og kan læse og forstå løn- sedler, kender til private pensionsordninger, formueforhold og værdipapirer samt kan lave og forstå regnskaber og behandle ansøgninger om bevillinger. Herudover skal de have et lovgivningskendskab, der omfatter kendskab til skatteret og forskellige love om tillæg samt have indsigt i og forståelse af samspillet mellem skatteret/lovgivning og økonomi (bl.a. aftager 12 og 14: 181, 12, 13, 14 og 16: 182, 12 og 16: 183, 14: 189, 21: 229f).

6.1.3 Dimittendsidens perspektiver

Gennem interviewene med socialrådgiverdimittender anvendes der ikke som sådan en samlebetegnelse, når de taler om deres fagidentitet eller kompetenceprofil. I stedet refererer de hovedsageligt til "vores fag", "vores kompetencer" eller "det vi har lært" (bl.a. socialrådgiver 1: 41, 44, 60, 3: 63, 7: 68, 80, 4: 80, 5: 73, 88, 7: 80, 8: 114, 11 og 12: 124). Der tegner sig blandt dimittendgruppen, i lighed med aftagersiden, en tendens til at betone kvalifikationer og kompetencer i relation til deres konkrete arbejdsområde. Dog er dette blandt socialrådgiverdimittenderne langt mindre udtalt end blandt deltagerne fra aftagergruppen, og det påpeges flere gange, at man som socialrådgiver skal være generalist og besidde et bredt vidensgrundlag (bl.a. socialrådgiver 2: 52, 3: 57, 4: 81, 5: 72, 83, 6 og 7: 82, 11: 131).

Måden, hvorpå deltagerne fra denne aktørgruppe italesætter deres kvalifikationer og kompetencer, synes at befinde sig et sted imellem undervisernes og aftageres, altså mellem de fire fælles metodiske principper og de tematiseringer, som vi redegjorde for i foregående afsnit. På baggrund heraf vil vi i det følgende præsentere dimittendsidens perspektiver på deres centrale kvalifikationer og kompetencer under temaerne helhedssyn, værdier/etik, kommunikation, systematisk sagsarbejde og administration.

Ligesom de øvrige aktørgrupper peger dimittendgruppen på *helhedssynet* som en central kvalifikation og kompetence inden for socialrådgiverfaget. Socialrådgiverdimittendernes italesættelse af helhedssynet relaterer sig i høj grad til et opgaveorienteret eller instrumentelt niveau, hvorfor det også hovedsageligt er

med udgangspunkt i dette, der refereres til de niveauer, som vi tidligere har beskrevet som det samfundspolitiske og det organisatoriske. Gennem interviewene peger socialrådgiverdimittenderne på, at helhedssynet handler om at se på "hele mennesket" (Socialrådgiver 3: 64), og at de i deres daglige arbejde trækker på helhedssynet som et redskab, de

"bruger for at komme hele vejen rundt omkring, hvad er det for nogle problemer, borgerne har ... det er tit mere end én ting, der fylder noget, så det er vigtigt, at man prøver at komme hele vejen omkring" (Socialrådgiver 2: 41).

Ligesom på uddannelsessiden peger nogle af socialrådgiverdimittenderne på arbejdsevnetoden og herunder ressourceprofilen som en udmøntning eller understøttelse af helhedssynet (Socialrådgiver 1: 41, 48, 9: 11):

"Det med helhedssyn og socialt arbejde kunne jeg se ud fra den ressourceprofil, fordi så kommer man ind på helhedssynet. Det hedder bare ressourceprofil, men du har de punkter, som du har med i helhedssynet omkring denne borger ... selve det jeg har lært om det, det bruger jeg stadigvæk i dag, men det gør vi ubevidst: når du møder en familie, så skal du vide alt om denne familie for at du kan hjælpe. Vi bruger helhedssyn hver dag - det gør jeg også, hvis der er en, der ringer til mig ... jamen så spørg om det og det og det og alt det, der er nødvendigt" (Socialrådgiver 11: 124).

Der peges gennem interviewene på, at udøvelsen af helhedssynet opleves besværliggjort af opdelingen mellem afdelingerne/områderne og i lovgivningen (Socialrådgiver 3: 43f), hvilken også ofte fører til forhindringer i arbejdet, da man er afhængig af, at andre eksempelvis træffer beslutninger eller fremsender relevante oplysninger (Socialrådgiver 1: 44). Ligeledes peges der på, at man skal være opmærksom på, at der grundet opdelingen og den medfølgende specialisering er en risiko for, at man som socialrådgiver svigter sin råd- og vejledningsforpligtelse, idet de oplever, at deres eget arbejdsområde ofte fylder meget, og de ikke besidder et fyldestgørende kendskab til det konkrete arbejde inden for de øvrige afdelinger/områder (bl.a. socialrådgiver 1 og 2: 54, 8 og 9: 106).

I relation til det samfundspolitiske og det organisatoriske niveau henvises der til, at det er godt at have en generel samfundsviden og forståelse af "hvordan samfundet hænger sammen, og hvordan tingene foregår" (Socialrådgiver 1: 51, 5: 72, 11: 128). Der peges på, at man skal være sig bevidst, at arbejdsopgaverne er defineret politisk gennem lovgivning og styret af kommunernes økonomi (Socialrådgiver 1: 39, 2: 39f, 44, 50, 5 og 6: 74, 3: 46). Flere socialrådgivere, som kommer fra forskellige kommuner, oplever, at der er et stort fokus på de sager, der giver kommunerne refusion, og på kvantitet frem for kvalitet i arbejdet (Socialrådgiver 2:44, 1:45, 10, 11:128f). Dette kommer f.eks. til udtryk i følgende citat:

”Der er jo ikke nogen, der måler på, om det er en god indsats vi har gjort overfor borgeren. Altså bare de er ude af systemet, så er det jo fløjtende lige meget om de laver noget, som fungerer for dem” (Socialrådgiver 2:45)

Nogle men ikke alle socialrådgivere har en oplevelse af, at ”kommunekassen” har en stor betydning set i forhold til fagetikken, der danner grundlag for det socialfaglige arbejde (Socialrådgiver 2:40):

”Vi har faktisk fået at vide, at vi lige skal passe på med at anbringe for mange børn, fordi det er for dyrt. Det er bare ikke i orden. Man sidder her og vil egentlig gerne hjælpe nogle familier til at få det bedre og hjælpe nogle børn, men du må ikke have lov til at gøre det, der egentlig skal til” (Socialrådgiver 10: 140).

”Min leder sagde flere gange: ”vi skal ikke tilbyde børnene det, der er det bedste. Vi skal tilbyde dem det, der er tilstrækkeligt” ... det var det værdigrundlag, som vi arbejdede ud fra, og det var helt åbent og tydeligt, at vi ikke skulle tilbyde det bedste, men det der var tilstrækkeligt, og det kan jeg simpelthen ikke have med at gøre” (Socialrådgiver 12: 141).

Hermed peges der på, at de *værdier*, som socialrådgiverne skal arbejde ud fra, ikke opleves overensstemmende med den *etik* og det socialfaglige værdigrundlag, som de har tilegnet sig under uddannelsen (Socialrådgiver 3: 60, 4,5,6 og 7: 79):

”Det er jo et skræmmende menneskesyn, der ligger bag ved, at man får refusion ved at få flere i arbejde. Altså man tænker slet ikke på det enkelte menneske” (Socialrådgiver 10: 129).

Ligesom på aftagersiden henvises der blandt socialrådgiverdimittenderne til, at man grundet tidspres skal kunne prioritere eller afregne sine arbejdsopgaver, ligesom man skal kunne ”gå på kompromis” (Socialrådgiver 3: 65, 2: 65). Dette indebærer at kunne

”indordne sig under den her: ”vi har ikke tid” og ”vi kan ikke gøre det hele til et 13-tal, og så må vi gøre det til et 7-tal” ... det skal man godt nok vænne sig til - at vi ikke altid kan gøre det så godt, som vi gerne vil” (Socialrådgiver 1: 65).

Dette påpeges dog at medføre, at

”man får lavet nogle løsninger, der måske ikke er helt optimale for folk, altså, men det er måske prisen, man betaler for, at det går stærkt” (Socialrådgiver 2: 46).

På samme vis som på uddannelses- henholdsvis aftagersiden fremhæver socialrådgiverdimittenderne *kommunikation* som omfattende de centrale kvalifikationer og kompetencer, som de anvender i deres kontakt til og samtale med borgere, kollegaer, ledere, samarbejdspartnere mv. (bl.a. socialrådgiver 2: 40, 5: 68, 7: 67, 4: 80, 11: 124). Der peges på, at kommunikation handler om interesse for og

nysgerrighed omkring mennesker og omfatter at kunne spørge og lytte aktivt til borgerne, at udvise forståelse for dem og at tage dem seriøst og ikke negligere dem og deres problematikker samt at inddrage dem og i samarbejde med dem finde frem til løsninger (Socialrådgiver 1: 41, 44, 48, 2: 49, 3: 45, 9: 98f, 11: 124). Dette beskrives at indebære, at man formår at være tillidsskabende og kan udvise empati og indlevelse, hvilket der henvises til, at mange af dem, som vælger at blive socialrådgivere, besidder "fra naturens hånd", og at det gennem uddannelsen forfines gennem tilegnelsen af faglige teknikker og redskaber (Socialrådgiver 2: 49, 1: 44, 48). I forlængelse heraf peges der på, at man skal kunne kommunikere med forskellige mennesker, herunder børn (Socialrådgiver 10 og 12: 125), og at det er væsentligt, at man kan

"fornemme, hvad det er for en familie, man har med at gøre, for det har utroligt meget med at gøre, hvordan man skal komme ud med budskabet. Er det dårligt begavede forældre, kan de ikke altid forstå mange ting, så der skal man måske formulere sig på en anden måde, end hvis det er en velfungerende familie fra et godt kvarter, der har en unge, der tager en masse stoffer, fordi de reagerer på, at mor og far ikke er hjemme" (Socialrådgiver 10: 121).

Kommunikation beskrives herudover at omfatte, at man forbereder sig ved eksempelvis at gennemgå borgerens sagsakter og herigennem forud for samtalen danner sig et indtryk af den borger, man skal møde, da

"[det er] godt, når borgeren kommer ind og finder ud af, at socialrådgiveren faktisk ved noget om mig, hun har faktisk sat sig ind i, at jeg har 3 børn, og sat sig ind i, at jeg har haft en depression. Det kan også skabe noget tillid" (Socialrådgiver 1: 48).

Et andet væsentligt element af kommunikationen med borgerne (og samarbejdspartnerne) vedrører forventningsafstemning og rolleafklaring (Socialrådgiver 2: 48f, 4: 75):

"Der går meget tid med at få skabt noget tillid, og det bruger vi egentlig meget tid på i første omgang - lige at prøve at snakke os lidt til rette om, hvad vores rolle egentlig er, og hvad det er vi kan, og hvad det er vi ikke kan" (Socialrådgiver 2: 49).

Man skal herudover kunne være i et konfliktfyldt forum, kunne sige fra og kunne formidle svære afgørelser og beslutninger samt håndtere at blive mødt med trusler og aggression (Socialrådgiver 2 og 3: 64, 6: 78, 83 10: 121, 125, 127, 131, 11: 125):

"Det med kommunikation i konfliktfyldte områder, når du skal give en svær besked til nogen, når du skal fortælle dem, at de ikke kan få de penge de har søgt om eller fortælle dem, at deres barn skal fjernes" (Socialrådgiver 10: 131).

I forhold til kommunikation med kollegaer og samarbejdspartnere påpeges det, at man skal tale samme faglige sprog og kende de anvendte begreber, så man

kan samtale med og forstå hinanden og har mulighed for at søge faglig sparring, hvis man eksempelvis sidder med en svær sag (Socialrådgiver 6: 69, 83, 5: 83, 8: 90, 12: 121).

I lighed med underviserne og aftagerne beskriver socialrådgiverdimitterende *systematisk sagsarbejde* som udgørende rammen om det undersøgelses- eller udredningsarbejde, som de udfører forud for afgørelser, bevillinger og iværksættelsen af foranstaltninger. Det indebærer bl.a. dels indhentning af oplysninger (bl.a. socialrådgiver 1: 39, 2: 39, 60, 64, 7: 67, 9: 111, 12: 118), hvilket kræver dels metodiske kvalifikationer og kompetencer omfattende både teoretisk og praktisk kendskab til eksempelvis arbejdsevneprofilen, herunder ressourceprofilen og § 50-undersøgelsen (bl.a. Socialrådgiver 1: 39, 41, 48, 2: 39, 41, 45, 7: 70, 9: 97, 101, 10: 120, 11 og 12: 124), dels et bredt teoretisk vidensfundament, f.eks. omfattende viden om flygtninge og indvandrere, fysiske sygdomme og deres betydning, psykologi, psykiatri og betydning af psykisk sygdom for den enkelte og dennes pårørende samt om børn og familie – til at støtte op om indhentnings-, analyse- og vurderingsarbejdet (Socialrådgiver 3: 40, 1: 41, 7: 68, 5: 68, 83, 8: 95, 102):

”Alle mine undersøgelser, det er jo der, hvor jeg skal bruge min faglige viden, når jeg skal ind og vurdere, og jeg skal ind og analysere” (Socialrådgiver 8: 96).

Det påpeges, at et sådant teoretisk vidensfundament skal være generelt og ikke blot skal omfatte væsentlig viden inden for det område, som de til daglig er beskæftiget med, men tillige om de øvrige indsatsområder i kommunen, således at socialrådgiverne er i stand til at rådgive, vejlede og henvise borgere til andre i de tilfælde, hvor deres problematikker ikke skal behandles indenfor deres eget område (Socialrådgiver 4, 5 og 7: 68, 5: 83). Ligeledes er det vigtigt, at man holder sin teoretiske viden opdateret gennem erhvervelse af ny viden (Socialrådgiver 8: 96, 102, 106). Herudover skal man have overblik over og indsigt i de muligheder, kommunen råder over, så man kan sammensætte det rette tilbud til borgeren (bl.a. socialrådgiver 1: 50, 7: 67, 8 og 9: 91f, 10: 120f).

I forbindelse med sagsarbejdet og den generelle rådgivning og vejledning skal man besidde juridiske kvalifikationer og kompetencer af både teoretisk og metodisk karakter. Dette indebærer et indgående juridisk kendskab omfattende viden om forskellige love og deres muligheder og begrænsninger, som man skal kunne forholde sig til og kunne omsætte og bruge som redskab (Socialrådgiver 1: 54, 3: 40f, 5: 68, 6: 67, 70, 5: 70, 9: 90). I forbindelse hermed er det vigtigt med en helhedsorientering og en opmærksomhed omkring samspillet mellem de forskellige lovgivninger, både inden for og uden for eget arbejdsområde, så man også er opmærksom på, om borgeren eventuelt har problematikker, som vedrører andre områder, og som der derfor skal underrettes om (Socialrådgiver 6: 68, 9: 105, 8: 106):

”Der er jo lavet en undersøgelse, der viser, at vi ikke får særligt mange underretninger fra beskæftigelsesområdet, selv om de for eksempel ved, at forældrene har et misbrug, eller at de psykisk syge, eller at de er totalt volds-et-eller-andet. Det får vi bare næsten aldrig, og det er også som du siger [*henvendt til socialrådgiver 9*], at man bliver sådan meget ensrettet, at man tænker, at det er det her arbejde, jeg har fokus på, men ikke at der er nogle børn, der måske har været udsat for et eller andet, eller at moderen får bank eller sådan nogle ting, og det glemmer man lidt” (Socialrådgiver 8: 106).

I forlængelse af ovenstående påpeges det at være en fordel at have kendskab til og øvelse i anvendelsen af Schultz LovGuide, da dette kan understøtte det juridiske arbejde (Socialrådgiver 1, 2 og 3: 59, 8: 93, 10: 164).

Socialrådgiverdimittenderne peger på, at man i kontakten med borgerne skal kunne indtage en dobbeltrolle i forhold til at imødekomme borgerens interesser samtidig med, at man holder sig indenfor de rammer, som de politiske og juridiske krav tegner:

”Vi skal jo kontrollere, at folk rigtig er syge, så de er berettigede til sygedagpenge og alle de her ting, men samtidig er det jo også i vores interesse at hjælpe folk bedst muligt med at komme videre ... jeg også har nogle ting, som jeg skal stå til ansvar for ... [*så*] det er også lidt at finde grænsen for at hjælpe, men også udføre de arbejdsopgaver man egentlig har” (Socialrådgiver 3: 49).

Endvidere omfatter det systematiske sagsarbejde samarbejde med både interne og eksterne samarbejdspartnere, og som socialrådgiver skal man i denne sammenhæng kunne fungere som sagsleder eller koordinator og have overblik over sagen (Socialrådgiver 1: 48, 55, 4: 76, 6: 76, 83).

Ligesom på aftagersiden henvises der generelt blandt socialrådgiverdimittenderne til, at *administration* og varetagelsen af administrative opgaver fylder meget i deres arbejde. Dette omfatter bl.a. journalføring, dokumentation, forskellige registreringer og indberetninger, udfyldelse af statistikker mv., hvoraf især arbejdet med dokumentation understreges at fylde meget (bl.a. socialrådgiver 1: 39, 2 og 3: 45, 7: 73f):

”fordi vi skal skrive alting ned. Bare man har snakket i 2 sekunder i telefonen med en borger, så skal man skrive det. Og det kan godt være, en samtale kun tager 5 minutter, men så har man alligevel 1 times arbejde bagefter” (Socialrådgiver 2: 45).

Blandt socialrådgiverdimittenderne er der enkelte, som herudover også refererer til indhentning af oplysninger såsom lægeerklæringer, udfyldning og opdatering af ressourceprofil, udarbejdelse af jobplan samt iværksættelse af foranstaltninger som administrativt arbejde (Socialrådgiver 1 og 2: 44f), hvilket blandt de øvrige deltagere på dimittendsiden (og på aftagersiden) karakteriserer som elementer i det systematiske sagsarbejde.

I forhold til det administrative arbejde er det væsentligt at tilegne sig og opbygge nogle arbejdsrutiner (Socialrådgiver 4: 73), ligesom man skal kunne mestre både skriftlig og mundtlig formidling, herunder at kunne udtrykke sig "kort og hurtigt og præcist" (Socialrådgiver 12: 121, 10: 128). Ligeledes peges på kendskab til IT som en væsentlig kvalifikation/kompetence, idet løsningen af hovedparten af de administrative opgaver indbefatter brugen af forskellige edb-programmer (Socialrådgiver 1 og 2: 60).

6.1.4 Delkonklusion

Som ovenstående viser, synes der på tværs af de tre aktørgrupper at være en relativt stor enighed om, hvilke kompetencer og kvalifikationer man som socialrådgiver generelt bør besidde for at kunne udføre socialt arbejde/socialrådgivning. Disse kvalifikationer og kompetencer tilhører ikke blot en *faglig dimension* omfattende teoretisk og konkret viden om socialt arbejde/socialrådgivning og metodiske værktøjer, men tillige også en *personlig dimension* omfattende en række mere eller mindre personlige egenskaber som eksempelvis empatisk indlevelse, åbenhed, at kunne skabe og indgyde respekt mv. Således peges der på, at socialrådgivere bør være 'dobbeltkvalificerede', dvs. besidde kvalifikationer og kompetencer inden for begge dimensioner. Ydermere synes de beskrevne kvalifikationer og kompetencer at kunne differentieres i form af *generelle* kvalifikationer og kompetencer, som alle socialrådgivere bør besidde, samt i form af en række *specifikke* eller *konkrete* kvalifikationer og kompetencer, der relaterer sig direkte til de specifikke opgaver og funktioner, der varetages inden for en bestemt afgrænset praksiskontekst.

I forlængelse af sidstnævnte differentiering mellem generelle og specifikke/konkrete kvalifikationer og kompetencer tegner der sig på tværs af aktørgrupperne en forskellighed i vægtningen af socialrådgivernes centrale kvalifikationer og kompetencer og dermed i definitionen af deres kompetenceprofil/faglighed.

Der synes bl.a. på visse punkter at forekomme en vis diskrepans mellem især en del af aftagergruppens forventninger til socialrådgiveres kompetencer og det forhold, at uddannelsen er 3½-årig samt rettet mod teoretisk og praktisk socialrådgivning. Særligt iøjnefaldende her er ydelsesafdelingsaftagernes forventninger om skatteret, tydning af lønsedler, god talforståelse, kendskab til private pensioner, formueforhold og værdipapirer, udarbejdelse af regnskaber og budgetter etc. Det er sandsynligt, at imødekommelse af sådanne forventninger til dimittendernes kompetencer i givet fald måtte finde sted på bekostning af en række andre ønskede kompetencer. Det er desuden vanskeligt ikke at stille spørgsmålet, om der her er tale om opgaver, som med rimelighed kunne og burde udføres af andre faggrupper (se også kapitel 6.3.2).

Der antydes desuden en problemstilling, som af en socialrådgiver formuleres som, at det er svært at finde grænsen mellem at hjælpe klienten og også udføre de arbejdsopgaver, man faktisk har. Socialrådgivning udføres i spændingsfeltet mellem individ og samfund. Pendulet har gennem socialrådgivningens historie i perioder svinget lidt nærmere klienten, i andre lidt nærmere 'samfundet'. Er der opstået en situation - eller er der ved at opstå en sådan - nu, hvor socialrådgiveren gerne ville yde hjælp til klienten, men begrænses i eller føler sig afskåret fra dette på grund af de arbejdsopgaver "man egentlig har", må man måske sætte spørgsmålstegn ved, om socialrådgivning er ved at miste sit dobbelte mandat – en udvikling, som Walther Lorenz netop advarer imod (kapitel 3.1).

6.2 Samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis og ansvaret for kompetenceudvikling

I dette afsnit/kapitel vil vi stille skarpt på samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis samt ansvaret for kompetenceudvikling. Samspillet mellem uddannelse og praksis refererer til transferbegrebet, spørgsmålet om transfermuligheder og – problemer (jf. kapitel 4 Teoretiske perspektiver) og leder derfor også naturligt videre til, hvilke udfordringer uddannelse såvel som praksis står overfor i fremtiden, som behandles i det tredje og sidste analyseafsnit (6.3). I dette afsnit vil vi først se på, hvordan forskellige aktører overordnet set opfatter samspillet og vurderer samspillet med hensyn til ansvarsfordeling. Et særligt tydeligt samspil finder sted, når uddannelse og praksis mødes i praktikperioderne. Samspillet internt på uddannelsen – mellem forskellige uddannelseselementer – berøres kort (i kvalitative undersøgelser kan ikke på forhånd forudsete temaer materialisere sig. Dette er et af dem). Basis for afsnittet er også her interviews med undervisere, aftagere (omfatter såvel mellemledere, afdelingsledere som konsulenter) og dimittender. Afsnittet afsluttes med en delkonklusion.

6.2.1 Overordnet samspil og ansvaret for kompetenceudvikling

Overordnet viser interviewmaterialet, at der blandt de forskellige aktører er en forventning om et samspil mellem læring på uddannelse, praktik, samt læring på arbejdspladsen gennem oplæring og/eller efteruddannelse. Der er også en forventning om og en forståelse for, at dette samspil varetages i en arbejdsdeling. I det følgende vil vi se på, *hvordan* forskellige aktører opfatter dette samspil og arbejdsdelingen.

Underviserens opfattelse er, at socialrådgiveruddannelsen skal bidrage til, at studerende tilegner sig grundlæggende og generelle kvalifikationer og kompetencer, således som det er beskrevet i foregående afsnit (6.1.1). Set fra underviserens perspektiv er der en grænse for, hvad man skal og kan lære de studerende. Dette gælder især når det kommer til specifikke kvalifikationer. F.eks. er der

en grænse for, hvor mange konkrete redskaber f.eks. IT-systemer, uddannelsen kan og skal oplære de studerende i at anvende. En begrundelse for dette er, at de konkrete redskaber der anvendes på arbejdspladserne varierer (underviser 4: 14f). Uddannelsens styrke er ifølge en underviser:

”dens store bredde, men det er samtidig også dens svaghed... [*idet*] enhver kan sige sig selv, at på 3½ år, og når vi netop skal dække den enorme bredde, så kan vi ikke komme særlig meget i dybden inden for alle de områder, vi potentielt skal dække. Vi kan gøre en del ud af børne- og familieområdet, og vi kan gøre en del ud af beskæftigelsesområdet, fordi det er vores hovedindsættelsesområder, men når du tager timerne i betragtning, så kan vi jo ikke uddanne eksperter på de områder. Det vil svare til, at hvis man indenfor juraen også skulle uddanne eksperter indenfor alle de juridiske områder. Det kan man jo heller ikke, der specialiserer man sig” (Underviser 3: 10).

Blandt underviserne er der således en opfattelse af, at uddannelsens styrke er at uddanne generalister og skabe *fundamentet* for, at de kan specialisere sig efter uddannelsen (Underviser 1: 11, 3: 16, 30, Underviser 4: 14f)

Det er også *aftagernes* opfattelse, at socialrådgiveruddannelsen har ansvaret for at give de studerende de grundlæggende og generelle kvalifikationer og kompetencer, der er nødvendige for at kunne fungere som socialrådgivere. Deri ligger undervisning i de kvalifikationer og kompetencer, som vi redegjorde for i afsnit 6.1. Om selve samspillet siger en aftager:

”Altså de skal kunne alt det der grundlæggende, som vi ikke skal gentage. Så er det indlysende, at når man bliver ansat i en institution, så er der nogle regler der, som er nødvendige at agere indenfor ... det er, at de helst skal vide, når de kommer herfra, at til bestemte områder hører der også andet end den direkte klientkontakt, for eksempel at der er sådan nogle opgaver, som er af mere administrativ art. Det, jeg synes, er nødvendigt, det er at sige, at jo bedre de kender grundfaget, jo bedre de kan formulere deres egen rolle, jo bedre kendskab de har til samfundet og institutionerne, jo bedre kan de komme ud og være med til selv at forme deres arbejde. Vi forventer også, at der kommer nogen ud, altså de har jo en - jeg synes så, at den er for kort - men de har jo en videregående uddannelse bag sig, som man heller ikke skal negligere, så det skal ikke være sådan, at vi skal til at starte forfra, men jeg mener, at det må være os, som lige præcis det [*aftager 3*] siger, at det der er specifikt for det her sted, det skal vi lære dem. I kan jo ikke lære dem både at være perfekte i arbejdsevnet metode, og i forældreevne, og jeg ved ikke, hvor mange metoder, men de skal lære” (Aftager 7: 158).

Udsagnet signalerer en vis arbejdsdeling. På den ene side er der et ”grundfag”, som de studerende gerne skal opnå under uddannelsen, og som er selve forudsætningen for at kunne fungere som socialrådgiver. På den anden side rummer udsagnet en forventning om, at uddannelsen klæder de studerende på, så de har noget der kan overføres, så arbejdspladsen ikke skal ”starte forfra”. Ud fra ovenstående udsagn og en række andre udsagn handler dette om, at de nyuddannede have *viden om, hvordan socialrådgivning praktiseres indenfor kommunalt*

regi herunder de organisatoriske betingelser for det (Aftager 4: 152f, 3: 157, 10: 176, 9: 179, 12, 13, 14, 15 og 16: 192ff, 17, 18, 19 og 20: 222ff). Dvs. at det der efterspørges fra aftagernes side er en generel og praktisk viden om socialrådgiverens rolle, funktion og arbejdsmuligheder i den kommunale virkelighed, og *ikke* specifik viden om, hvilke redskaber, rutiner og metoder man anvender. To aftagere siger f.eks., at "det, der er specifikt for det her sted, det skal vi lære dem" (Aftager 7: 158), og at "det er arbejdsgiverens forpligtelse at sætte en nyuddannet ind i de administrative rutiner, der skal til, for at de her opgaver kan løses" (Aftager 12: 194). Der er en generel enighed om, at den enkelte arbejdsplads bærer ansvaret for at sætte socialrådgiverne ind i de specifikke rutiner og redskaber på arbejdspladsen (Aftager 12 og 16: 194, 23: 240). Eller sagt omvendt: på uddannelsen skal de studerende:

"... ikke bruge en masse tid på at lave en masse med arbejdsevne metoden og lave en masse ressourceprofiler. Det kan de gøre, når de kommer ud, men de skal bare kende forskellene på ting, de skal vide, hvorfor er det, at de indhenter nogle ting, og hvad er det, der skal gøres ved de ting efterfølgende, hvad er det for nogle oplysninger, der er interessante, og hvad er det, der skal indarbejdes i profilerne, og sådan nogle grundlæggende ting det skal de altså gerne vide, når de kommer ud og skal arbejde ude ved os, så skal de nok få den praktiske erfaring og få det omsat (aftager 4:160)

Ud fra aftagernes vurdering er det kan være tilstrækkeligt at man:

"... har prøvet på én metode og ved, hvordan arbejder man metodisk med en eller anden metode, og så kan det være - det kunne man forestille sig - at det kunne man overføre til det område, man så kommer til at arbejde med, det er måske en anden metode, men det der med at arbejde problemorienteret og sådan i praksis kunne udføre en metode. Så kan det godt være, at det ikke gør så meget, at det så er en anden metode, man bruger i praksis, men at man har prøvet at omsætte teorien til praksis i en case måske, det kan være godt" (Aftager 22: 241).

Ovenstående viser en generel enighed om, at der er en arbejdsdeling, men også en tendens til, at aftagerne efterspørger socialrådgivere, der er særligt 'rustet' til at indgå på det kommunale område. Denne 'parathed' drejer sig *ikke* om at kunne alt i detaljen. Dog giver flere udtryk for, at kendskab til metoder som arbejdsevne- og funktionsevne metode ville være særdeles nyttigt.

Ovenstående peger også på, at der ikke er et 1:1 forhold mellem det, der skal læres i uddannelse og det, der skal læres på arbejdspladsen. Udfordringen drejer sig dels om, hvordan uddannelse og arbejdsplads støtter op omkring de studerendes/socialrådgivernes transfer, dels om hvordan socialrådgiverne selv er i stand til at skabe en sammenhæng mellem det, de lærer på uddannelsen og på arbejdspladsen. En aftager reflekterer over denne problematik set fra socialrådgivernes perspektiv:

"Så det kan godt ske, at når de så kommer ud i praksis, at de bliver lidt forvirrede, fordi hvordan kan de nu overhovedet bruge det, de har lært, og vi lærer dem

jo en helt masse andet, og hvad kan de så bruge det til, hvis ikke de kan se den der kobling" (aftager 5, 159f)

Den "kobling" som vedkommende taler om er netop forståelsen for, hvordan det lærte på uddannelsen sætte i spil med det der læres på arbejdspladsen.

Her synes nogle *dimittender* at have en klar opfattelse af, at der er tale om en kobling, hvor man som relativt nyuddannet dels har det "grundlæggende", man har med fra uddannelsen, dels indgår på en arbejdsplads, hvor nye ting skal læres, og hvor både arbejdspladsen og den enkelte har et ansvar, for at kompetencer vedligeholdes og udvikles (socialrådgiver 8 og socialrådgiver 9:106). Andre dimittender tænker dog ikke så udpræget i forskellen mellem det grundlæggende, de lærer på uddannelsen og så det, de gør i arbejdet:

"Det er jo der [fra uddannelsen], basisviden kommer fra. Det er ikke noget, man tænker over i det daglige, men hvis man sætter sig ned og begynder at reflektere over det, så er det jo der, det kommer fra" (Socialrådgiver 6: 83).

Man kan sige, at efter endt uddannelse er der forskel på, hvor tydeligt de kvalifikationer og kompetencer, som uddannelsen har bidraget til, fremstår for de relativt nyuddannede socialrådgivere. Nogle taler eksplicit om grundlæggende kvalifikationer og kompetencer, som er forskellige fra dem, der læres på arbejdspladsen. For andre kræver denne skelnen en særlig refleksion, som de ikke "tænker over i det daglige". Ovenstående viser måske også, at der blandt studerende og socialrådgivere er forskel på, hvor bevidste man er om, hvad man lærer, og hvor eller at de studerende ikke skelner så entydigt mellem grundlæggende kvalifikationer og kompetencer og de områdespecifikke kvalifikationer og kompetencer, som er nødvendige i dagligdagen.

Hvis man husker tilbage på forrige analyse, så kan man ud fra undervisernes og aftagernes udsagn sondre mellem *professionsidentitet* som baserer sig på nogle grundlæggende forståelsesmåder og så en *faglighed*, der er mere rettet mod specifikke og generelle kvalifikationer og kompetencer til at løse konkrete opgaver. Sidstnævnte kan relateres til aftagernes efterspørgsel på socialrådgivere, der er særligt rustet til at indgå på det kommunale område. Selv om der er en overordnet enighed om, at der er en arbejdsdeling, så er der også en forventning om, at de studerende lærer at koble eller knytte an til en konkret 'kommunal' faglighed.

At skabe forventninger til rollen som socialrådgiver

Som nævnt ovenfor, så er der blandt de kommunale *aftagere* (naturligt) en forventning om, at uddannelsen skal uddanne socialrådgivere, der er 'rustet' til at kunne indgå på netop det kommunale område. Dette handler om at udvikle socialrådgivere, der har en særlig faglig rolleforståelse, fordi, som en aftager siger "det der med roller... det er forskelligt, alt efter om man kommer ud det ene eller det andet sted (aftager 4:158).

Hvor underviserne taler om en særlig professionsidentitet, er der blandt aftagerne en opfattelse af, at flere praktikanter og nyuddannede socialrådgivere, har et stort "hjælper-gen" (Aftager 9: 168) og f.eks.

"kommer med en tyrkertro på, at nu skal de redde verden. Det er så der, hvor det nogle gange kan komme til at gå galt, fordi verden er anderledes, når de så kommer ud i virkeligheden" (Aftager 4:147).

Aftagerne synes ikke at dette "hjælper-gen" er en negativ egenskab, men at det bliver et problem i de tilfælde, hvor socialrådgiverne kommer med en forestilling eller forventning om, at deres daglige arbejde består overvejende af andet end myndighedsrolle, som aftagerne oplever, er den der dominerer det sociale arbejde i dag (Aftager 15: 186):

"Hjælper-genet det er jo stort, og al ære og respekt for det, men man kommer bare ud til en anden virkelighed, og så bliver man meget skuffet,... og det gør man, fordi man har nogle andre forventninger, så der er noget med, at uddannelsen og virkeligheden passer ikke helt sammen" (Aftager 23: 235f).

"Det er svært at vurdere, om det vitterligt er, fordi de har en anden forestilling om, hvad det er, opgaven går ud på, om det er hjælperdelen eller rollen, som de har ønsket at uddanne sig til, og så pludselig finder de ud af, at det er myndighedsrollen, de bliver" (Aftager 21: 242f).

Aftagerne vurderer, at uddannelsen bærer et ansvar for at gøre de studerende deres rolle bevidst; at de f.eks. ikke skal være behandlere, men skal være socialrådgivere, hvilket indebærer et andet perspektiv (Aftager 15: 186). Dette ansvar indebærer også set fra nogle aftageres perspektiv, at uddannelsen burde gøre noget mere for at formidle et billede af socialrådgiverens arbejde på det kommunale forvaltningsområde som noget, der er noget særligt og som er lige så "fint" som andre steder:

"Så altså, det synes jeg faktisk er dem, der holder ud ude i linjen og synes, at det her er spændende og sjovt, og bliver der år efter år og møder alle de her mennesker. Jeg synes, at den funktion er noget helt særligt. Altså, det er et speciale, som er nødvendigt at have. Det kunne jeg faktisk godt tænke mig, at det slog ordentligt igennem i uddannelsen, som at man møder de mennesker, der skal have glæde af vores sociale system, hvor lousy det end er" (aftager 10:172)

"Jeg tror da nogle gange at det kan blive lidt sådan: nå vil du ud i en forvaltning. Det er lidt finere måske eller mere attraktivt nogle steder måske at komme ud i noget andet (aftager 19:211),.

Underviserne er opmærksomme på, at de studerende kommer med bestemte forventninger og ønsker, som f.eks. også handler om at have en "lille psykolog i maven" (Underviser 3: 8, 27, 7: 26f). I introduktion til socialrådgiveruddannelsen både på basisuddannelsen og på 3. semester gør man meget ud af at fortælle de studerende, at "det vi uddanner her, det er socialrådgivere og gerne gode

og gedigne socialrådgivere, men vi uddanner altså ikke hverken terapeuter eller psykologer" (Underviser 3: 27), men man vurderer også, at man kan blive endnu bedre til at formidle, hvad uddannelsen går ud på.

"Omkring netop denne der behandlerorientering, som mange af vores studerende har, der tror jeg ikke, at vi er gode nok, når vi orienterer om uddannelsen. Jeg prøver at gøre det inde på basis, sådan at gøre meget ud af at sige, at det hverken er små psykologer eller små terapeuter, vi uddanner, men, hvis man sådan skal være lidt firkantet, forvaltere af socialpolitikken i den store bredde, som socialpolitikken indeholder. Jeg tror, og jeg ved godt, at det er farlig tale hos nogen, men nu går det jo ind på båndet, at fagområde to, som handler om psykiatri, fylder alt for meget. Det hører hjemme i en tid, hvor socialrådgivergerningen havde en helt anden vinkel, end den har i dag... Hvorimod fagområde 3 [*det juridiske fagområde*] er helt basalt, uanset hvor man kommer ud som socialrådgiver" (Underviser 3: 35).

Dette afspejles også i interviewene med *dimittenderne*, idet flere giver udtryk for, at de som nyuddannede havde andre forestillinger eller forventninger til det sociale arbejde (Socialrådgiver 2: 43). En henviser til, at hun har en oplevelse af, at "mange tror, at de skal ud og redde verden og gøre det til et bedre sted ... jeg tror, at mange socialrådgivere tror, at det er sådan noget socialpædagogarbejde, man skal ud og lave" (Socialrådgiver 10: 125). En siger:

"Det var i hvert fald det, jeg blev overrasket over. Jeg troede, at jeg skulle ud og lave socialt arbejde, det har jeg så ikke prøvet endnu" (Socialrådgiver 12: 125).

Nogle forklarer sådanne overraskelser med, at studiet formidler for urealistiske idealistiske og "rosenrøde" billeder af socialrådgiverarbejdet, især når det kommer til at forstå og vide, hvordan man skal agere i en virkelighed der er så fastlagt og styret af politik og økonomi (Socialrådgiver 2: 43, 52, 1: 43, 7:78)

"Generelt så er studiet sådan meget idealistisk, altså hvor man møder virkeligheden, når man kommer ud, og så er virkeligheden jo ikke helt så idealistisk, som de der fantastiske ting, som man gerne vil gøre for borgerne. Man har som sagt alle de her opfølgingsaftaler, som man skal overholde, og de bliver prioriteret som det vigtigste, fordi det koster kommunerne penge. Jeg synes måske, at studiet godt kunne være lidt mere realistisk i forhold til, hvordan virkeligheden er ... jeg har i hvert fald oplevet nogle kollegaer, som er gået ned psykisk, fordi de ligesom ikke får lov til at udfolde det socialrådgiverarbejde, som vi egentlig gerne vil, og man bliver sådan lidt, herude på studiet bliver man sådan lidt "Jamen vi kan bare gøre det hele, og der er stort set ikke grænser for, hvad vi kan, så fantastisk er det", og sådan er virkeligheden bare ikke. Det er den i hvert fald ikke der, hvor jeg sidder, og det tror jeg heller ikke, at den er andre steder" (Socialrådgiver 2: 43).

Flere siger, at de har oplevet det som et "kulturchok" og har følt sig mindre rustet til at håndtere tidspresset, arbejdsmængden, hvor meget det administrative fylder, den politiske styring og kontrol, ubehagelige oplevelser f.eks. trusler (1, 2, 3:56, 4,6: 73, 7:78, 5:69, 6:70, 5,6: 78, 6:79). Dette vidner om, at det kommunale

forvaltningsområde netop er et område, man skal rustes til. En beskriver det således:

”Og så synes jeg også, som du måske også lidt, det ved jeg ikke, om det er det, du mener, men jeg kan huske fra uddannelsen, at vi også tit snakkede om, at det kunne også blive meget sådan ideologisk og sådan tænkning om, og det skal det selvfølgelig også være, sådan hvordan er det, når det er aller aller aller bedst. Men jeg tror godt, at det kan give nogle et chok, som måske ikke har været i en forvaltning, eller som måske ikke har været så realistiske omkring, hvad det også er, man bliver udsat for, når man kommer ud i praksis og ud i et erhverv, hvor der er travlt og en masse krav og ikke nær så meget gennemgang af teorier og ny undersøgelser og sådan noget, som der måske burde, eller som det kunne være rigtigt godt, at der var, så det er 2 meget forskellige verdener, og det tror jeg godt kan give et chok, hvis ikke man er forberedt på det, at du godt kan komme ud og være totalt fyldt med gejst, og jeg kan huske i vores praksisstudie, nøøj vi syntes, at de var nogle værre banditter, dem der sad derude og var helt stressede og slet ikke kunne tænke en teoretisk tanke længere, og sådan har jeg det da også stadigvæk, men nu kan jeg også selv mærke, hvordan det bare sådan fjerner sig længere og længere (Socialrådgiver 9:101)

Ovenstående udsagn tyder på, at oplevelsen af et stort spænd mellem uddannelsen og arbejdspladsen enten kan føre til at man ”går ned psykisk” eller at man lærer eller indstiller sig på realiteterne. Realiteterne indebærer også muligvis, at man ”fjerner sig længere og længere” fra det teoretiske grundlag og det perspektiv på socialrådgivning, som man havde under uddannelsen (Jf. ovenstående citat).

Kendetegnende er da også, at dimittenderne nu efterspørger mere indsigt i og at blive forberedt på realiteterne under uddannelsen. F.eks. efterspørger de, at flere udefra kommer på uddannelsen og fortæller om, hvordan arbejdsforholdene er, så man er mere forberedt og har realistiske forventninger (Socialrådgiver 1,2,3: 51f). En siger, at man ikke hører om arbejdet i kommunerne, kun om nicherne, og at dette kan lede til fordomme om kommunerne, som f.eks. mindre interessante, som så i sidste ende gør, at man har mindre lyst til at arbejde på det kommunale område (Socialrådgiver 2:52, 3:52).

Oplæring

Aftagerne er generelt enige om, at arbejdspladsen har en forpligtelse til at gøre overgangen fra uddannelse til arbejdet som socialrådgiver så god som muligt (Aftager 5:159):

”Det er jo arbejdsgiveres forpligtelse simpelthen at introducere til det og gøre det klart, hvad rettighederne er på det her arbejdssted, og hvad er pligterne, og hvad er rutinerne, og hvad forventes der, og hvad er der af officielle ting og sager, man aktivt skal tage del i og være medansvarlig for, og hvad gør vi sådan mere eller mindre måske uofficielt i det her hus. Der må man simpelthen tage hånd om sin nye kollega og simpelthen få hende trukket med ind i kredsen så hurtigt, som det kan lade sig gøre. Det er altså vigtigt, at man tager godt imod

nye kollegaer, det er simpelthen så vigtigt, man kan ikke tillade sig at plante dem på et kontor og så lukke døren og håbe på det bedste" (Aftager 20: 222).

Introduktionen, som ovenstående udsagn handler om, drejer sig både om en introduktion til organisationen fra "det officielle direktørplan" og så ned i vore egne rækker over "værdigrundlaget" på arbejdspladsen til de konkrete "procedurer" (aftager 9:171, 10:171). Aftagerne opfatter det også som vigtigt, at der bliver koblet en konkret "oplæringsansvarlig" eller "mentorordning" på nyan-satte, som står for et bestemt "introduktionsprogram" og for både mundtlig og skriftlig information om f.eks. organisationen (Aftager 9:171, 10:170):

"Jamen altså først så har vi selvfølgelig en oplæringsansvarlig koblet på dem fra dag 1 af, og den oplæringsansvarlige skal simpelthen stå for et introduktionsprogram, vi har, hvor vi har lavet en mappe i forhold til de meget konkrete ting, som de skal kunne ret hurtigt, og der kan de kigge tilbage og den nyuddannede kan også kigge tilbage, nu har jeg lært det og nu har jeg lært det, men sommetider kan de så gå tilbage og kigge i den her mappe "hvad var det nu, det var", så det står også skriftligt, og de får det mundtligt, som en form for undervisning, og så får de det også på skrift (Aftager 6, 151)

Udover dette søger man at lave en systematisk men også fleksibel løbende kollegial sparring omkring de konkrete faglige opgaver og beslutninger, og generelt har aftagerne en opfattelse af, at man gør meget for at introducere til arbejdsområdet (Aftager 1:151, Aftager 6 og 4:152):

"Jamen vi gør det at, nu har vi jo ikke haft så mange som dig, men vi gør det, at vi prøver at lave sådan et skema, nærmest et skoleskema, hvor vi siger, jamen hvad er det, der ville være godt at komme omkring, altså hvor vi har haft en undervisningsdag, hvor vi har haft et par timer eller 3 en gang om ugen i en periode. Ja, og så har vi sådan et skema til, hvad er det, hvis nu det er kontanthjælp, hvad er det for nogle centrale punkter i det, det kan både være noget administrativt, men det kan også være noget lovgivningsmæssigt og ressourceprofiler og hvordan og hvorledes, så sådan gør vi det i en periode, og så laver vi sagsgennemgang, altså ikke for at tjekke, men for ligesom at tage nogle drøftelser, det er mere de brede drøftelser af, hvordan kan man se den her sag, hvordan kan man være nysgerrig på at spørge mere ind til, og har vi det, vi skal have, for at vi overhovedet kan udtale os præcist i den her sag om hvad retning, det måtte gå og sådan noget. Jeg vil sige, at sådan en introduktion, den består jo af mange ting, og så har vi jo også fået nogen, som har været i praktik i det område, som kan mere, der har vi sådan en checkliste, hvor de selv siger, at det og det og det og det, det vil vi egentlig gerne have en introduktion til, det og det, det behøver jeg ikke, fordi det har jeg lavet rigtig meget af i min praktik, så det er sådan en kombination af, hvor er vi henne, når vi starter. Det vi har haft bedst held med her, det er når vi har haft nogen på en gang, men det kan man jo ikke bestemme, men vi har haft 4, hvor vi har kørt sådan et gruppeforløb, det har faktisk været rigtig godt, også i forhold til at vi kan bruge hinanden, og at vi ikke sidder så alene med alt det, man skal lære og spørge om og forstå, og det har jo også været en stor fordel for os og kunne snakke med hele gruppen, og det har skabt noget socialt også rigtig godt" (Aftager 3: 152)

Dertil kommer, at der i forhold til den sagsmængde, der overdrages så vidt det er muligt, tages hensyn til om det er en nyuddannet eller øvet, der er nyansat (Aftager 10:170), eller der er lagt generelle "makkerskaber" ind i sagsbehandlingen, således at mindst to rådgivere har kendskab til, kan diskutere og tage over i forhold til et antal sager (Aftager 11:171). Endelig tilbyder flere forskellige kurser i den konkrete jura, sagsbehandling, metoder mv. for området (Aftager 7:152, 9:170).

Hele tanken bag oplæring er at understøtte, at den nyansatte finder sin rolle i og kan agere i organisationen. Om den nyansattes situation siger en aftager:

"Prøve at finde min vej, og hvilke knapper er vigtige for mig, men man skal vide, at det er det, man skal (Aftager 10:176)

Blandt *dimittenderne* lægges der også vægt på oplæring og introduktion til organisationen, og at der laves kurser for nye medarbejdere om de konkrete systemer, procedurer, metoder, lovgivning, samt konkrete aspekter af arbejdet m.v. (Socialrådgiver 1:46-47, 56, 4, 5, 6, 7:76f, 77)

Især dimittenderne taler om forholdet mellem teori og praksis på uddannelsen. Generelt kan man sige, at de giver udtryk for en større orientering mod konkret "praksisorienteret" læring (12: 125) og vurderer studiet ud fra pragmatiske kriterier – dvs. anvendelseskriterier. Således taler de i mindre grad om nødvendigheden af at have kendskab til teorier, forskning der har relevans for deres område osv. En taler om, at man får gode teorier, men at erfaringen også kommer til at betyde noget, og at der sker en udvælgelse mellem, hvad der kan "bruges" og "holder" i forhold til "virkeligheden"

"Mange af dem har vi jo fået gennem undervisningen herude, og så bliver der jo også gennem erfaringen, der får man selvfølgelig også noget, man har jo nogle gode teorier herude fra, men nogle gange får man jo selv, når man kommer ud i virkeligheden, så er det måske ikke lige det hele, der kan bruges og holder, og så på den måde lærer man jo også tingene" (Socialrådgiver 7: 68f)

Nogle dimittender lægger vægt på, at de gerne vil lære at bruge loven ikke bare ved at finde frem til det, man skal finde, men at lære at bruge den som redskab, lave vurderingen og skrive det (Socialrådgiver 1, 2, 3:58, 6:70, 5,6,7: 71)). De vil gerne have mere samspil med praksis og undervises af personer med praktisk erfaring (1,2: 51, 2:55, 4:71). Som dimittender, der er blevet ansat på det kommunale område efter endt uddannelse, oplever de også at det ville være godt, hvis undervisning i og omkring de "store" områder eller de kommunale områder blev en større del af uddannelse (2:54, 3:54). Disse dimittender giver også udtryk for, at de ønsker mere dybdegående undervisning i bestemte metoder, som de nu ved fylder meget i arbejdet (1:57, 2:57, 7:70). Dermed lægger de op til, at uddannelsen i højere grad kommer til at ligne det, de har erfaret er vigtigt i lige præcis det arbejde de beskæftiger sig med. Dette kommer til udtryk i, at

de ønsker mere undervisning om en række specifikke emner f.eks. fysiske sygdomme, psykiske sygdomme (2:58) eller undervises helt ned til hvilke edb-programmer, de skal kunne håndtere på de specifikke arbejdspladser (Socialrådgiver 2:52)

Nogle enkelte – men ikke alle - socialrådgivere giver udtryk for, at de ønsker muligheden for at specialisere sig yderligere i uddannelsen f.eks. i et specialiseringsforløb, hvor der er mulighed for at fordybe sig i et særligt område. De vurderer at det er positivt, at man opbygger et bredt vidensgrundlag, men negativt fordi man ikke når i dybden med en del ting (Socialrådgiver 3: 57). Eller de giver udtryk for, at de gerne vil lære noget mere konkret, der gør at de kan det, de skal kunne i praksis og ikke selv skal tænke det:

”Det vi mangler at lære, vi skal jo lære noget, der er meget mere konkret, end det vi har lært. Det, vi har lært, har jo været på et niveau, hvor vi ikke har kunnet bruge det til noget. Vi har for eksempel ikke lært, hvordan man laver en undersøgelse, eller hvordan man laver en ressourceprofil, eller hvordan man laver en handleplan, det har vi ikke lært. Det skal man selv sidde og begynde at tænke sig frem til, og det synes jeg, at det kunne da have været noget mere relevant” (Socialrådgiver 12: 124)

Oplæringen og erfaringerne med at være nyansat på det kommunale område synes således at have den betydning, at *nogle* socialrådgivere vurderer uddannelsen som relativt utilstrækkelig i en sådan grad at de efterspørger, at den arbejdspladsmæssige introduktion skal gives på uddannelsen (Socialrådgiver 3:56). Tendensen er for det *fleste*, at de opfatter praktikforløb og praksisstudiet som der, hvor der skal sættes ind.

6.2.2 Samspil i forbindelse med praktikforløb og praksisstudie

Der er en generel enighed blandt aftagere og dimittender, at forløb i tæt kontakt med arbejdspladsen er særdeles vigtig.

Nogle aftagere vurderer, at *praktikken* er lang tid ud af en kortvarig uddannelse. (aftager 3:148). Andre synes ikke, at det er lang tid og vurderer, at praktik burde fylde mere til fordel for praksisstudiet (Aftager 6:149f).

Der er blandt *aftagerne* en generel opfattelse af, at det er hensigtsmæssigt at have været praktikant på det kommunale forvaltningsområde, hvis man senere skal starte i arbejde her som relativt nyuddannet. Eksempelvis siger en:

”Der synes jeg, at de er hårdt spændt for, dem, der ikke har kendskab til en forvaltning via deres praktiktid. Jeg vil meget nødigt ansætte en, der har haft sin praktiktid helt andre steder og som så først skulle i en familiegruppe. Det gør jeg meget nødt, for jeg mener simpelthen, at det er for hårdt for dem.” (aftager 9:169f).

En aftager vurderer, at det i det mindste er nødvendigt at komme "omkring" en forvaltning enten gennem praktik eller praksisstudiet (Aftager 9:170), og at kendskabet til forvaltningsarbejdet er en væsentlig forudsætning for, at man får en rimelig 'overgang' fra uddannelse til arbejdsplads (Aftager 9, 10:177).

Nogle aftagere er i den sammenhæng af den opfattelse, at man fra uddannelsens side bør stille flere krav til praktikforløbet og praksisstudiet:

"Det er også væsentligt at komme ud og lære det, de skal lære, nemlig hvordan er organisationer opbygget, og hvordan fungerer de, meget af det som også er nødvendigt at forstå for, at man kan forstå alt det her, når man kommer ind i en specialiseret organisation som vores og kommer ud i et Jobcenter. Man kan bruge meget lang tid på at finde ud af, hvordan det her hænger sammen med alt det andet. Så ved jeg godt, at man kan komme ud i en institution, som man slet ikke har noget at gøre med senere, men man kan forstå de arbejdsgange, der er, det synes jeg er så vigtigt, og også stille krav i praktikforløbet" (aftager 3:148f).

"De skal ikke forvente, at de studerende er i stand til helt og alene at finde ud af, om det er relevant, det de går ud og...(aftager 4:150)

Denne skærpelse af krav gør sig også gældende i aftagernes opfattelse af, hvordan man skal forberede og evaluere praktikforløbet. Nogle af aftagerne er af den opfattelse, at de studerende både skal være klar til praktikken og at selve praktikken i højere grad skal fungere som en "sluse" eller et "nåleøje", som ikke må være alt for stort, og at der er et behov for et større samarbejde mellem praktiksteder og uddannelse, når der er bekymring for, om en praktikant er egnet til at fungere som socialrådgiver (Aftager 4:160f, 161). Tankegangen er, at man kan sikre sig, at dem, der kommer ud som uddannede, er robuste nok til at fungere på en arbejdsplads. Man kan også sige, at aftagerne i højere grad taler om praktikken som *på den ene side* en meget konkret introduktion til at være på det kommunale forvaltningsområde:

"Her tænker jeg så også på makkerskaber, som jo egentligt er den vejledning, der er i det, sådan at der er en kollega, når der kommer en praktikant ind, og så forsøger vi i hvert fald at få vedkommende ind i nogle forskellige lovområder, for de bliver lidt specialiseret i forhold til, at der er nogen, der arbejder specielt med dagpenge, og der er andre, der sidder med kontakthjælp, hvor vi så prøver at lave noget turnus for praktikanterne sådan at de får indblik..." (Aftager 1, 151)

På den anden side taler de om det som en *prøve* på, om praktikanten har den personlighed, parathed eller indstilling, der skal til for at fungere som socialrådgiver snarere end som en *faglig lære- eller udviklingsproces*.

"Det tænker du måske nogle gange, men det er ikke altid blevet taget så alvorligt, for når vi indimellem har sagt, at det her det duer ikke med den prakti-

kant, så har jeg da brugt et møde med praktikanten og praktiklærer og i forbindelse med midtvejsevaluering, så er vi gået hver til sit med at det her det duede ikke, og så ved jeg ikke hvad det er, om det er bekendtgørelsen, men så bliver de måske tilbudt en anden praktik, og så bliver den godkendt. Så ender vi alligevel som kolleger, og måske er personligheden ikke lige til at ændre i løbet af en ny praktik (Aftager 10, 177f)

For enkelte aftagere er det et ønske, at kommunerne i god tid før praktikplacering kan lære praktikanten lidt at kende. Især uddannelsespraktikken arbejder med meget korte tidsfrister, hvilket også vanskeliggør tilrettelæggelse i god tid til modtagelse af praktikanten (aftager 4:156).

Blandt *dimittenderne* er der en generel opfattelse af, at praktikforløb er værdifulde, fordi det lærte giver mening på en anden måde og kan relateres til en mere konkret sammenhæng. Hos nogle har praktikken været et sted, hvor man finder ud af, hvad man interesserer sig for og kunne tænke sig at arbejde videre med (Socialrådgiver 5:69). Også her er der nogle, der vurderer, at det ville være godt, hvis alle kom i praktik i en forvaltning eller på anden vis fik indsigt i, hvordan en forvaltning fungerer (Socialrådgiver 6,7: 73), bl.a. ud fra en vurdering af, at senere ansættelse forudsætter et eller andet praktisk kendskab – ellers kender man ikke lovgivningen og sproget på det kommunale forvaltningsområde (Socialrådgivere 8:90). De studerende lægger i det hele taget vægt på mere praktik / flere praktikmuligheder (3:65). Nogle efterspørger to praktikperioder f.eks. en lang og en kortere, sidstnævnte f.eks. i en institution, privat virksomhed eller lign. (Socialrådgiver 1:43), eller fordelt på tre små praktikophold i forskellige afdelinger af kommunen, så de bliver mere fortrolige med arbejdet i disse (Socialrådgiver 1: 42, 2: 42, 1:42)

”Jeg tænkte lidt på, at man måske godt kunne have lavet noget praktik, der ikke behøvede at være sådan noget lang praktikforløb, som vi har haft, men bare 14 dage i kontanthjælpsafdelingen for eksempel og 14 dage i familieafdelingen for eksempel og 14 dage i sygedagpengeafdelingen, fordi så har man bare lige været der og set, hvad er det egentlig for nogle arbejdsopgaver, for det ved man faktisk ikke, hvis ikke man har været der” (Socialrådgiver 2: 42).

De, der taler for mere praktik, begrundes interessen for flere og mere varierede praktikophold med, at de lærer at bruge indholdet i uddannelsen (Socialrådgiver 1:41, 2: 41) og øver sig i metoderne. De giver udtryk for, at de gerne vil lære at bruge dem, inden de kommer ud (Socialrådgiver 1:41, 2: 41, 3:41). De der taler for obligatorisk praktik i en kommune, begrundes det med, at har man ikke været i praktik i en kommune, får man det svært i en efterfølgende nyansættelse (Socialrådgiver 3:41, 2:43, 1:43). Har man været i praktik i en kommune, er man forberedt på de krav og forventninger, der er (Socialrådgiver 2:50).

Af ovenstående kan der ses en tendens til øget efterspørgsel på praksisoplæring i uddannelsen blandt især dimittenderne. Dette repræsenterer imidlertid også en tilpasning til de krav og forventninger, der stilles på specifikt det kommunale

le forvaltningsområde. De er her mere vidtgående end aftagerne. Dette gør sig også gældende i forhold til opfattelsen af basisåret og relationen mellem basisår og overbygning.

6.2.3 *Samspillet mellem uddannelseselementerne basisår og overbygning*

Aftagerne har generelt en opfattelse af, at basisåret og den viden, som man som studerende opnår der, er vigtig grundlæggende samfundsvidenskabelig viden og metodiske kvalifikationer, som de bør "trække med sig" i det videre forløb:

"Man lærer nogle metoder på det samfundsvidenskabelige basisår, nogle metoder som man godt selv kan trække med, kan få hjælp til at trække med sig op i forhold til at være på et studie, der bliver til socialrådgiver. Jeg synes, at det er ret vigtigt, fordi jeg synes, at det er med til at give bredden" (Aftager 2: 150)

Der er også blandt *dimittenderne* en opfattelse af, at basisårets indhold er vigtigt, at der er tale om spændende fag, og at det er godt at lære at skrive projekter på et samfundsvidenskabeligt grundlag. Samtidig er der dog en stærk opfattelse af, at det ville være bedre, hvis den viden og de færdigheder, der opnås og opøves, blev sat i relation til faget og blev mere målrettet i forhold til og integreret – dvs. flettet ind - i uddannelsen i øvrigt (socialrådgiver 1: 51, 65, Socialrådgiver 3:53, Socialrådgiver 5, 6 og 7:69, 72). I den sammenhæng vurderer socialrådgiverne, at – når nu basisåret ikke er en integreret del af den øvrige uddannelse – bør der gøres mere for at fastholde og følge op på det, de studerende lærer på basis, dels den viden der opnås men også arbejdsmetoderne i form af og i forbindelse med projektskrivning. Her oplever nogle af socialrådgiverne, at lærerne på socialrådgiveruddannelsen ikke ved nok om, hvad der læres på basis (Socialrådgiver 2:53):

"Jeg synes, at det er vigtigt at skrive bachelorprojekt. De projekter, som vi sådan har lavet i den tid, vi har gået på selve socialrådgiveruddannelsen, ikke på basis, de har egentlig ikke haft det store krav til oplysning og akademisk alt muligt, det skulle vi på basis, og det skulle vi så igen, da vi skrev bachelorprojekt, men i mellemtiden har der været et knæk, hvor vi bare skulle bruge alle mulige andre metoder og lal og jeg ved ikke hvad, og det giver jo ingen mening, det hænger jo simpelthen ikke sammen. Jeg vil gætte på, at på de andre uddannelser, den måde man ligesom lærer at skrive projekter på på basis, det er ligesom det, man bruger hele vejen igennem og skal blive bedre og bedre til, hvor vi slet ikke efter basis, der fik vi ingen træning og erfaring i det, før den dag hvor vi stod og skulle skrive bachelorprojekt" (Socialrådgiver 2: 52f)

Her skal det bemærkes, at der siden disse socialrådgivere dimitterede, er lavet ændringer i basisåret og på uddannelsen specifikt rettet mod at skabe forbindelse mellem basisårets viden og metoder og den efterfølgende del af socialrådgiveruddannelsen og at styrke de studerendes opfattelse af sig selv som studerende. Sidstnævnte har måske at gøre med det, som en af dimittenderne giver udtryk for.

”Altså jeg synes faktisk, at det har været meget laissez faire herude på uddannelsen, og der har været mange, der ikke har mødt op til undervisningen overhovedet og stadigvæk har kunnet gå igennem. Jeg synes ikke, at kravene herude har været særligt store, det synes jeg ikke, og jeg synes, at der er nogle, der går igennem, hvor jeg tænker hold da op... Når jeg sådan kigger tilbage, så synes jeg, at det er overraskende, hvor let det var” (socialrådgiver 8:108f)

6.2.4 Delkonklusion

Der synes at være en god grad af overensstemmelse mellem uddannelsessidens og aftagernes opfattelse af og indbyrdes forståelse for, hvilke kompetencer hver af parterne er ansvarlige for at søge at udvikle hos de studerende hhv. dimittenderne. Både aftagere og undervisere forventer, at uddannelsen tager vare på de grundlæggende og generelle kompetencer, mens aftagerinstitutionen senere udbygger med områdespecifikke kompetencer. Der kan f.eks. henvises til, at aftagerne forventer metodiske færdigheder (som underviserne er enige om, at er krav, der skal opfyldes og bliver opfyldt), men ikke nødvendigvis i specifikke metoder. Enkelte metoder ’fylder’ dog så meget i praksis, at de burde være en del af pensum (arbejds- og funktionsevnet metode samt børneundersøgelse). Det skal hertil føjes, at der igennem flere år næppe har været studerende, som har forladt socialrådgiveruddannelsen uden at have haft muligheder for at sætte sig ind i disse – teoretisk og praktisk.

Aftagerne kunne derimod af uddannelsen ønske, at der blev lagt betydelig større vægt på viden om og motivation for ’den kommunale virkelighed’. Dette indebærer også at se kommunerne som arbejdsområder, som dimittenderne kan være stolte af at arbejde indenfor, dvs. at højne det kommunale sociale arbejdes status – af hensyn til de studerende, de kommunale arbejdspladser og professionen. Også i interviews med dimittenderne fremgår det tydeligt, at de ønsker et betydeligt større samspil mellem socialrådgiveruddannelsen og den kommunale praksis (det skal igen bemærkes, at denne pilotundersøgelse af de årsager, der blev angivet under kapitel 1.4, alene omhandler det kommunale område). Dimittenderne ser det som formålstjenligt, at praksis optræder i større omfang i uddannelsen – både via gæstelærere fra praksis og (for enkeltes vedkommende) via øget uddannelsespraktik med krav om kommunal placering i en del af (denne forlængede) uddannelsespraktikperiode. Flere dimittender ser muligheden for, at dette ønske kan opfyldes ved integration af basisåret i socialrådgiveroverbygningen.

Et særligt tema med hensyn til transfermuligheder (og måske skisma) rejses af aftagerne, som med udtrykket ’hjælper-genet’ peger på, at dimittenderne dels ofte får et ’kulturchock’ ved mødet med den kommunale virkelighed, dels føler sig frustrerede over, at de kompetencer, som de har arbejdet for at tilegne sig på socialrådgiveruddannelsen, og som bl.a. handler om at kunne være til gavn og glæde for klienterne, i praksis oftest viser sig at blive overskygges af kontrol,

myndighedsudøvelse og administrationskrav. Ifølge dimittenderne medfører denne frustration, at man enten 'går ned psykisk' eller tilpasser sig. Det sidste kan have den omkostning, at der sker aflæring af tidligere erhvervede kompetencer.

På den anden side er både undervisere og aftagere enige om, at socialrådgiveruddannelsen ikke er en behandlingsuddannelse. Spørgsmålet er dog, om 'behandling' kunne have forskellig betydning for de to grupper, idet udsagnene tyder på, at behandling for aftagerne er (for megen) omsorg for klienten, mens det snarere for undviserne ser ud til at handle om social (be)handling (hvilket er titlen på den tidligere omtalte teorigrundbog i socialrådgivning af Lis Hillgaard & Lis Keiser).

Også i dette afsnit bliver det tydeligt, at der – som anført i kapitel 4 – netop er tale om to forskellige lærings- og behovsarenaer. Mens undviserne på socialrådgiveruddannelsen betoner, at uddannelsen er en generalistuddannelse, der retter sig mod en mangfoldighed af socialrådgiverarbejdspladser – om end "vi selvfølgelig også skal stikke en finger i jorden og prøve at vurdere, hvilke behov arbejdsmarkedet aktuelt har" (Underviser 3:15), ser man det på uddannelsen ikke som sin opgave at uddanne 'socialteknikere', der kan være et umiddelbart men ikke nødvendigvis fremtidigt behov for. Aftagerne derimod er under en anden type pres, der udmønter sig som stadige krav om at følge bestemte retningslinjer og dokumentere hver fase i de mange arbejdsprocesser, og de har derfor et helt forståeligt behov for en arbejdskraft, som så umiddelbart som muligt er i stand til at honorere sådanne krav.

6.3 Udfordringer for socialrådgiveruddannelsen og det sociale arbejde, nu og i fremtiden

Dette kapitel disponeres således: Aktuelle udfordringer for det sociale arbejde (6.3.1), aktuelle udfordringer for socialrådgiveruddannelsen (6.3.2), fremtidige udfordringer for det sociale arbejde (6.3.3), fremtidige udfordringer for socialrådgiveruddannelsen (6.3.4). Basis for afsnittet er interviews med undvisere, aftagere (omfatter såvel mellemledere, afdelingsledere som konsulenter) og dimittender. Afsnittet afsluttes med en delkonklusion (6.3.5).

6.3.1 Aktuelle udfordringer for det sociale arbejde

Som det fremgår af kapitlerne 3.3 og 4.2, sker der i disse år omfattende forandringer i lovgivningen om og organiseringen af det sociale arbejde. Disse forandringer har en række konsekvenser, der opfattes som (ikke positive) udfordringer af praksis. Således anføres det, som tidligere nævnt, at det er blevet "betydeligt sværere at gennemføre en helhedsorienteret sagsbehandling målrettet de svage grupper i samfundet" (Buchholt & Jensen 2007: 32). *Aftagerne* synes at

have lignende opfattelser, idet de bl.a. peger på problemerne med den organisatoriske opdeling:

"Reglerne er blevet så indviklede - og langt hen af vejen også bureaukratiske - at der ikke er nogle mennesker, der kan rumme de tre områder, vi her taler om: socialområdet, jobcenteret og børn og familie. Det kunne man førhen, for da var reglerne mere enkle" (Aftager 13: 195).

Desuden er kontrollen blevet særdeles omfattende:

"Jeg synes, at lovgivningen har været meget præget af millimeterretfærdighed. Når jeg siger millimeterretfærdighed, betyder det, at man skal regne, gange og dividere på alt i forhold til borgeren. Man er nødt til at se på det i nogle større klumper. Kontrollen kommer til at fylde det hele, og det er lige før, den gør det nu" (Aftager 16: 196).

Aftagerne har et særligt fokus på konsekvenserne heraf for socialrådgivernes arbejdsopgaver og arbejdsbetingelser. Kommunalreformen m.v. har medført, at de sociale forvaltninger har måttet iværksætte omorganiseringsprocesser, hvilket betyder, at både arbejdsopgaver og selve den fysiske placering for den enkelte ansatte hurtigt kan ændre sig (Aftager 15: 195). Man kan således blive ansat til at varetage bestemte opgaver og derefter måtte se i øjnene, at forbliven i organisationen betyder accept af måske helt andre arbejdsopgaver. Desuden er selve indholdet i den sociale rådgivning under stærk forandring:

"Kontakten med borgeren er altså på et helt andet niveau i dag" (Aftager 16: 195).

Den typiske opdeling i ydelsesafdeling, børn/familieafdeling og jobcenter (hvoraf de to første kan have andre betegnelser afhængig af kommune) medfører foruden en noget tung arbejdsgang, som desuden ikke opfattes som ganske klar i sin afgrænsning (Aftager 22: 244), at samtalerne med borgeren ligeledes opdeles:

"Det betyder måske, at rådgiveren ovre i jobcenteret ikke skal bruge 1½ time på sin samtale med borgeren, fordi hun kun har et lille aspekt af borgerens problemer. Der er så nogle andre, der tager en samtale om noget andet, og en tredje rådgiver tager en samtale om det med familien" (Aftager 21: 244).

En anden aftager har registreret, at især rådgiverne i jobcentret føler dette som begrænsende:

"Det er meget jobcenterrådgiverne, der ikke kan lide, at de ikke skal tage de lange samtaler, som de synes, at det er det rigtige at gøre. Jeg mener, at der er noget holdningsmæssigt, som vi er oppe imod i forhold til, at de gerne vil - at de er opdragede til at tænke, at de skal tage sig af hele mennesket og ikke kun en del" (Aftager 21: 244).

Der synes her at være et skisma mellem uddannelse og praksis i opfattelsen, eller måske snarere den mulige realisering, af helhedsorienteret socialrådgivning. En aftager forklarer, hvordan rådgiveren i praksis må anskue helheden:

”Det er ligesom en del af en fødekæde, hvor man ligesom må sige, at man ikke nødvendigvis skal være med i hele kæden, men have et primært fokus. For nogen antager jeg, at det kan være trælst, at man ikke får helheden med selv, men vi har jo inddelt organisationen områdemæssigt og lovgivningsmæssigt, så det tilsigter, at man har et bestemt fokus” (Aftager 22: 244).

”Og så bliver det svært at overskue helheden, fordi man kun har et aspekt af den. Det kan jeg sådan set godt forstå” (Aftager 21: 244).

Det kræver tro på og tillid til, at kollegerne i andre afdelinger gør, hvad der skal gøres. Det hænder, at kollegerne ikke tager vare på de ’andre dele’ af borgeren (Aftager 23: 244), men aftagerne mener, at dette formentlig ville kunne finde sted uanset organisering (Aftager 22 og 23: 244).

Dette peger hen imod debatten om generalisering kontra specialisering. På den ene side tenderer det sociale arbejde i kommunerne mod specialisering. På den anden side fremgår det af den i indledningen nævnte artikel, at idealet er specialisering og generalisering på én og samme gang, idet borgerne har behov, der ikke altid kan isoleres til en bestemt opgavefordeling (Buchholt & Jensen 2007: 32).

Dimittenderne er formentlig den gruppe, der meget tydeligt mærker ændringerne i det sociale arbejdes praksis. De registrerer forandringerne og konsekvenserne af dem som stærkt og ikke positivt influerende på deres daglige arbejde:

”Ændringerne kommer jo oppe fra eller fra alle mulige sider i forbindelse med (kommunal)reformen. Jeg synes hele tiden, at der sker noget - så kommer der en eller anden afgørelse, som ændrer hele vores praksis. Hvis der f.eks. kommer en eller anden principiel afgørelse fra Ankestyrelsen, så skal vi pludselig ændre i alle vores bevillinger eller noget andet (Socialrådgiver 11: 132).

Det øgende lovgivningsomfang bidrager yderligere til ændringer i det daglige arbejde, f.eks.:

”Den nye forældreansvarslov kommer til at give nogle udfordringer på børneområdet i hvert fald, men lige præcis hvad det bliver, det ved jeg ikke endnu ... Men jeg kan forestille mig, at det i hvert fald kan give noget mismask, når der skal laves samtykke til noget med en far, som bor i København, og som aldrig har set barnet, men nu lige pludselig har fået en del af forældremyndigheden, og du kan bare aldrig få det samtykke, så du kan aldrig komme til at lave den der undersøgelse, så det barn kan aldrig få hjælp. Sådant noget er jo så firkantet. Det tror jeg, kommer til at bremse os meget i arbejdet, hvor man kommer til at være i venteposition i 140 år, indtil man bestemmer, at nu sætter man bare den foran-

staltning i værk, fordi vi får aldrig det samtykke, og når så reaktionen kommer, så sige, tjah" (Socialrådgiver 10: 132).

Derimod har borgernes behov ikke ændret sig: "De har ikke ændret sig. Det er loven, der har ændret sig gevaldigt meget" (Socialrådgiver 5: 83).

Den stærke kontrol og omfattende administration, som er en konsekvens af ovenstående, opfattes af dimittenderne som tidrøvende (Socialrådgiver 2: 58) og begrænsende:

"Jamen det bliver mere og mere, der bliver flere og flere krav. Blot fra da jeg var her i praktikken og til nu er det blevet en helt anderledes måde at arbejde på. Jeg vil så også sige, at jeg er en af dem, der er fortalere for, at vi er delt op i socialområdet og jobcentret, fordi jeg kan godt lide det udredende arbejde, og det er sådan noget, der er blevet tid til, efter at de har skilt økonomien fra. Det er en fordel, synes jeg. Men det er jo træls at være styret af papir hele tiden, og det er træls, at computeren blinker, hver gang man tænder den, fordi nu skal jeg det og det, og bliver det ikke overholdt, så kommer chefen og banker på, og spørger om, hvorfor er det ikke overholdt, og det er jo træls" (Socialrådgiver 1: 57).

Desuden opfattes kontrollen af dimittenderne som en slags mistillid til medarbejderen (Socialrådgiver 1: 58). I nogle tilfælde også som overflødig. Det drejer sig f.eks. om handleplaner, fordi anbringelsesinstitutionen typisk udarbejder sin egen (Socialrådgiver 10: 131), eller når det handler om "de små foranstaltninger" (Socialrådgiver 12: 130f).

Kontrollen opfattes også som en mistillid til borgeren. De følgende citater handler om det beskæftigelsesrettede sociale arbejde, som (se kapitel 3.3) i stadig højere grad er rettet mod 'den kortest mulige vej til arbejdsmarkedet' og på udnyttelse af borgerens ressourcer, mens mulige barrierer skal træde i baggrunden. Det medfører dels en opfattelse hos borgerne om systemets manglende tro på eksistensen af faktiske barrierer:

"Generelt har borgerne jo selv en opfattelse af at det er så svært at være syg i systemet, for der er ingen, der tror på, at de er syge, og det kan jeg et eller andet sted godt forstå" (Socialrådgiver 1: 59).

Dels viser det dokumentationskravets begrænsninger:

"Det er vanvittig svært, for hvis ikke lægen kan skrive under på, at der er en diskusprolaps eller et eller andet, hvis du ikke kan dokumentere, at du har ondt i ryggen, jamen så burde du jo godt kunne arbejde, og det er sådan holdningen er, fordi det hele skal kunne dokumenteres, og det er jo bare ikke alting, der kan dokumenteres (Socialrådgiver 2: 59).

Udover oplevelsen af stærk kontrol og omfattende administration og dokumentationskrav oplever socialrådgiverne også et stærkt hensyn til økonomi. Selvom man f.eks. i Aalborg Kommune har garanteret forebyggende foranstaltninger

og anbringelser en undtagelse fra besparelser, så er der blandt nogle socialrådgivere en oplevelse af, at dette ikke afspejler eller er mærkbart i praksis. Deres oplevelse er, at der foretages en skarp prioritering mellem foranstaltninger, hvor økonomiske hensyn spiller en stor rolle (Socialrådgiver 10:134, 12:134f, 11:134).

Ovenstående oplevelser giver samlet set dimittenderne en oplevelse af, at de spidskompetencer, som de har haft med sig, ikke bliver udnyttet på arbejdspladsen. De mener, at det ikke er kvalitet, der måles i organisationen, men derimod kvantitet:

”Fokus flytter sig jo mere og mere over mod, at man skal have så mange igennem som muligt - altså kvantitet før kvalitet, i stedet for at se på, om det er en god indsats, som vi har gjort for den borger. Men det er meget svært at måle (Socialrådgiver 2: 58).

Det opleves som manglende værdsættelse af dimittendernes kompetencer, hvilket influerer på deres mulighed for at føle stolthed over egen indsats:

”Jeg synes, at det har været svært. Jeg vidste godt, at man ikke kunne nå det hele, men vil gerne gøre det, så godt man kan. Men det er der ikke tid til, så jeg må gå på kompromis, mellem hvad jeg synes er vigtigt, og hvad er vigtigt i forhold til det, som jeg skal nå - at afregne arbejdsopgaverne. Det synes jeg da, har været svært og har i hvert fald brugt meget tid på det” (Socialrådgiver 3: 59f).

”Jeg synes, at det er svært nogle gange, at indordne sig under den her, ”vi har ikke tid” og ”vi kan ikke gøre det hele til et 13-tal, og så må vi gøre det til et 7-tal”, og der tænker jeg ”hvorfor?” - det er mennesker, det handler om, det er deres liv, det er beslutninger, vi tager. Jeg synes bare ikke, at det giver nogen mening, at det er for nemt at sige sådan. Det skal man godt nok vænne sig til - at vi ikke altid kan gøre det så godt, som vi gerne vil (Socialrådgiver 1: 60).

”Og ikke komme i nærheden af det, vi gerne vil” (Socialrådgiver 3: 60).

I et læringsteoretisk lys må denne frustration ses som et problematisk spænd mellem det faktiske aktuelle arbejde i kommunalt regi og de kvalifikationer og kompetencer, der er opnået gennem uddannelsen, og som dimittenderne tydeligvis har forventet at kunne anvende i praksis.

Dimittenderne skitserer, hvad der kan opfattes som mulige løsninger på dilemmaet. Det handler på den ene side om at overlade nogle af de administrative kontrolopgaver til andre faggrupper, f.eks. HK (Socialrådgiver 1: 57), hvilket ville kunne give større rum for at kunne yde en bedre socialfaglig indsats:

”Jeg er ikke i tvivl om, at jeg gerne vil lave socialt arbejde, og jeg er heller ikke i tvivl om, at jeg gerne vil arbejde med børn og familier, men jeg gider bare ikke lave kontorarbejde, og jeg gider ikke være kontordame, og jeg gider ikke sidde og bruge en hel dag på at få sådan en stak udskrifter her som dokumentation for en families økonomi og skulle sidde og banke det igennem for at finde ud af,

hvad deres rådighedsbeløb er. Jeg er ikke særlig god til det, og jeg synes ikke, at det er særligt spændende. Det er slet ikke det, jeg er uddannet til" (Socialrådgiver 12: 133).

Og på den anden side om et bedre arbejdsmiljø:

"Ja, og så kan jeg altså også mærke forskel på det miljø, der er på en arbejdsplads. Det er vigtigt, og det skal man aldrig undervurdere, fordi du kan have enormt travlt, og du kan være enormt presset, men hvis du har nogle rigtig gode kollegaer og en god leder, og du kan mærke, at der er nogen, der kæmper sammen med dig, så betyder det enormt meget i forhold til, hvor lang tid man kan blive i arbejdet og alligevel synes, at det er interessant og også synes, at man får noget ud af at gøre arbejdet godt, og så vil man gerne gøre det bedre. Hvorimod der er nogle steder, hvor man bare har lyst til at sige: nu tager jeg lige en sygedag ekstra, fordi det magter jeg simpelthen ikke (Socialrådgiver 9: 109f).

Det fremgår tydeligt af interviewene, at dimittenderne gør sig mange overvejelser om f.eks. hvordan arbejdspress håndteres og hvordan det er muligt at fastholde arbejdsglæde og brugen af deres kompetencer. Deres erfaring er, at betingelser for dette er vanskelige og kræver en særlig indsats. Som nyuddannet kan det være svært at finde fodfæste:

"Man står der i ingenmandsland og selvfølgelig kommer man fra universitetet og har en masse ting med i bagagen, men det betyder ikke, at man ved, hvor man lige skal sætte sig ned, og hvad man skal give sig til. Nogen skal hjælpe og støtte en, fordi man er ny, og det ville være lige meget, hvis man skulle stå og betjene en maskine, men det her er trods alt mennesker, vi har med at gøre. Det er deres liv, vi har med at gøre, og det er altså anderledes end at stå og trykke grøn eller rød på en maskine (Socialrådgiver 8: 109).

Om arbejdspresset:

"Jeg synes virkelig, at man presser os, jeg synes virkelig, at man presser os hele tiden, og det er virkelig sådan lige på kanten hele tiden. Det kan vi ikke tillade, og det må I ikke altså ikke – har man nogle gange lyst til at sige" (Socialrådgiver 8: 110).

Om ledernes værdsættelse af arbejdet:

"Der er forskel på, under hvilke forhold der er travlt. Hvilke rammer der er for den travlhed, man har, for det er fint nok at have travlt på sit arbejde, men der skal også være en ordentlig stemning, og du skal ikke have ledere, hvor du har fornemmelsen af, at de er ligeglade, og at de ikke gør noget for, at det skal blive bedre, og de ikke tror på, at der er noget at gøre, og hvor man kan se, at den ene kollega efter den anden stopper eller har lyst til at stoppe. Det er ikke i orden, for så synes jeg ikke, at der er nogen fremtid i det. Der er ikke nogen, der gider være sådan et sted, og borgerne får også en rigtig dårlig behandling, fordi de så får nye rådgivere hele tiden" (Socialrådgiver 9: 110).

Om muligheden for faglig udveksling:

”Hos os har vi lige ekstraordinært fået lov til lige at stikke hovederne sammen to gange om ugen, men ellers ikke. I nogle kommuner er der brød til kaffen en gang om ugen. Det er sådan nogle småting, der gør, at man også har en arbejds-glæde, og at man egentlig synes, at det er et sted, der er rart at komme - i stedet for at det hele tiden lyder: ”bestil nu noget og tag nu det, og vi måler jo også på, hvad I laver”. Altså, det er meget stramt ... ” (Socialrådgiver 8: 110).

”Jeg kan se herovre, hvor jeg er nu, hvordan folk de bare - nogle gange så snakker man nærmest ikke med en kollega en hel dag, fordi man bare sidder og klimprer på sit tastatur og går ud og ind og holder fem møder om dagen, og jeg ved ikke hvad. Det holder jo ikke; hvis det fortsætter, så brænder folk jo ud og vil ikke søge de jobs” (Socialrådgiver 10: 133).

Dimittenderne peger på forhold, som yderligere komplicerer deres daglige arbejde. Et af dem er, som tidligere antydnet, den hyppige udskiftning af medarbejdere, som ifølge dimittenderne skyldes medarbejdere på orlov, f.eks. barsel, medarbejdere som er sygemeldt med stress og udbrændthed²¹, og medarbejdere som flygter fra arbejdsstedet eller faget. De sidste forhold ses som delvist forårsaget af manglende medarbejderpleje (Socialrådgiver 8: 110f). Et andet forhold er, at især jobcentrene for tiden ansætter andre faggrupper med meget forskelligartet uddannelsesbaggrund²². Årsagen formodes at være den aktuelle mangel på socialrådgivere. Dimittenderne oplever, at fordi disse medarbejdere mangler socialrådgiverkompetencer, har de behov for særlig oplæring via de socialrådgiveruddannede. De synes, at ansættelse af andre faggrupper dels udhuler socialfagligheden, dels har den konsekvens, at ”så får de 15 eller 20 sager, og så får vi andre 40 eller 45” (Socialrådgiver 10: 133).

For alle de interviewede dimittender gælder det, at de ved ansættelsen var fokuseret på at udføre et godt stykke socialt arbejde, men at de i stigende grad er begyndt at se sig om efter andet socialt arbejde eller efter andet fag. De ser en tendens til, at kollegerne begynder at ”løbe skrigende væk” (Socialrådgiver 10: 132). De ville have ønsket, at socialrådgiveruddannelsen i højere grad havde forberedt dem på de faktiske forhold i det sociale arbejde i praksis. En del over-

²¹ Stress er organismens biologiske og psykologiske reaktioner som følge af ydre påvirkninger og belastninger. I sin natur er stress en hensigtsmæssig reaktion. Det uhensigtsmæssige opstår, hvis vi ikke formår at eliminere den ’trussel’, som de ydre belastninger repræsenterer. Er belastningen særlig intens eller langvarig, indtræder udmattelsen (Zachariae 1992). Udbrændthed er en særlig form for stress, hvor den ansatte som følge af sit klientarbejde følelsesmæssigt udmattes og mister sin energi og sine ressourcer. Personens tidligere motivation, engagement og holdninger gennemgår en forandringsproces, hvor der udvikles negativitet, desillusion og en kynisme, der rettes mod klienterne. Samtidig udvikler medarbejderen følelser af selvforringelse, utilstrækkelighed og afmagt. Udbrændthed er en følge af arbejdet, arbejdsrollen og selvvurderingen (Nielsen i Graversgaard 1993).

²² Arbejdsmarkedsudvalget stillede i brev af 20. april 2007 spørgsmål nr. 101 til Beskæftigelsesministeren: ”Ministeren bedes opgøre, hvor mange personer der varetager den statslige indsats i jobcentrene samt opgøre, hvilke uddannelsesmæssige baggrunde disse har. Ministeren bedes præsentere opgørelsen fordelt på alle jobcentre”. Ministeren svarede (bl.a.): ”De statslige medarbejders uddannelsesmæssige baggrund spænder over mellemlange og videregående uddannelser, erhvervsfaglige uddannelser m.v. Det afgørende i forbindelse med ansættelse af medarbejdere er imidlertid ikke en bestemt uddannelsesmæssig baggrund. Derimod lægges der vægt på, at medarbejdere har relevant viden og kompetencer omkring arbejdsmarkedsforhold generelt samt fx erfaring med rådgivning og vejledning, forståelse for arbejdsmarkedsfaglige problemstillinger og kommunikation m.v.” (Jnr. 104-0012).

vejer at søge ind på vikarbureauer, hvor den betydeligt højere løn virker tiltrækkende.

6.3.2 Aktuelle udfordringer for socialrådgiveruddannelsen

Udover de aktuelle udfordringer for uddannelsen, skitseret i kapitel 3.3, har *underviserne* fokus på de udfordringer i det sociale arbejde, som fremgår af det foregående afsnit 6.1.

Med hensyn til Kommunalreform 2007 udtaler en underviser i fagområdet socialt arbejde:

”Da Kommunalreformen kom, forklarede jeg jo op og ned ad stolper om, hvorfor reform den var kommet, for at give de studerende en fornemmelse af, at en sådan reform ikke kommer ud af den blå luft. Dengang vi fik reformen i 1970, var det blandt andet betinget af, at vi havde fået en ny bistandslov, som kommunerne skulle løfte. Nu har vi fået en kommunalreform for bl.a. at omlægge de forskellige indsatsydelser. Det er ikke den hele, men noget af forklaringen. Og vise de studerende, hvordan den sociale forvaltning så bliver organiseret i 2007, fordi socialforvaltningen rent faktisk er nedlagt i sin indtil da eksisterende form. Fortælle dem noget om, hvad der sker, når man får en reform af det organisationsmæssige indhold, med organisationskulturer der skal smelte sammen, og at det kan være meget svært. Det har også vist sig i praksisstudieopgaverne, at flere af opgaverne dybest set ikke handler om det, som opgaven lød, men om at f.eks. fire små kommuner er slået sammen i én, og at det er svært at skabe enighed med fire forskellige kulturer. Så sådan noget prøvede jeg jo at klæde dem på til, men det kunne jeg jo ikke... Jeg vidste, at det (praktikpladserne) blev dybt problematisk, for de røg jo lige ud midt i kaos. Det var det jeg kunne, andet kunne jeg ikke gøre” (Underviser 3: 21).

Dette citat viser, hvordan uddannelser rettet mod direkte anvendelse i praksis (se også kapitel 4.2) konstant må have opmærksomheden rettet mod flere forhold: professionen, bekendtgørelseskrav og den faktiske udvikling i (her) det sociale arbejdes praksis. Det viser også, at uddannelse og praksis har et ’skæbnefællesskab’, idet begge arenaer, til trods for forskellige logikker, er nødt til at agere relativt umiddelbart i forhold til social- og arbejdsmarkedspolitiske krav og tendenser.

I den forbindelse ser underviserne nedslidning af de kommunale medarbejdere som en stor udfordring, også for uddannelsen:

”Jeg synes, at den største udfordring – Nej, jeg ved ikke, om man kan sige den største, for det er jo altid med den fare, at der så er noget, der er endnu større. Men en meget stor udfordring og et meget stort problem for uddannelse af socialrådgivere - som er udfordringen eller problemet for stort set alle uddannelser, der retter sig mod den offentlige sektor - det er, at der jo er et dokumenteret meget stort slid på offentligt ansatte, som er forårsaget af mange forskellige forhold, dels en manglende samfundsmæssig anerkendelse, dels en øget kompleksitet. [*underviser 1*] fortæller om mange forskellige love, som hele tiden regner

ned over området - et resultat af øgede brugerforventninger. Det ser man i hele den offentlige sektor lige fra sygeplejersker til socialrådgivere og undervisere. Og så det, man over en bred kam kan kalde new public management, altså at hver gang man har skrevet en sætning, så skal man fortælle nogen, at nu har man skrevet den sætning - altså den kolossale kontrol, som har regnet ned over den offentlige sektor. Det gør jo, der er en kolossalt stor sygemelding i den offentlige sektor, som følge af en langvarig følelse af nedslidning og utilstrækkelighed. Og det mener jeg ikke, at vi hverken kan nu, eller kommer til at kunne, uddanne vores kandidater til, ligesom man ikke kan i folkeskolen, eller ligesom man ikke kan på lægeuddannelsen eller på sygeplejerskeuddannelsen. Så det er i hvert fald et meget stort ønske til den offentlige administration på alle niveauer helt op til regeringen og folkettinget – virkelig at få grebet i egen barm og få standset den nedslidning af arbejdsstyrken” (Underviser 5: 21f).

”Men nogle af politikerne snakker om modvirkning af nedslidning i det offentlige og om at sikre mod udbrændthed” (Underviser 6: 22).

At overleve i det aktuelle sociale arbejde kræver dels, at de studerende på uddannelsen får mulighed for at tilegne sig viden, viden og atter viden, dels at kontakten med praksis intensiveres (Underviser 1: 23), mener underviserne. Flere er bekymrede for især de studerendes beskedne engagement i politik og socialpolitik (Underviser 3 og 5: 22) og ønsker, at der skal lægges særlig vægt på dette i uddannelsen:

”Den bedste måde, eller en af måderne man kunne tage fat på det på - og jeg ved godt, at nogle af de studerende keder sig, men det er der ikke noget at gøre ved - er konstant at konfrontere dem med socialpolitikken. Det handler om fagområde 1 og vist også med fagområde 3, det har noget at gøre med det hele, det er klart. Men netop med den omskiftelige lovgivning, som går så stærkt, at selv juraunderviserne har svært ved hele tiden at følge med ... Det handler om, hvad socialpolitikken er udtryk for – de bagvedliggende ting, og hvis ikke vi kan få skabt en større forståelse for det, så er der altså et problem, når de studerende kommer ud på arbejdsmarkedet” (Underviser 3: 22).

I et læringsteoretisk perspektiv er det, denne underviser knytter an til, det faktum, at der er mange aktører på færde i spørgsmålet om optimering af læring, og at en af dem er det enkelte menneske (hver enkelt studerende) og hans/hendes personlige motivation for at lære (kapitel 4.3).

Mens underviserne bl.a. lægger vægt på øget samspil med praksis (se også kapitel 6.2), fremgår det af interviewene med *aftagerne*, at nogle af disse kunne ønske sig en særlig form for udveksling mellem uddannelse og praksis. Forslagene til dette handler om, at praktikerne i højere grad gæsteforelæser (Aftager 13: 197), at underviserne kunne veksle mellem at undervise og at praktisere, idet ”det virker, som om det er de samme, der har været her de sidste 20-30 år” (Aftager 14: 197), hvilket fører til en ”idylliseret verdensopfattelse” (Aftager 16: 197), at underviserne kom i praktik f.eks. i et halvt år (Aftager 16: 197). Teorierne bør realitetstestes i praksis (Aftager 15: 197). Disse forslag må ses som aftagernes skepsis over for undervisernes evne til ajourføring af deres viden om

praksis. Undervisernes forskning (som for stort set alle omfatter 45 % af arbejdstiden, og som er rettet mod det sociale arbejde) ses ikke som en brugbar måde for underviserne at ajourføre deres praksiskundskab på – "Det har ikke noget med virkeligheden at gøre" (Aftager 16: 197). Undervisningen på nogle områder opfattes som for verdensfjern: "Det kan jo ikke nytte noget, at man sidder i en beskæftigelsesafdeling, og så sidder der en og vil omkring familien – det er jo ikke relevant"²³ (Aftager 14: 197).

Aftagerne forventer desuden af underviserne, at studerende, som ikke er 'robuste' nok til at kunne klare arbejdet, 'sorteres' fra, gerne før uddannelsespraktikken eller i samarbejde med praksis i løbet af praktikken, idet manglende robusthed bliver urimeligt over for klienterne og for hårdt for de studerende/dimittenderne selv og deres familier. I praktikken ønsker flere aftagere, at uddannelsen i højere grad "bakker op om" praktikvejlederens fornemmelse af, at praktikforløbet ikke fungerer (Aftager 14, 15 og 16: 198) og respekterer, at praktikvejlederne ikke nødvendigvis formelt kan argumentere for, at praktikanter ikke kan bestå praktikken (Aftager 16: 198).

Der må her tilføjes, at spørgsmålet om robusthed er et godt eksempel på, at der er forskellige logikker på færde inden for de to arenaer: uddannelse og praksis. Uddannelsens tre første semestre er fokuseret på viden og indsigt (og begyndende træning i færdigheder). De tilknyttede eksaminer bedømmer evnen til at indhente og forstå teoretisk viden (også omsætning, som er central i 3. semesters tværfaglige, obligatoriske opgave, handler om omsætning på et fortrinsvis teoretisk niveau) og er ikke rettet mod at bedømme de studerendes 'robusthed'. Først i uddannelsespraktikken (sædvanligvis i fjerde semester) kommer de studerendes personlige forudsætninger for at kunne agere som socialrådgivere i praksis i spil.

Aftagerne ser socialrådgiveruddannelsen som en kombination af praksis og teori:

"Mange socialrådgivere tænker om sig selv, at vi er praktikere, og det er et praksisfag - det synes jeg også i høj grad, at det er. Jeg synes, at det er praksis, når vi møder mennesker, hvor de er, men for at kunne møde dem hvor de er, skal vi have et teoretisk fundament at tage afsæt i, for ellers så bliver det tilfældigt, så bliver det ligesom, når vi chitchatter med naboen, og det hører ikke til i socialfagligt arbejde i dag. Det skal ikke være tilfældigheder, det skal være en bevidsthed om, hvorfor vi gør, som vi gør i bestemte situationer ..." (Aftager 18: 223f).

²³ I forhold til dette citat må man dog stille et spørgsmålstejn ved, om praktik for undervisere ville afhjælpe denne situation. Som det fremgår af foregående afsnit 6.1, blev dimittend 1 overrasket over, i hvor høj grad praksis havde ændret sig fra dimittendens praktikperiode til hendes kommunale ansættelse efter endt uddannelse.

Den aktuelle praksis stiller ifølge aftagerne bestemte krav til undervisningen af de studerende. Det handler først og fremmest om dokumentation, som er nødvendig, hvis kommunen ikke skal "miste refusion" (Aftager 19: 220):

"Vi er simpelthen bare i en æra, hvor overskriften er dokumentation, dokumentation er ikke, at man sidder og nedfælder en sætning i en journal om, at det har jeg som rådgiver vurderet. Du skal simpelthen have hentet ind, du skal have lavet analyser, du skal have lavet vurderinger, og du skal på baggrund af det have det drøftet tværfagligt med alle mulige andre, og du skal have det drøftet og clearret det af med borgeren. og først der går man ind og træffer beslutninger ... (Aftager 20: 219f).

Det handler desuden om at kunne lovgivningen, at kunne administrere og kommunikere:

"Man skal altid grundlæggende kunne sin lovgivning og have en forståelse for, hvordan det er du går ind og bruger den ude i det virkelige liv. Og kommunikation med mennesker - det er væsentlige dele af det, man skal kunne - og være en myndighedsperson. Og man vil altid skulle kunne noget administrativt (Aftager 15: 196).

"Man kan sige, at det, man sidder med i forvaltningen, det er administration, det er kontrol, det er bevillingskompetence – og det at kunne samle og koordinere (Aftager 19: 220).

Og om evner for systematik og strukturering af arbejdet, idet effektiv sagsbehandling er forudsætningen for, at man "kan få plads til det andet" (socialfaglige arbejde) (Aftager 19: 221).

Nogle aftagere gør opmærksom på (i øvrigt i god overensstemmelse med socialrådgiveruddannelsens vægt på 'empowerment' og 'solidarisk anerkendelse' af klienten), at det sociale arbejdes klienter er langt mere vidende i dag end tidligere – dels på grund af internettet, dels på grund af en ændret holdning til autoritetspersoner.

"Folk i dag er meget meget oplyste, og det stiller altså strengere krav ... den generation, der var autoritetstro i forhold til skolelæreren, og i forhold til lægen og i forhold til offentlige systemer er altså en uddøende race. Der er ikke mange tilbage af dem - vi har tværtimod meget selvbevidste borgere, uagtet at de kan have voldsomme sociale problemer, og deres børn kan have nogle, der er endnu større end deres. De kender godt deres rettigheder, de har alle sammen adgang til internet, og de surfer og de fisker og de søger informationer. Og det er rigtig rigtig godt at de gør det, for der er jo ikke noget, der er hemmeligt, der er ikke noget de ikke må vide, men det betyder i hvert fald at man ikke kan tillade sig som rådgiver at sidde og sove i timen ... man skal faktisk være velforberedt, og man skal faktisk være velfunderet i det område, man sidder i, ellers så kommer man ikke langt på banen (Aftager 20: 220).

Dimittenderne synes at være enige med aftagerne om, at uddannelsen bør tilføres mere viden om den aktuelle praksis:

”Man kan godt fra studiet gøre brug af det, at der kommer nogen fra kommunen og fortæller, hvordan det er at være hos os, og hvordan hverdagen ser ud, og hvad er det for nogle problemer, vi har, og hvad er det, der er godt ... (Socialrådgiver 8: 112).

”Ja, for det har man jo også stor nysgerrighed på, når man er under uddannelse. Og bruge dem, der sidder og arbejder med ressourceprofiler hver dag, i stedet for at bruge undervisere, som kun kender det teoretisk. Det er da federe at få nogen, som sidder i en sygedagpengeafdeling og arbejder med ressourceprofiler hele tiden, synes jeg - og det samme med undersøgelser” (Socialrådgiver 9: 112).

Disse citater kan ses som dimittendernes tilbageblik på deres egen uddannelse, og det savn efter praksisviden, erfaret fra praksis selv, som de – måske efter at være blevet ansat – har registreret. Ifølge dimittenderne bør praksis også i højere grad stille sig til rådighed for uddannelsen, typisk gennem de to praktikker.

”Vi kunne også lære meget ved, at der kom nogle ud i for eksempel praksisstudie, og så bør kommunen give rum for det, så der i de enkelte områder er ressourcer til det og overskuddet til det. Hvis der ikke er det, jamen så får vi heller ikke nogen læring af det. Bare det at have praktikanter er faktisk også en stor hjælp, fordi de laver rigtig, rigtig meget, men der er bare ikke nogen, der lige har tiden til at være vejleder for dem, det er der altså ikke, og jeg føler mig slet ikke rustet til det. Selv om jeg er den der har været der længst, så føler jeg mig slet ikke rustet, men jeg synes, at det er rigtigt ærgerligt, fordi man også kan se det som en hjælp” (Socialrådgiver 8: 112).

Der peges her på læringsaspektet i samspillet mellem teori og praksis. Det ’naturlige’ (eller måske snarere det bekendtgørelsesbundne) rum for dette er de to praktikker, som der her refereres til: uddannelsespraktikken og praksisstudiet. Læring kræver – for begge parter – et rum, hvori den kan finde sted. Men også på, at gives der rum, får begge parter et udbytte.

Dimittenderne har et godt råd til den aktuelle socialrådgiveruddannelse: at tage basisåret op til revision, idet ”vi ikke har ret meget at lave på den der basisuddannelse, og de giver os ikke ret meget socialfagligt, fordi det har de andre uddannelser [*på basisåret*] ikke ret meget at bruge til” (Socialrådgiver 9: 115) (se også 6.3.4).

6.3.3 Udfordringer for det sociale arbejde i fremtiden

Udover de i kapitel 3 og i dette kapitel allerede nævnte økonomiske begrænsninger skal der her desuden henvises til den netop vedtagne finanslov 2008 med dens konsekvenser for kommunerne. Formand for KL Erik Fabrin er ifølge Berlingske Tidende og Jyllandsposten vred over ”udsigten til sanktioner, som ødelægger kommunernes styringsmuligheder, f.eks. de opsparingsordninger,

som er aftalt med de fleste kommunale institutioner, og som giver muligheder for at overføre penge fra det ene år til det andet" (ref. i DagNy den 6. marts 2008). Desuden er Regeringens kvalitetsreform netop blevet omsat i en politisk aftale, hvilket ifølge H.H. Lund, P. Schultz Jørgensen og B. Rich (dagbladet Information 12. marts 2008) ikke kommer til at medføre en lettelse i det kontrolrende og administrative omfang, men snarere vil bidrage til at fortsætte og øge den udvikling, "hvor de offentligt ansattes faglige og professionelle råderum skubbes til side og erstattes med styring ovenfra på økonomi og (målbar) effekt". De økonomiske begrænsninger må formodes også at begrænse ressourcerne i det sociale arbejde. Den øgede styring ligeså. Det skal dog anføres, at disse forhold ikke var kendte, da interviewene blev optaget. Ikke desto mindre synes det rimeligt at medtage det her, idet dette afsnit i sagens natur også bæres af håb og forventninger.

Nogle af *aftagerne* forventer og håber, at de lovgivningsmæssige og organisatoriske forhold ændrer sig grundlæggende. At man finder ud af

"at samle det hele igen, at man finder ud af, at det er uhensigtsmæssigt at lave den her opdeling, fordi man ikke kan skille det sociale fra i forhold til jobmarkedet - eller også kommer der en anden ind på posten derovre, som finder ud af, at det skal være på en anden måde (Aftager 15: 195).

"Jeg tænker, at det snart er nået dertil at der skal ske en afbureaukratisering, ellers ender det med et sammenbrud..." (Aftager 16: 195).

De håber på, at forholdet mellem administration/kontrol og socialrådgivning vil ændre sig fra den nuværende ca. 80/20 % fordeling til en 50/50 % fordeling (Aftager 15 og 16: 195).

Andre formoder, at tingene ikke ændrer sig væsentligt:

"Man kan sige, at hele den overordnede styring, som ligger i lovgivningen og i den måde, som stat og ministeriet administrerer lovgivningen på, tror jeg, er kommet for at blive. Der er tendenser i samfundet om, at alt bare skal være i orden, ellers bliver det bare blæst op til en stor sag. Hvis der er noget, som er foregået forkert, går man ind og lovgiver - eller laver nogle metoder og retningslinjer. De tendenser, tror jeg, vil vi kunne se i mange år frem" (Aftager 23: 242).

Med hensyn til de tidligere nævnte mere selvbevidste borgere ser aftagerne et behov for, at der sker en 'forventningsafstemning' (Aftager 8 og 9: 175), idet det ikke vil være muligt for det sociale arbejde i praksis under de gældende betingelser (og forventede fremtidige) at kunne leve op til borgernes forventninger. Borgerne ønsker sagsbehandling "til et 13-tal" (Aftager 11: 175).

"Der er et gab imellem de voldsomme forventninger, der er hos de borgere, som skal have ydelser og service fra det kommunale system, og så den tid og de ressourcer, som vi har til rådighed til at levere det, altså det der som man med et

fint ord, eller med et meget anvendt ord, kalder velfærdsgabet. Det tror jeg bestemt ikke bliver mindre med de mange flere mennesker, der vil efterspørge ydelser. Det kan godt være, at vi får færre ledige, men så stiger efterspørgslen på mange andre områder ...” (Aftager 21: 243).

I forhold til det sociale arbejde i kommunalt regi forventer aftagerne, at helhedsorienteret tænkning også fremtidigt vil være en vigtig kompetence (Aftager 22: 243), men også (som tidligere nævnt), at helhedsorientering mere vil være

”et spørgsmål om at være klar på, hvad min opgave og funktion er, men at der faktisk foregår noget nogle andre steder” (Aftager 21: 243).

Men også, at det handler om, at borgeren oplever en helhed i sagsbehandlingen, hvilket kræver, at der skabes arbejdsgange, kontaktveje og organisationskendskab (Aftager 22: 243). Det tilføjes af en anden aftager, at et mindre ”oldnordisk” IT-system ville være en hjælp her (Aftager 21: 243).

Dimittenderne har tidligere nævnt (afsnit 6.1), at deres spidskompetencer ikke blev udnyttet i nær tilstrækkelig grad i det kommunale felt. Mange forventer ikke, at det vil ændre sig fremover:

”Tværtimod tror jeg, at det vil blive værre. Generelt er der jo ikke så meget status i vores fag, jeg tror ikke, at der er så mange, der ved, hvad vi laver. Jeg tror, at der er mange, der ser os som nogle bløde nogen, der er følsomme, og der så gerne vil hjælpe. Og, ja hvad kan man sige, det er forkert, men et eller andet sted så er vi jo heller ikke nogle, der bare sidder og kontrollerer folk og tjekker ting - vi ser jo på hele mennesket, og det involverer nogle ting, som der bare ikke er fokus på for tiden, og det tror jeg heller ikke, der kommer” (Socialrådgiver 3: 58).

Andre peger på, at den aktuelle tendens, hvor andre faggrupper ansættes i ’traditionelle’ socialrådgiverjobs, er en særlig fremtidig udfordring, idet det vil medføre en ”udvanding” af uddannelsen og dermed rejse spørgsmålet om nødvendigheden af den (Socialrådgiver 6: 81). Også specialiseringsdebatten kan påvirke fremtiden på bekymrende vis (Socialrådgiver 5: 81). Nogle overvejer alvorligt, om den omsiggribende kritik af socialrådgivning²⁴ kan tænkes at medføre, at de unge mister lysten til at uddanne sig til socialrådgivere (Socialrådgiver 9: 109).

Med hensyn til borgere med behov for social assistance er det dimittendernes opfattelse, at klienternes problemer allerede nu har en større tyngde, og at det vil tiltage (Socialrådgiver 4: 82). Det formodes, at det er de mange tiltag på det

²⁴ Det kan i denne forbindelse anføres, at kritikken af socialrådgivere og andre socialarbejdere for alvor slog igennem i 1980-erne med Ritt Bjerregaard’s taler på henholdsvis Sammenslutningen af Sociale Udvalg og i OECD’s møde om socialpolitik. I disse taler brød RB med ideologien bag 1970-ernes socialreform og med den hidtidige forvaltning af socialpolitikken (ref. i Harder 2006:90). Kritikken er ikke siden forstummet.

beskæftigelsesrettede felt, der har forårsaget denne tendens, idet "der ikke er så mange tilbage, men de, der er, er dæleme tunge" (Socialrådgiver 4: 82). Nogle nærer et (delvist ambivalent) håb om, at denne tendens også indebærer muligheder for at udføre et godt socialt arbejde:

"Jeg har tænkt meget over, at da arbejdsmarkedet er, som det er, og alle vores de 'bedste', hvis man kan sige det sådan, udlændinge og indvandrere, faktisk kommer i arbejde nu, får vi mere tid til at komme ned i de sager og de borgere, som bare har ligget for længe, og som der er ikke blevet arbejdet ordentligt med afklaringen af – om de nogensinde bliver i stand til at arbejde eller ej. Mange af dem har svært posttraumatisk stresssyndrom, og jo mere man arbejder med dem, jo flere underretninger tror jeg også, der vil blive til familiegrupper og så videre. Det håber jeg da, og det tror jeg da også, at der vil, fordi der er nogle familier, hvor børnene faktisk kommer rigtigt meget i klemme. Jeg tror, at en af grundene til, at der ikke er kommet så mange underretninger, har været, at der har været så travlt på beskæftigelsesområdet. Her kan jeg godt tænke, at det i hvert fald bliver en stor udfordring - også i forhold til at alle familiegrupper allerede nu har så travlt og ikke rigtig synes, at de har nok ressourcer (Socialrådgiver 9: 107f).

Andre undrer sig over den manglende sammenhæng mellem regeringens prioriteringer og den faktiske udmøntning af dem:

"Vi har en regering og en statsminister, som vil nedbryde den negative sociale arv, og det har enhver regering jo villet de sidste mange år - der har bare ikke været villighed til at sætte nogle ressourcer bag ... men det gælder jo hele vejen rundt; man har jo også skåret ned i forhold til skoler og givet dem flere administrative opgaver, rådgivere har fået mange flere krav om administrative ting, de skal, og pædagogerne har det samme. Der drukner alt det der lidt, og det bliver igen sådan noget kvalitetssikring og kvalitetstjek, om du har skrevet sådan og sådan, og om I har gjort sådan og sådan, men ikke så meget handling i forhold til selve de her børn og til selve de her familier (Socialrådgiver 9: 108).

6.3.4 Fremtidige udfordringer for socialrådgiveruddannelsen

Også blandt underviserne på socialrådgiveruddannelsen forestiller man sig en fremtid, baseret på de tendenser, der kan ses her og nu. En af de udfordringer, der snart vil materialisere sig, er den akkreditering af uddannelsen, der vil finde sted i indeværende år eller det næste. Kraftige besparelser på studiet har allerede kaldt på fremtidsscenarier, som til trods herfor formår at fastholde kvalitet i uddannelsen. I konsekvens af den aktuelle og den fremtidige formodede udvikling i det sociale arbejdes praksis har socialrådgiveruddannelsen gennemgået en række indholdsmæssige og pædagogiske ændringer (se kapitel 3.3).

Som Storm P. sagde, er det svært at spå – især om fremtiden. Man må formode og søge at tage højde for en række forskellige scenarier – samtidig med at man er bevidst om, at det kan vise sig at være forkert, og man derfor må være klar til at tænke og handle nye muligheder.

Det opstiller særlige udfordringer for en praksisrettet uddannelse, som ikke alene hele tiden må tage højde for en (i øjeblikket) stærkt foranderlig praksis, bestemt af en socialpolitik der forandrer sig i hidtil uset hast og i en overordnet kontekst, som ændrer sig fra velfærdsstat til konkurrencestat (Madsen 2008). En underviser sammenfatter bestræbelserne (og flere andre underviseres udsagn) således:

"I tilrettelæggelsen af undervisningen prøver vi at klæde de studerende på til en uvis fremtid - der tænker jeg ikke kun på kommunalreformen, men i det hele taget en omskiftelig fremtid - og det gør vi fagligt ved ikke at lære dem, hvad der står i de enkelte love, men at kunne læse loven og at kunne finde ud af, hvad det er for nogle love, der gælder, eller ved at kunne tænke psykologisk/psykiatrisk og sociologisk. Og så mener jeg faktisk også, at de to projektperioder og projektet på syvende og også på tredje semester er en måde pædagogisk at skabe nogle læringsrum, hvor de studerende bliver bedre til selv at søge viden og reflektere over, hvad er det for en viden, de finder, og hvad det er for en viden, de handler på, og hvorfor de handler netop på den måde, og hvad er det for nogle metoder, de bruger - og altså kunne tænke og reflektere videnskabsteoretisk også. Det er jo også en måde at klæde dem på til at kunne agere i mange nye situationer i en omskiftelig verden (Underviser 2: 21).

Dette udsagn tyder på, at underviserne på socialrådgiverstudiet stiler mod 'transfer' mellem uddannelse og praksis på et transformativt niveau²⁵.

På *aftagerniveau* opstilles der forventninger til socialrådgiveruddannelsen i fremtiden om at bevare kernen i uddannelsen, netop på grund af ændringerne i det sociale arbejde:

"Det er kernen i faget, som man skal stå fast på, fordi verden er foranderlig" (Aftager 3: 157).

Flere aftagere fokuserer på socialrådgiveres nuværende og fremtidige status:

"Som fag er vi ikke særligt stærke. Vi er ikke gode til at profilere os, og når jeg indledningsvist sagde, at vi skal blive bedre til at dokumentere, og vi skal blive bedre til at omsætte viden, så tror jeg simpelthen, at det er for at blive taget alvorligt, for ellers bliver vi ved med at være sådan et fag, som der ikke er så meget prestige over, og det er rigtigt rigtig synd, for vi kan noget helt unikt (Aftager 18: 222).

"Men vi skal blive bedre til at kunne definere os selv, og blive meget bedre til at profilere os selv ... så vi kan vise verden at vi er et selvstændigt fag" (Aftager 20: 222).

Profilering er ikke en enkel sag, når man "hænges ud" i medierne (Aftager 17: 222). Men som det anføres, gælder det samme for mange af de fag, der arbejder

²⁵ Dette niveau omfatter ifølge Illeris (2004) også kumulativ, assimilativ og akkomodativ læring (se kapitel 4.1)

inden for den offentlige sfære (Aftager 20: 222). Alligevel må det opfattes som en opfordring til uddannelsen om at arbejde på øget prestige for professionen.

Aftagerne finder det vigtigt, at uddannelsen fokuserer på et teoretisk vidensgrundlag samt systematik og struktur:

”Jeg tænker hvis jeg skulle have et ønske til de fremtidige studerende, når de går herfra, er det, at de aldrig skal være i tvivl om, at teorierne er vigtige - det er simpelthen deres livsfundament, det er nerven i det hele, og det er det, der bliver krumtappen i forhold til fremtiden. De studerende, der går ud, bliver endnu mere afhængige af det, end vi oprindeligt blev i sin tid, fordi man har fået den her skærpede bevidsthed: vi kan altså ikke sidde pr. intuition og mavefornemmelse og give en bevilling på noget som helst, vi skal lave vores undersøgelser, vi skal lave vores analyser, og vi skal lave vores vurderinger, og hvis ikke du har et teoretisk vidensgrundlag at stå på, så kan du ikke lave en analyse, og så kan du ikke lave en ordentlig faglig vurdering til sidst. Så ja, de har brug for det, men det er selvfølgelig vigtigt, at de (teorierne) bliver valgt ud med omhu, fordi man skal have vægten lagt på noget, der er relevant fremadrettet” ... ”Man skal da simpelthen have nogle helstøbte, superfaglige og velfunderede studenter ud i den sidste ende...” (Aftager 20: 223).

Flere aftagere trækker lidt i land og markerer, at ”omsætningen (af teoretisk viden til praksis) ikke altid kan blive, som man tror” (Aftager 9: 176), og at ”Det kommer aldrig til at vende tilbage, bare at rådgive”²⁶ (Aftager 14 og 13: 196).

Nødvendigheden af kendskab til institutionsorganiseringen fremhæves, herunder viden om betydningen heraf for hvert enkelt medlem af den (Aftager 10:176), evne til at bede om hjælp hos kolleger (Aftager 9: 176), viden om og evne til handling i forhold til andre aktører (Aftager 4: 157) samt kendskab til egne ”ressourcer og svagheder”, hvor ”ressourcerne passer sig selv²⁷, og man skal være opmærksom på svaghederne” (Aftager 10: 176).

En enkelt aftager vil ikke deltage i dette kig ind i fremtiden: ”Jeg kan ikke se meget længere frem – med denne her regering og de holdninger, der er” (Aftager 1: 242).

Forventningerne til den fremtidige uddannelse – eller måske snarere en ønskeliste til den, handler fra *dimittendernes* side om vægtlægning af ”det politiske” og ”det administrative” (Socialrådgiver 1: 60) samt fokus på dilemmaet om ”hvad man gerne vil og hvad man kan nå” (Socialrådgiver 2: 60).

Med hensyn til basisåret har dimittenderne klare ønsker: at det ”bliver dropet” til gengæld for endnu en praktikperiode (Socialrådgiver 3: 60). Derimod

²⁶ Det skal huskes, at vi i denne publikation alene befinder os inden for den kommunale forvaltning. Social rådgivning er stadig en vigtig ingrediens i andre sociale institutioner.

²⁷ Dette udsagn ville Illeriis næppe være enig i, idet han snarere ville mene, at det er vigtigt at værne om og gøde ressourcerne.

skal basisårets viden forblive i uddannelsen, men "flettes ind" i den øvrige undervisning (Socialrådgiver 1: 60), således at uddannelsen på Aalborg Universitet kunne give de studerende nogle flere kompetencer (til gengæld for basisåret) (Socialrådgiver 5: 82) og dermed "læne sig lidt mere mod De sociale Højskoler" (Socialrådgiver 3: 60).

Muligheden for videnstilegnelse prioriteres højt blandt dimittenderne:

"For jo mere viden, man besidder, jo stærkere er man, og jo større indflydelse får man, og det er nok det, der fremtidens vej opad, tror jeg, for sådan som det ser ud nu for vores fag nu, er det ikke den vej, vi skal. Og det er nok, fordi vi ikke er så stærke. Der er for mange indianere blandt os, i forhold til høvdinge (Socialrådgiver 5: 82).

6.3.5 Delkonklusion

Inden for alle temaer er konsekvenserne af kommunalreform 2007, ændret og stærkt øgende lovgivning, ny organisering af den kommunale forvaltning, herunder adskillelse mellem afdelingerne, i centrum, både i forhold til opfattelsen af det sociale arbejde i praksis og af socialrådgiveruddannelsen. Med denne udvikling er fulgt en række først og fremmest eksterne, men også interne kontrolforanstaltninger, som nærmest har medført en eksplosion i omfanget af administrative opgaver. Desuden krav om besparelser (som ifølge finanslov 2008 ser ud til at slå endnu stærkere igennem i fremtiden). Også socialrådgiveruddannelsen er ramt af kraftige besparelser (udover en række krav, delvist affødt af medlemskabet af EU – se kapitel 3.1 og 3.2).

Der er altovervejende ingen udsagn om, at der kunne ligge noget positivt i dette. Tværtimod opleves det af aftagere og dimittender som forhold, der har en begrænsende indflydelse på mulighederne for at udføre godt socialt arbejde. Dermed influerer forholdene på socialrådgiveruddannelsen, som netop er en vekseluddannelse, der har fokus på både teori og praksis (se kapitel 4.2). Der må siges at være en slags skæbnefællesskab mellem det sociale arbejde i praksis og socialrådgiveruddannelsen, idet begge institutioner nødvendigvis konstant må agere og reagere i forhold til velfærdsstatens (konkurrencestatens) udvikling, den deraf afledte socialpolitik og de sociale problemer, som på et givet tidspunkt anses som et kollektivt ansvar.

Udover disse forhold, som hverken uddannelsesinstitution eller det kommunale regi umiddelbart kan ændre, ses af interviewene en række afledte forhold, som giver anledning til overvejelser. Af disse trækkes her de følgende frem:

Dokumentationskravet, som ifølge informanterne for længst har nået et alt for højt niveau. Der udtrykkes angst for sammenbrud af det sociale arbejde, hvis krav om dokumentation ikke meget snart reduceres kraftigt. Det er et fælles ønske,

at det inden for en ikke for fjern fremtid vil blive muligt at anvende medarbejdernes tid på borgeren og hendes/hans sociale problemer frem for på dokumentation og administration. Dette har langt videre perspektiver end forholdene for kommunerne i Region Nord og Socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet. Det handler om det nationale sociale arbejde og om, at balancen mellem stat og individ har nået et usikkert punkt (ad Lorenz – se kapitel 3.1), hvor man kan stille spørgsmålstegn ved, om de sociale forpligtelser over for medborgere med sociale problemer opfyldes i tilstrækkelig grad.

Kompetenceudnyttelse – eller – som både aftagere og dimittender opfatter det: manglende udnyttelse af dimittendernes kompetencer, et endnu et problematisk tema. Der synes i det læringsteoretiske perspektiv, der er anlagt i denne publikation, at være et gab mellem de kompetencer, der erhverves under uddannelse (og eventuelt tidligere i livet), forventninger om at kunne anvende dem i praksis – og de faktiske muligheder. En af årsagerne er det administrative omfang, en anden den kommunale organisationsopbygning, som er en af konsekvenserne af kommunalreform m.v. Borgerne må af den grund søge at løse deres sociale og beskæftigelsesmæssige problemer i samarbejde med mindst tre forskellige kommunale afdelinger. For dimittenderne (og andre socialrådgivere) betyder det (fra et uddannelsesperspektiv), at en af de vigtige kompetencer: at udføre helhedsorienteret socialt arbejde aktuelt ikke synes at er mulig. Fra et kommunalt forvaltningsperspektiv synes helhedsorienteringen derimod at indebære, at den enkelte socialrådgiver arbejder med en halvhed eller mindre endnu, og at overblikket over borgerens helhed flyttes til et andet og højere niveau.

Mens aftagerne har et vist håb om, at forholdene kan ændre sig, har dimittenderne det ikke. Dette giver anledning til et tredje bekymringspunkt: at dimittenderne (som ved interviewenes optagelse havde maksimalt to års ansættelse i praksis) i høj grad overvejer, om de ønsker at blive inden for det kommunale sociale arbejde. På grund af den lave arbejdsledighedsrate er problemerne for de (tilbageblevne) borgere, som har behov for social service, blevet betydeligt tungere. Dette kobler dimittenderne til samfundskritikken af socialrådgivere, den lave status (som også afspejler sig i lønnen), de beskedne muligheder for at udøve deres spidskompetencer, den (for nogles vedkommende) manglende interne anerkendelse af deres indsats, hvilket for alt for mange har udmøntet sig i dels manglende arbejdsglæde, dels overvejelser om at skifte til anden type af arbejdsplads eller til et helt andet fag.

På aftagerniveauet er der en bevidsthed – som formuleres som fremtidige ønsker til uddannelsen – om behovet for helstøbte socialrådgivere med et solidt vidensfundament, og som er stolte af deres profession og vidende om eget værd. Socialrådgiveruddannelsen arbejder tydeligvis i samme retning. Uddannelsens samlede bestræbelser må tolkes som, at man – i erkendelse af den ekstreme foranderlighed – søger at give de studerende kompetencer, der giver mu-

ligheder for transformativ transfer. Et vigtigt element i sådanne bestræbelser er den studerendes (evner og) motivation. Det kan frygtes, at de faktiske forhold i det sociale arbejdes praksis kan nedsætte motivationen.

7. Referencer og kilder

Adams, R., Dominelli, L. & Payne, M. (eds.): "Critical Practice in Social Work", Palgrave 2002

Andersen, N. Å. (2003): *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Anbringelsesreform: Forlig om en forstærket indsats for udsatte børn og familier (anbringelsesreform) 2004

Arbejdsmarkedsstyrelsen: "Visitationsværktøjskassen – version 3" (udateret)

Bekendtgørelse om beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdssevne nr. 552 af 19. juni 2003

Bekendtgørelse om funktionsevne metode nr. 1098 af 11. december 2002

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen, nr. 536, Undervisningsministeriet, 28. juni 2002

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen, nr. 720 af 30. juli 1996

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen ved Aalborg Universitetscenter, nr. 193, Undervisningsministeriet 31. marts 1987

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen nr. 439, Undervisningsministeriet 27. august 1981.

Bekendtgørelse om socionomuddannelsen ved Aalborg Universitetscenter nr. 662 af 18. december 1975

Betænkning: "Socialformidleruddannelser", afgivet af udvalget vedr. socialformidleruddannelser, nr. 818 af juni 1977

Betænkning nr. 670 af Uddannelseskommissionen for det sociale område 1973

Betænkning om Rådgivning inden for det sociale område, afgivet af et af Socialministeren nedsat udvalg, Betænkning nr. 619, København 1971

Brønholt, L.L.: "Kerndefaglighed i socialrådgiver- og socialformidleruddannelsen", 2001

Buchholt, P. & P. E. Andersen (2007): "Forudsætninger for effektiv udmøntning af arbejdsmarkeds- og socialpolitik". I *Uden for Nummer. Tidsskrift for forskning og praksis i socialt arbejde*. 8. årg. Nr. 14. 2007, Dansk Socialrådgiverforening og HK/Kommunal: 30-39.

Christensen, E. & Ottesen, M.H.: "Børn og familier", Socialforskningsinstituttet 2002

Council of Europe: "European Social Charter" 1996

Danmarks Evalueringsinstitut EVA: "Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne", 2001

Dansk Socialrådgiverforening, Kommunernes Landsforening, Amtsrådsforeringen: "Forslag til socialrådgivernes fremtidige kompetenceprofil", Januar 2002

Egelund, Tine og Lis Hillgaard (1993): *Social rådgivning og social behandling*. København: Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard.

Evalueringscentret: "Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne", Evalueringsrapport 1994

"Funktionsevne metoden – Håndbog i metode for god sagsbehandling ved vurdering af nedsat funktionsevne som grundlag for tildeling af handicapkompen- serende ydelser efter Servicelovens bestemmelser", www.funktionsevne.dk

Goll, O.: "Retlig reguleret velfærd og social rådgivning", Aalborg Universitet, Institut for Sociale Forhold og Organisation 1998

Graversgaard, J. "Psyisk arbejdsmiljø – en brugervejledning", Frydenlund/Arbejdsmarked 1993

Harder, M.: "Anerkendelsesstrategier", Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation, Aalborg Universitet, januar 2006

Harder, M. & Windekilde, K.: "Socialrådgiveruddannelsen på vej mod profes- sionsbachelorstatus – en rammeforståelse", 2001

Harder, M. & Hielmcrone, N.v.: (bidrag til) "Selvevaluering af socialrådgiver- uddannelsen på Aalborg Universitet" 2000

Harder, M. & Pringle, K.: „Protecting Children in Europe: Towards a New Mil- lenneum“, Aalborg University Press 1997

Hillgaard, Lis og Lis Keiser (1979): *Social (be)handling. Teori og metode i socialt arbejde*. København: Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard.

IASSW (International Association of Schools of Social Work) & IFSW (International Federation of Social Workers): International Definition of Social Work, aftalt 2001

Ife, J. i Nash, M., Munford, R. & O'Donoghue, K. (eds.): "Social Work Theories in Action", Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2005
Indenrigs- og Sundhedsministeriet: "Kommunalreformen – kort fortalt" 2005

Illeris, Knud m.fl. (2004): "Transfer i samspilsforløb". I *Læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag: 165-180.

"KandidatUndersøgelsen 2002 – Rapport for Studienævnet for Socialrådgiveruddannelsen", Det samfundsvidenskabelige Fakultet, Erhvervsvejledningen juni 2003

Kjærsgaard, B.: "GUK – GrundUddannelsesKvalitetsProjektet", Dansk Socialrådgiverforening 1993

Lorenz, W.: "Socialt arbejde i ett föränderligt Europa", Daidalos 1996

Lov om retssikkerhed og administration på det sociale område, nr. 807 af 26. september 2002

Lov om ændring af lov om retssikkerhed og administration på det sociale område (og andre love) nr. 574 af 24. juni 2005

Lov om social service nr. 1391 af 21. december 2005

Luhmann, Niklas (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lund, H.H., Jørgensen, P.S. & Rich, B.: „Aftale om Kvalitetsreformen giver kun mere bureaukrati“, Synspunkt i Information den 12. marts 2008

Madsen, M.B. "Socialpolitik og beskæftigelsespolitik i konkurrencestaten", Uden for Nummer nr. 15, 2008

Nielsen, K.: "Socialrådgiveres og socialformidlers kernefaglighed", 2001

Payne, M.: "Modern Social Work Theory", MacMillan 1991

Rasmussen, Jens; Claus Holm og Søren Kruse (2007): *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Holm, Claus og Søren Kruse København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, Palle (1998): *Uddannelse og samfund. Kritiske Analyser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Rasmussen, Palle (2003): "Kreativ og innovativ kompetence I". Kap. 10 i *Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab*. Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/10.html>

Regeringen: "Det fælles ansvar II – Regeringens 2. handlingsprogram for de svageste grupper, 2006

Thyssen, Ole (2006): "Kultur, refleksion og læring" i M. Morsing & B. Christensen (red.): *Læringsprocesser i virksomheden*, Dansk Industri: 103-116.

Thyssen, Ole (2007): *Værdiledelse. Om Organisationer og Etik*. København: Gyldendal.

Qvortrup, Lars (1998): *Det Hyperkomplekse Samfund: 14 fortællinger om informationsamfundet*. København: Gyldendal.

Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.

Socialministeriet: "Håndbog om anbringelsesreform" 2006

Socialministeriet: "En god start til alle børn" fra Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet 2003

Socialministeriet: "En 'kulegravning' af området for særlig støtte til børn og unge" 2003

Socialministeriet 2001: "Arbejdsevne metode – Metode til beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne"

Studieordning for Socialrådgiveruddannelsen på AAU 2002. Er tilgængelig via uddannelsens hjemmeside på <http://www.socsci.aau.dk/socialraadgiver/>.

Styrkelse af forældreansvaret: Lov om ændring af lov om social service og lov om en børnefamilieydelse, L108 af 21. marts 2006

Thorsager, Linda; Eva Børjesson, Ivan Christensen og Vibeke Pihl (2007): *Metoder i socialt arbejde*. København: Socialforskningsinstituttet (SFI). Rapport 07:11.

Vejledning om metode til god sagsbehandling på førtidspensionsområdet, vejledning nr. 137 af 21. juni 2000

Vejledning til bekendtgørelse om beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne nr. 112 af 11.11.2002

www.bm.dk

Zachariae, B. "Visualisering og helbredelse", Munksgaard 1992

8. Bilag

Bilag 1: Bilag til projektdesign om "Socialrådgiveres fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov – en pilotundersøgelse"

Ideen om projektet fødes:

I foråret 2007 fandt flere møder sted mellem repræsentanter for Institut I/ Socialrådgiveruddannelsen, Aalborg Universitet og for Aalborg Kommune. Møderne mundede ud i en projektskitse (Kristiansen & Laursen 2007). Anledningen var, at parterne fandt, at "nye professionelle diskurser inden for social- og velfærdsområdet sammen med politisk-administrative omstruktureringer (har) ændret betingelserne for socialrådgiverprofessionen i Danmark" (op.cit.).

Margit Harder og Maria Appel Nielsen, begge medlemmer af forskningsgruppen, FOSO blev anmodet om at konkretisere projektskitzen. Den består af selve designet (Maria Appel Nielsen) samt bilag (Margit Harder).

Indledning:

Bilag til projektdesign om "Socialrådgiveres fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov" rummer følgende:

1. Historisk oversigt over væsentlige ændringer og tendenser i det sociale arbejde (mshp socialrådgiverprofessionen), som de afspejler sig i uddannelsesbekendtgørelser og udvalgte rapporter – med glimt af periodernes samfundsmæssige udvikling.
2. Aktuel oversigt over væsentlige ændringer i det sociale arbejdes organisering.
3. Visse forudsætninger for overvejelser om fremtidens udfordringer for det sociale arbejde og for socialrådgiveruddannelsen.

1. Historisk oversigt over væsentlige ændringer og tendenser i det sociale arbejde (mshp socialrådgiverprofessionen), som de afspejler sig i uddannelsesbekendtgørelser og udvalgte rapporter, med glimt af periodernes samfundsmæssige udvikling.

Socialrådgivning er en profession, der i Danmark er tæt sammenvævet med velfærdsstaten, med den til enhver tid deraf afledte socialpolitik og med de forhold, der på et givet tidspunkt defineres som sociale problemer. Socialrådgivning er en del af et moderne samfunds selvregulerende strukturer, som udgør forbindelseslinjen mellem individ og stat (Lorenz 1996). Socialrådgivningens teoretiske omdrejningspunkter er centreret om relationen mellem individ og samfund, mens praksis er rettet mod handling for og sammen med mennesker med sociale problemer i en samfundsmæssig kontekst (Harder 2006). Det nære forhold til nationalstaten og dens socialpolitik (herunder til de sociale institutioner og deres opgaver) har medført, at socialrådgiveruddannelsen siden dens etablering (Den sociale Skole København 1937²⁸) har været underlagt skiftende

²⁸ I 1941 blev socialrådgiveruddannelsen statsanerkendt. Før da fandt socialrådgivning typisk sted i hospitalssammenhæng – med henblik på at fremme patienters gentilpasning til samfundet. Især Mødrehjælpens oprettelse i 1939 central

socialpolitikkers og sociale aftagerinstitutioners krav og forventninger. Disse er bl.a. blevet udmøntet i uddannelsesbekendtgørelser. I det følgende fokuseres på uddannelsesbekendtgørelserne (og på enkelte uddannelsesrelevante rapporter), idet de dels har bestemt indholdet af socialrådgiveruddannelserne, dels har været reaktioner på de beskæftigelsesmæssige forhold for socialrådgiverne og på socialrådgivernes arbejdspladser.

1975-bekendtgørelsen

Forud for denne bekendtgørelse (nr. 662 af 18. december 1975) lå bl.a. en udvalgsbetænkning: "Betænkning om rådgivning inden for det sociale område" (nr. 619 af 1971), som beskæftigede sig med rådgivningsvirksomhed inden for det sociale arbejde, og hvordan denne rådgivning mest hensigtsmæssigt kunne udføres. Udvalget afgrænsede begrebet rådgivning og dets formål på det sociale område således: "at yde den enkelte hjælp til at løse aktuelle problemer af social (socio-økonomisk) og psykologisk art, som den pågældende ikke kan løse på egen hånd". Rådgivning sås som – i en række tilfælde – vanskelig afgrænselig fra behandling. Der blev skelnet mellem åben rådgivning og rådgivning, knyttet til ydelsen af anden social bistand. Rådgivningens værdi for den radsøgende (tryghed og trivsel for den enkelte) sås som centralt, mens samfundsintresser måtte komme i anden række.

Desuden havde en uddannelseskommission i årene 1965-1973 søgt at kortlægge de sociale uddannelser, give forslag til struktur og indhold samt vurdere behovet for medarbejdere efter Kommunalreformen 1970. Det var med uddannelseskommissionens betænkning (nr. 670 af 1973), at socialrådgiveruddannelserne på (dengang) Aalborg og Roskilde Universitetscentre blev udvidet med et halvt år i forhold til uddannelsen på De sociale Højskoler²⁹ (Bekendtgørelse nr. 662 af 18. december 1975). Kommissionen vurderede, at der blev et øget behov for socialrådgivere. Den foreslog, at de studerende på universitetscentrene studerede socionomi og ikke socialrådgivning³⁰ (Goll 1998). Uddannelse i Socialformidling ved Danmarks Forvaltningshøjskole var endnu et resultat af Kommissionens betænkning.

Uddannelsesbekendtgørelsen fastsatte, at faget Socialrådgivning blev ændret til Teori og metode i socialt arbejde. De studerende skulle arbejde med sociale problemer ud fra fire interventionsniveauer: 1. Generelle årsager til sociale problemers opståen – for at kunne identificere disse og medvirke til at forebygge klientskabende faktorer i samfundet, 2. Specielle årsager til sociale problemers

for etablering af socialrådgiveruddannelsen. Uddannelsens hoveddimensioner var jura, behandling og samfundsfag (Goll 1998). I 1957 blev der oprettet socialrådgiveruddannelse i Århus, i Odense i 1968 og i Esbjerg og Aalborg 1971. Med Århus-uddannelsen og derefter blev uddannelsesinstitutionsbetegnelsen De sociale Højskoler. Aalborg-uddannelsen blev i 1974 integreret i Aalborg Universitetscenter – som en socionomuddannelse. En lignende uddannelse blev etableret ved Roskilde Universitetscenter i 1972 (betænkning nr. 818 af juni 1977).

²⁹ Dette medførte, at uddannelseskravene til henholdsvis De sociale Højskoler og Universitetscentrene blev forskellige.

³⁰ Dette ændredes ved en særlig bekendtgørelse for uddannelsen i Aalborg (nr. 193 af 31. marts 1987), som medførte, at de studerende igen blev socialrådgiverstuderende. Ved samme lejlighed blev uddannelsen på RUC nedlagt.

opståen – for at kunne medvirke til at ændre disse årsager og mindske deres virkninger, 3. Sociale problemers akutte fremtrædelsesformer – for at kunne planlægge og iværksætte de foranstaltninger, som tjener klienten bedst muligt, 4. Sociale problemers kroniske fremtrædelsesformer – for i samarbejde med klienten eller klientgruppen at kunne revalidere, hindre følgevirkninger og/eller forebygge tilbagefald (op.cit.).

1981-bekendtgørelsen

Blot et år senere (1976 – året for Bistandslovens ikrafttræden) imødeså social-, finans- og undervisningsministrene beskæftigelsesproblemer for socialrådgivere (hvilket syntes rimeligt, da arbejdsløsheden for socialrådgivere i 1974 var omkring 20%). Et udvalg til vurdering af det fremtidige behov blev nedsat. Det afgav betænkning i 1977 (betænkning nr. 818 af 1977), hvilket førte til Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 1981 (nr. 439 af 27. august 1981 - kaldet 818-bekendtgørelsen) (op.cit.). Udvalget anbefalede fælles mål, fælles indhold og fælles evaluering, hvilket førte til relativt enslydende bekendtgørelser for uddannelserne på henholdsvis Universitetscentrene og De sociale Højskoler.

Interventionsniveauerne udgik af bekendtgørelsen, som nu, bl.a. efter aftagerønsker, blev stærkt fagopdelt (10 fagområder, hvoraf de fleste i øvrigt blev læst af ikke-socialrådgiveruddannede undervisere) samt indeholdt krav om to projektperioder. Formålet var:

”at kvalificere de studerende til at varetage en socialrådgivers funktioner inden for det sociale arbejdsområde i statslige, kommunale, amtskommunale og private forvaltninger, institutioner og virksomheder samt at give de studerende grundlag for at følge udviklingen inden for dette område”.

Formålet skulle opfyldes ved, at de studerende gennem uddannelsen fik: 1. viden inden for en række fagområder af central betydning for socialt arbejde, 2. en helhedsforståelse af konkrete sociale problemers årsager, fremtrædelsesformer og konsekvenser for det enkelte menneske og for grupper af mennesker, 3. færdighed i at omsætte denne viden og forståelse til konkret arbejde med sociale problemer, herunder socialt rådgivningsarbejde, planlæggende og forebyggende virksomhed og administrative funktioner inden for det sociale arbejdsområde.

Ved Bistandslovens ikrafttræden i 1976 blev den primær- og amtskommunale sociale forvaltning socialrådgivernes største arbejdsområde. Det skal ses på baggrund af, at socialrådgivere før Bistandsloven var ansat på institutioner som den statslige Mødrehjælp, sygehusene, særforsorgen, fængsler og kriminalforsorg, børne- og ungdomsforsorg etc.

818-betænkningens og den følgende uddannelsesbekendtgørelses stærke fagopdeling sås i fagkredse som hindrende for en helhedsorienteret uddannelse,

der fleksibelt kunne forholde sig til det sociale arbejde i praksis. Det var opfattelsen, at ændringer i uddannelsesindholdet gennem uddannelsesbekendtgørelsen blev vanskeliggjort.

Dette førte bl.a. til, at Dansk Socialrådgiverforening i 1989 igangsatte GUK-projektet (GrundUddannelsesKvalitetsProjektet (Kjærsgaard1993)– efter forprojekt, udarbejdet af Ole Goll, Aalborg Universitetscenter (1990)). GUK-projektet havde flere formål, bl.a. at undersøge kvaliteten af grunduddannelserne for socialrådgivere og socialformidlere samt at vurdere, hvorvidt 818-bekendtgørelsen stadig var tidssvarende. Undersøgelsesspørgsmålene vedrørte dels uddannelsesinstitutionerne – både socialrådgiver/socionom- og socialformidleruddannelserne ("Hvilke ændringer bør der ske på uddannelsesinstitutionerne, således at de nyuddannede er bedst muligt rustet til at klare og udvikle dagens og fremtidens sociale arbejde?"), dels aftagerinstitutionerne ("Hvilke ændringer bør der ske i aftagerinstitutionerne, således at de nyuddannede bevarer og udvikler de ønskede kvalifikationer?"). Data, indhentet via spørgeskemaer, debatmøder og konferencer, var grundlag for undersøgelsen, hvis hovedkonklusion blev, at ca. $\frac{3}{4}$ af respondenterne vurderede socialrådgiver/socialformidleruddannelsen tilfredsstillende eller meget tilfredsstillende. Det var vanskeligt at drage entydige konklusioner af undersøgelsen, men det, der trådte mest tydeligt frem, var, at grunduddannelsen netop skulle være en grundlæggende og bred uddannelse, som kvalificerede til den første praksis og var rettet mod almindelige sociale problemer med særligt fokus på klientrettede opgaver. Det ansås som vigtigt, at studerende kunne analysere og forstå, hvad der karakteriserede det sociale arbejde og den viden, dette arbejde betjente sig af, og at de studerende havde gode personlige forudsætninger for arbejdet. Derimod kunne en grunduddannelse ikke kvalificere til planlægnings- og udviklingsopgaver eller behandlingsarbejde, idet dette ville kræve dels erfaring, dels specialiseret efter-/videreuddannelse. Det blev desuden anført i rapporten, at administrativt arbejde udgjorde en stor del af arbejdstiden for den uddannede socialrådgiver/-formidler (op.cit.).

I 1993 påbegyndte "Evalueringscentret for de videregående uddannelser" evaluering af såvel socialrådgiver- som socialformidleruddannelserne (Evalueringscentret 1994). Det fremgik, at der var grundlæggende tilfredshed med uddannelserne, men at uddannelsen var stærkt komprimeret, og at der kunne være behov for at styrke teori/praksis-relationen. Mulighederne for forskning i socialt arbejde blev opfattet som små og få. Desuden anbefalede styregruppen, at der blev oprettet en kandidatuddannelse (denne blev knyttet til Aalborg Universitet, Institut I). Evalueringen blev fulgt af Undervisningsministeriets revision af socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne, som igen førte til en ny – og denne gang fælles – uddannelsesbekendtgørelse for de nu kun fem socialrådgiveruddannelser i Danmark (bekendtgørelse nr. 720 af 30. juli 1996).

1996-bekendtgørelsen

Den fælles bekendtgørelse (nr. 720 af 30. juli 1996) samt Evalueringscentrets anbefalinger medførte et halvt års reduktion af socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet, således at uddannelseslængden nu svarede til De sociale Højskoler (3 år). Uddannelsens formål var:

”at kvalificere de studerende til at tilrettelægge og udføre socialt arbejde. Den studerende skal kvalificere sig fagligt og personligt til såvel selvstændigt som i samarbejde med andre at kunne identificere, beskrive, analysere, vurdere og handle i forhold til livsbetingelser og sociale problemer på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau”.

Uddannelsen skulle rette sig imod: 1. Socialt arbejde baseret på sammenhæng mellem mål og metoder, på koordination med andre faggrupper/indsatsområder samt på viden om og indsigt i de berørte målgruppers og miljøers situation, 2. Udvikling af socialrådgiverfaget og det sociale arbejde i takt med den socialfaglige, videnskabelige og samfundsmæssige udvikling.

Den tidligere stærke fagopdeling blev forladt og uddannelsens indhold opdelt i fire socialfaglige hovedområder: 1. Socialrådgivning/socialrådgivningsmetodik, 2. Menneskers udvikling og interaktion, 3. Retlig regulering, 4. Samfund, politik, økonomi og organisation. Der var ret vide rammer for, i hvor høj grad hver uddannelsesinstitution kunne vægte omfanget af hovedområderne (bekendtgørelsens §4).

Til trods for fælles bekendtgørelse for alle socialrådgiveruddannelser i landet beholdt uddannelsen i Aalborg sit særpræg, idet alle samfundsvidenskabelige uddannelser ved Aalborg Universitet (således også socialrådgiveruddannelsen) påbegyndte (og stadig påbegynder) studierne med en fælles 1-årig basisuddannelse (nu: basisår).

I 2000 iværksatte Danmarks Evalueringsinstitut opfølgning af 1994-evalueringen af socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne. Efter Undervisningsministeriets anmodning blev evalueringen udvidet til ikke alene at omhandle opfølgningsaspektet, men også en generel evaluering af uddannelserne (Danmarks Evalueringsinstitut EVA 2001).

Evalueringen påviste bl.a. en diskrepans mellem krav til uddannelsesindhold og uddannelseslængde. En uddannelsesforlængelse på ½ år blev foreslået. Det forventedes, at denne forlængelse samtidig ville kvalificere til en professionsbacheloruddannelse. Strukturen i de fire hoved-/fagområder blev foreslået bevareret, men med en udvidelse af Socialrådgivning/socialt arbejde-hovedområdet til også at ”integrere de øvrige hovedområders teoretiske og metodiske kundskaber i omsætningen til praktisk socialt arbejde”, bl.a. inspireret af, hvad der allerede fandt sted på Aalborg Universitets socialrådgiveruddannelse (EVA’s reference til Aalborg Universitets selvevalueringsrapport 2000). Praktikperio-

den blev foreslået opdelt i en uddannelsespraktik og et praxisstudie, hvilket ville udgøre en måneds forlængelse af praktikken.

2002-bekendtgørelsen

Den uddannelsesbekendtgørelse, der fulgte i 2002 (bekendtgørelse nr. 536 af 28. juni 2002), fulgte på mange måder evalueringsanbefalingerne. Bekendtgørelsen gjaldt alle socialrådgiveruddannelser i Danmark. Uddannelsen blev en professionsbacheloruddannelse på en varighed af 3½ år. Den fik to praktikperioder. Fagområdernes omfang blev nu målt i ECTS og præciseret med fagområdet Socialt arbejde som det absolut dominerende (84 ECTS, heraf Socialrådgivning mindst 60 ECTS). Uddannelsens formål blev:

”at kvalificere den studerende fagligt og personligt til efter endt uddannelse at fungere selvstændigt og i et tværfagligt samarbejde som socialrådgiver. Uddannelsen skal i overensstemmelse med den samfundsmæssige, socialfaglige og videnskabelige udvikling kvalificere de studerende inden for teoretisk og praktisk socialrådgivning og socialt arbejde. Uddannelsen skal kvalificere de studerende til at kunne identificere, beskrive, analysere, vurdere, evaluere og handle i forhold til livsbetingelser og sociale problemer på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau. De studerende skal tilegne sig viden om og indsigt i de berørte målgruppers og miljøers situation, så de studerende herved opnår forandrings- og handlekompetence inden for socialrådgivning, såvel i offentligt som privat regi” (§1, stk. 1).

Desuden blev der lagt vægt på, at uddannelsen blev tilrettelagt på et videnskabssteoretisk grundlag,

”som giver mulighed for at studere og reflektere over socialt arbejdes teorier, modeller, metoder og begreber, og som på demokratisk og ikke-diskriminerende vis bidrager til at forstå, beskrive og analysere sociale problemer, herunder fænomener, kontekster og processer, som socialrådgivere arbejder med og i” (§8).

Det skal desuden nævnes, at det første hold fra den ny uddannelse (som var et forsøgshold)³¹ blev færdigt i januar 2005. Dvs. at der kun i januar 2006 og derefter er uddannet 'hele' hold efter professionsbachelorbekendtgørelsen.

I forbindelse med 2002-bekendtgørelsen blev udgivet ”Forslag til socialrådgivernes kompetenceprofil”, udarbejdet i januar 2002 i samarbejde mellem Dansk Socialrådgiverforening, Kommunernes Landsforening og Amtsrådsforeningen. Centralt i forslaget stod: Væsentlige fremtidige roller, kompetenceprofilbegrebet og socialrådgivernes forventede arbejdsmarked. Vedrørende roller var det ønsket, at nyuddannede socialrådgivere dels skulle være generalister, dels kunne udfylde følgende roller: rådgiver/vejleder, forandringsagent, koordinator,

³¹ De studerende på basis fik i sommeren 2002 i henhold til Undervisningsministeriets bekendtgørelse valget mellem at færdiggøre deres uddannelse i henhold til den tidligere bekendtgørelse eller at vælge professionsbacheloruddannelsen. De studerendes valg fordelte sig med ca. 50 % på hver bekendtgørelse. Det første 'totale' professionsbachelorhold blev uddannet i januar 2006.

udvikler, analysator, forhandler og myndighedsudøver³². Med hensyn til kompetenceprofilbegrebet tog dette udgangspunkt i "de centrale delkompetencer": fagkompetencen, udviklings-/læringskompetencen, den personlige og kommunikative kompetence samt den organisatoriske og administrative kompetence³³. Kompetencerne vedrørte niveauerne – viden, færdighed og holdninger samt et teoretisk og praktisk niveau (op.cit.).

I øvrigt blev der i 2002 af Aalborg Universitet, Erhvervsvejledningen (2003) foretaget en Kandidatundersøgelse for kandidater/dimittender fra Aalborg Universitet. Svarprocenten var 65,1. Dimissionsårene var 1995-2000, flest fra 1999. Ca. halvdelen fik job inden for de første 3 måneder efter dimissionen. 80% blev ansat i kommuner, 8% i amtet, 3% i staten og henholdsvis 4 og 3% i private virksomheder og organisationer. Ca. 60% i vikariater. Dimittendernes angav som hovedbegrundelser for, at de var blevet ansat (de tre svarkategorier med højest score): De rette personlige kvalifikationer (99%), de rette faglige kvalifikationer (96%), gjorde et godt indtryk ved ansættelsessamtalen (89%). Knap ¾ blev ansat inden for Nordjyllands amts grænser. Med hensyn til jobfunktioner angav 72%, at hovedfunktionen var rådgivning/vejledning, 53% - administration. Trediestørste kategori (20%) var analyse. Til spørgsmålet om sammenhængen mellem uddannelse og nuværende job svarede 72,5%, at "jobbet ligger inden for uddannelsens traditionelle område". Med hensyn til vurdering af kvalifikationer, tilegnet under studiet i forhold til efterspurgte kvalifikationer i arbejdslivet, var der størst sammenfald mellem det tillærte og det efterspurgte i forhold til "generel teoretisk viden inden for mit fagområde". Den største diskrepans lå i spørgsmålet: 'arbejde under pres', hvor 18% angav, at det var tillært (= uddannelse), mens 82% af arbejdspladserne efterspurgte et sådant talent.

Sammenfattende ses ønsker og krav til socialrådgiveruddannelsen at følge uddannelsesbetænkninger og -rapporter tæt. Disse synes koblet sammen med aftagerinstitutionsinteresser, ligesom vurderinger af beskæftigelsessituationen for socialrådgivere synes at indgå – især i antallet af uddannelsesinstitutioner³⁴. Uddannelsens indhold var i dens første år bestemt af det faktiske indhold af især krav til Mødrehjælpens rådgivere (Mødrehjælpsloven er i øvrigt (så vidt det er forfatteren bekendt) sammen med Familievejledningsbestemmelserne (Cirkulære af 1968) de eneste lovgivninger/cirkulærer nogensinde, der har forudsat en særlig social rådgiveruddannelse). Uddannelsesbekendtgørelserne derefter afspejler delvist aktuelle socialpolitiske strømninger. Således fokuserer 1975-bekendtgørelsen på indsats både i forhold til klientskabende faktorer i samfundet og på klienten selv, mens 1981-bekendtgørelsen fokuserer på detailstyring af indholdet i uddannelserne. Med 1996-bekendtgørelsen var der igen

³² Ved 2006-udkastet (ikke færdigt), som udarbejdes af Dansk Socialrådgiverforening, Kommunernes Landsforening og De sociale Højskoler har disse roller ikke gennemgået forandringer.

³³ Ej heller delkompetencerne har ændret sig i dette udkast.

³⁴ Det gælder også optag på socialrådgiveruddannelserne; omfanget heraf gennem tiderne er ikke angivet her.

tale om en rammebekendtgørelse, med den beskedne styring, der ligger i angivelse af fagområder (som uddannelsesinstitutionerne til en vis grad selv kunne bestemme den relative vægtning af). 2002-bekendtgørelsen (professionsbachelorbekendtgørelsen) fastholdt fagområderne, men præciserede dem nu i relativt omfang. Særlig bemærkelsesværdigt er det, at vægtningen mellem socialt arbejde/socialrådgivning og jura, som traditionelt havde haft en position på linje med socialrådgivning, blev kraftigt forskudt. Det er måske særligt bemærkelsesværdigt, da retliggørelsen i disse år øges kraftigt, og en del metoder, som tidligere blev opfattet som socialrådgivningsmetoder, omsættes til lovbundne metoder. Der er her ikke alene tale om en dansk udvikling, men om intereuropæiske tendenser (ex. Ife i Nash et al. 2005, Adams, Dominelli & Payne 2002). Desuden må Dansk Socialrådgiverforenings tætte uddannelsesrettede samarbejde med de dominerende aftagerorganisationer bemærkes. Ligeledes forventninger gennem især det sidste tiår til aftagerinstitutionerne om fortsat kvalificering af socialrådgiverne efter ansættelse.

2. Aktual oversigt over væsentlige ændringer i det sociale arbejdes organisation.

Kommunalreformen 2007:

De politiske, økonomiske og lovgivningsmæssige betingelser for det sociale arbejde og dermed den aktuelle socialrådgiveruddannelse³⁵ undergår omfattende forandringer i disse år. Størstedelen af socialrådgiverne arbejder i den offentlige forvaltning. Med hensyn til forandringer skal der særligt peges på Kommunalreformen³⁶ – med dens tre hovedelementer: et nyt kommunalt Danmarks-kort, en ny opgavefordeling og en finansierings- og udligningsreform³⁷ (Indenrigs- og Sundhedsministeriet 2005).

Til det første element hører, at Danmark pr. 1. januar 2007 blev opdelt i 98 kommuner og 5 regioner (Socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet er fysisk placeret i Aalborg kommune og i Region Nordjylland), mens de tidligere amtskommuner blev nedlagt. For socialrådgivere indebar det, at en række arbejdspladser forsvandt, og nye blev oprettet. For offentligt ansatte generelt anslås det, at ansatte svarende til ca. 170.000 årsværk skiftede arbejdsgiver som følge af kommunalreformen (op.cit.).

³⁵ Krav til den nationale Socialrådgiveruddannelse fremgår af Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 536 af 28. juni 2002. Med hensyn til socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet, Institut I henvises til seneste Studieordning samt Studievejledning.

³⁶ Reformen blev efter Strukturkommissionens betænkning (kommissionen blev nedsat i oktober 2002, og betænkningen udkom i januar 2004) i juni 2004 aftalt mellem Regeringen og Dansk Folkeparti (Indenrigs- og Sundhedsministeriet 2005).

³⁷ Det tredje element udelades i dette bilag.

Med hensyn til socialrådgivere specifikt fremgik det af "Forslag til socialrådgiveres fremtidige kompetenceprofil 2002), at socialrådgivernes ansættelsesområder i 2002 fordelte sig således:

Primærkommunale forvaltninger, projekter og institutioner: ca. 70 %

Amtskommunale forvaltninger, projekter og institutioner: ca. 18 %

Statslige institutioner: ca. 6 %

Private organisationer, institutioner m.v.: ca. 6 % (dette område sås som i stadig stigning)³⁸

Jobfunktionerne var (nogle af disse kræver erfaring og/eller efter/videreuddannelse):

Rådgivning i individ- og gruppesammenhæng

Administrativ og individorienteret myndighedsudøvelse

Forebyggelse af sociale problemer og marginalisering

Vejledning

Lokalsamfundsarbejde/boligarbejde

Miljøarbejde

Gadearbejde

Bostøtte

'Hjemmehos-støtte'

Familiebehandling og -pleje

Konsulentarbejde

Behandling

Undervisning

Ledelsesopgaver

Planlægning

Supervision m.v.

(Det fremgår ikke, om der her er tale om en prioriteret rækkefølge, heller ikke i hvilket omfang disse funktioner varetages af socialrådgivere).

Med hensyn til Kommunalreformens andet element – ny opgavefordeling – har det medført, at staten (stadig) fastlægger de overordnede rammer samt varetager opgaver som f.eks. politi, forsvar, retsvæsen, udenrigstjeneste, udviklingsbistand, videregående uddannelser og forskning.

Staten har på det sociale område oprettet en national videns- og specialrådgivningsorganisation (VISO), som dels skal skabe et landsdækkende overblik over den samlede specialrådgivning, dels skal sikre (gratis) specialrådgivning af borgere, kommuner, institutioner m.fl.. Desuden er der oprettet en national tilbudsportal med oplysninger om kommunale, regionale og godkendte private tilbud på det sociale område. Kommunerne må herefter ikke anvende tilbud, som ikke er registreret i Tilbudsportalen. Staten fører tilsyn med portalen.

³⁸ I et senere udkast (Dansk Socialrådgiverforening, Kommunernes Landsforening, De sociale Højskoler 2006 – endnu ikke færdigbearbejdet) anslås fordelingen at være: Det kommunale område ca. 80 %, det regionale område ca. 5 %, det statslige område ca. 5%, det private område ca. 10%.

Regionerne har fået ansvar for sundhedsvæsenet³⁹, regionale udviklingsplaner og løsning af visse driftsopgaver for kommunerne. Kommunerne har bl.a. fået det samlede finansierings-, forsynings- og myndighedsansvar på det sociale område (inkl. socialpsykiatrien) samt varetagelse af de fleste af de borgerrettede opgaver. En række tidligere amtslige institutioner (børn, unge, ældre, handicappede) er overgået til kommunal drift og tilsyn (mens andre er overgået til regionerne).

Desuden skal nævnes den helt særlige konstruktion, at stat (den statslige arbejdsformidling AF) og kommuner (beskæftigelsesforvaltningerne) på beskæftigelsesområdet er indgået i et forpligtende samarbejde i de nye fælles jobcentre, som nu findes i alle kommuner undtagen ø-kommunerne, der i stedet indgår i et forpligtende kommunalt samarbejde (dvs. at der i alt findes 91 jobcentre – www.bm.dk 2007). Jobindsatsen er adskilt fra ydelser i øvrigt, herunder social indsats efter Lov om social service. Den omfatter mennesker med og uden statsborgerskab. Både stat og regioner (Regionsrådene) overvåger beskæftigelsesindsatsen i jobcentrene.

Endelig er de tidligere statsamter nedlagt og opgaverne overtaget af den regionale statsforvaltning henholdsvis kommunerne. Nogle af amtskommunernes tidligere opgaver (f.ex. adoption og separation/skilsmisses, tilsyns- og klagesagsbehandling, familie- og personret) er overgået til statsforvaltningerne. Andre til kommunerne (f.eks. indgåelse af ægteskab).

Ændringer af særlig betydning for det sociale arbejde

Forud for og sideløbende med Kommunalreformen har der fundet en række ændringer sted på det sociale og tilknyttede områder. Således er en del af Socialministeriets (nu Velfærdsministeriet) tidligere opgaver blevet overført til Beskæftigelsesministeriet, og Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender blev oprettet i 2004.

I Lov om Retssikkerhed og Administration på det Sociale Område er borgerens inddragelse i egen sag og kommunernes forpligtelse til at tilrettelægge arbejdet på en sådan måde, at borgeren faktisk kan bruge denne ret, blevet understreget (Retssikkerhedslovens §4 - 1998)⁴⁰. Af Nina von Hielmcrone's tolkning af denne paragraf i forbindelse med Socialministeriets undersøgelse af paragraffens betydning i praksis fremgår, at paragraffen kan opfattes som en generalisering af regler for medindflydelse, som er udviklet gennem de seneste årtier, som inspi-

³⁹ Kommunerne har fået hovedansvaret for den forebyggende og sundhedsfremmende indsats, samt medfinansierer sundhedsvæsenet (Indenrigs- og Sundhedsministeriet 2005).

⁴⁰ Retssikkerhedslovens §4 lyder: "Borgeren skal have mulighed for at medvirke ved behandlingen af sin sag. Kommunen og amtskommunen tilrettelægger behandlingen af sagerne på en sådan måde, at borgeren kan udnytte denne mulighed" (I lov om ændring af lov om retssikkerhed og administration på det sociale område (- og andre love -) af nr. 574 af 24. juni 2005 er "og amtskommunen" udgået).

reret af socialt arbejde selv - især af felterne kommunikation og systematisk arbejde og som følge af Ombudsmandens praksis (v. Hielmcrone 2003).

Andre lovændringer har form af forsøg på standardisering af det sociale arbejdes praksis og på at ændre kommuners og offentligt ansattes holdning til det sociale arbejde.

Børne/familieområdet

Her drejer det sig med hensyn til standardisering f.eks. om §50 i Lov om Social Service, som angiver alle trin i undersøgelsen af et barns forhold og omstændigheder, dvs. barnets udvikling og adfærd, dets familiære samt skole- og sundhedsforhold, forhold vedrørende fritid og venskaber og andre relevante informationer. Det er et krav, at en sådan undersøgelse udarbejdes, når det formodes, at barnet har behov for særlig støtte, eller når anbringelse af barnet kan komme på tale. Undersøgelsens konklusioner skal derefter omsættes i en handleplan (SEL§140), som skal redegøre for formålet med indsatsen, for hvilken indsats der anses som nødvendig for at opfylde formålet, for den forventede varighed af indsatsen, for særlige forhold vedrørende barnet (f.eks. særlig behandling eller uddannelse) og for den støtte, barnets familie skal modtage under og efter anbringelsen (Socialministeriet 2006).

Det understreges desuden (Socialministeriet 2006), at barnets private netværk skal inddrages ved valg af foranstaltninger (SEL§47), og at ressourcer (frem for problemer) hos barn og familie skal fremhæves.

Ifølge SEL§48 er myndigheden forpligtet til at tilbyde barnet/den unge en samtale, inden afgørelser om barnets forhold træffes, dvs. i tilfælde af afgørelser om iværksættelse eller ophør af foranstaltninger, afgørelser om samvær, valg af anbringelsessted etc. Hensigten er, at kommunens medarbejder får et førstehåndskendskab til det barn, det drejer sig om, og at barnets opfattelse af situationen tillægges passende vægt. Overholdes reglerne om børnesamtalen ikke (eller er der ikke redegjort konkret for, hvorfor en samtale ikke kunne finde sted), kan en given afgørelse kendes ugyldig af Ankestyrelsen.

Anbringelsesreformen af 2005 havde til hensigt at bidrage til holdningsændringer i synet på børn og på indsatsen for dem, større kvalitet i arbejdet, færre genanbringelser og en bedre udnyttelse af ressourcerne. Børns retssikkerhed skulle styrkes. Efterværnet skulle forbedres. Der skulle sigtes mod en mere omkostningseffektiv kommunal indsats, dels via forbedret sagsbehandling, dels via større kontrol med kommunerne⁴¹. Kommunerne blev forpligtet til en sammenhængende børnepolitik, præget af forebyggelse samt tidlig opsporing og indsats. Efteruddannelse af sagsbehandlere skulle (og blev) iværksat. Der skulle

⁴¹ I skrivende stund foreslår Regeringen, at kontrollen med kommunernes sagsbehandling af udsatte børn skærpes yderligere.

lægges vægt på inddragelse af familiens og netværkets ressourcer, f.eks. ved brug af Familierådslagning. Plejefamilier skulle på kursus. Og reformens virkninger skulle følges tæt via forskning og evaluering (Forlig om en forstærket indsats for udsatte børn og familier (anbringelsesreform) 2004). Et udredningsarbejde om børns kontra forældres retssikkerhed skulle iværksættes (og blev det – Betænkning om retssikkerhed i anbringelsessager nr. 1463, 2005).

Forud for anbringelsesreformen udkom en del rapporter, hvoraf et par skal nævnes:

Den ene var "En god start til alle børn" fra Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet (Socialministeriet 2003). Det fremgik af denne, at regeringens ønske var at bekæmpe ulighed blandt børn. Det blev konstateret, at ambitionen om at skabe et samfund med større lighed gennem primært social- og uddannelsespolitikken var slået fejl. Fremtiden ville derfor kræve nyorienteringer på en række felter, blandt andet en målretning af hjælpen til dem med størst behov. Det konstateredes desuden, at nogle forældre kunne tage sig godt af deres børns opvækst, nogle skulle motiveres herfor, og at nogle slet ikke kunne. Der blev fokuseret på den udvidede families muligheder. Muligheden for slægtsanbringelser blev varslet⁴². Anbringelsespolitikken måtte reformeres.

Også i 2003 foretog Socialministeriet en 'kulegravning' af området for særlig støtte til børn og unge. Udgiftsvæksten på børne- og ungeområdet var fra 1993-2000 steget med over 30%, hvilket ansås som hverken samfundsøkonomisk eller socialfagligt forsvarligt. Stigende udgifter til forebyggende foranstaltninger syntes ikke at have nedsat behovet for anbringelser. Der var ikke sikker viden om årsagerne til stigningen i udgifterne. Forebyggelse burde efter udvalgets opfattelse i højere grad målrettes til anbringelsestruede børn og unge, mens ansvaret for lettere problemer blev foreslået genoverført til normalsystemet – familien, netværket etc. Rapporten anfører, at "Der er fra centralt hold signaleret et ønske om, at velfærdssamfundet skal indtage en anderledes og mere aktiv rolle i forhold til familierne. Tolerancen eller tålmodigheden med familier, som ikke anses for at kunne leve op til alment accepterede forældreegenskaber' er således mindsket". Rapporten mundede ud i en række anbefalinger, der kunne støtte en opbremsning af væksten på området.

Mens "En god start til alle børn" lagde op til Anbringelsesreformen, lagde 'kulegravningen' snarere op til det lovforslag til ændring af Lov om Social Service, der kom i 2005 med ikrafttræden juli 2006 - Styrkelse af forældreansvaret. Det indebærer (SEL§61), at kommunalbestyrelsen kan træffe aftale om 'forældreop-læg', når der er risiko for, at et barns eller en ungs udvikling er i fare, og det vurderes at bero på, at forældremyndighedsindehaveren ikke lever op til sit forældreansvar. Pålæggene skal være konkrete. Overholdes de ikke, medfører

⁴² Se f.eks. Møller & Egelund 2004, Lindemann & Hestbæk 2004, Mehlbye 2005.

det inddragelse af børnefamilieydelsen. Af bemærkningerne til lovforslaget fremgår bl.a., at "Regeringen ønsker at markere samfundets afstandtagen til forældre, der ikke vil påtage sig ansvaret og samtidig samfundets støtte til forældre, der gerne vil påtage sig ansvaret".

Beskæftigelsesområdet

Ændringer i holdningen til arbejdsledige strækker sig langt tilbage i tiden. Der tages imidlertid her ikke udgangspunkt i Grundloven af 1849⁴³, men i Arbejdsmarkedsreformen af 1994 – en samlet betegnelse for adskillige ændringer i den arbejdsmarkedspolitiske lovgivning. Den udgjorde et brud med den hidtil førte politik og fokuserede således især på et holdningsskifte fra passiv til aktiv forsørgelse, hvilket bl.a. medførte strammere regler for aktivering. Senere lovgivninger og reformer (f.eks. Lov om aktiv socialpolitik 1998 (senest ændret 2005), Arbejdsmarkedsreformen 2002 ("Flere i arbejde"), Lov om aktiv beskæftigelsesindsats 2003 (Her blev sporet lagt for et enstrengt system. Arbejdsmarkedscentre blev forsøgsvis oprettet. Loven er senest ændret 2005), "Fremtidens velfærd kommer ikke af sig selv" 2004, integrationsplanen "Ny chance til alle" 2006, "Det fælles ansvar II" 2006) understregede denne linie. Behovet for forøgelse af arbejdsstyrken førte til intensivering af beskæftigelsesindsatsen.

Arbejdsevne metode: På beskæftigelsesområdet udmøntede ønsket om standardisering og holdningsændring sig bl.a. i arbejdsevne metoden, herunder udarbejdelse af ressourceprofil. Den tog sit udgangspunkt i 1998 (§20a i Lov om Social Pension, Vejledning 2000), hvorefter en sag om førtidspension først kunne påbegyndes, når alle muligheder for at forbedre borgerens arbejdsevne havde været afprøvet. Et rummeligt arbejdsmarked blev forudsat. Derefter fulgte et forsøgsprojekt (8 kommuner – ingen fra den nordjyske region/dengang amt). Hensigten var at forbedre praksis på førtidspensionsområdet ved at målrette vurderingen af menneskers arbejdsevne (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2001). Forsøgsprojektets resultater blev omsat i "Vejledning om metode til god sagsbehandling på førtidspensionsområdet" (nr. 137 af 21. juni 2000). Den efterfulgtes af "Metode til god sagsbehandling på førtidspensionsområdet, Metode" (Socialministeriet 2000) samt "Metode til god sagsbehandling på førtidspensionsområdet, Implementeringsvejledning" (Socialministeriet 2000). Mens forsøgsprojektet alene vedrørte førtidspensionsområdet, blev der nu lagt op til, at arbejdsevne metoden ifølge Arbejdsmarkedsstyrelsens anbefalinger kunne anvendes på alle arbejdsmarkedsrettede områder, dvs. flexjobs og revalidering. Metoden blev yderligere beskrevet i "Arbejdsevne metode" (Socialministeriet 2001), hvor det blev understreget, at metoden også med fordel kunne "anvendes i sager om kontanthjælp/aktivering og sygedagpenge, hvor borgerens arbejdsevne vurderes at være truet" (op.cit.). Derefter fulgte Bekendtgørelse om beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne nr. 552 af 19. juni 2003. 'Arbejdsevne' blev

⁴³ §75, stk. 2. i Grundloven lyder: "Den, der ikke selv kan ernære sig eller sine, og hvis forsørgelse ikke påhviler nogen anden, er berettiget til hjælp af det offentlige, dog mod at underkaste sig de forpligtelser, som loven herom påbyder".

indkredset således: "Evnene til at kunne opfylde de krav, der stilles på arbejdsmarkedet for at kunne udføre forskellige konkret specificerede arbejdsopgaver med henblik på at opnå en indtægt til hel eller delvis selvforsørgelse" (§4). Nogle af formålene i Bekendtgørelsen er "At sikre ensartethed og gennemskuelighed i sagsbehandlingen" (formål 4) og "At bidrage til at skabe en fælles faglig forståelse af de begreber og præmisser, der anvendes i vurderingen af en borgers arbejdsevne" (formål 5). Af Vejledning til bekendtgørelse om beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne nr. 112 af 11.11.2002 fremgår bl.a., at hensigten er "at reducere afhængigheden af den enkelte sagsbehandlers erfaringsgrundlag og metode".

Til brug for vurderingen af arbejdsevnen skulle (og skal) udarbejdes en ressourceprofil. Denne består af 12 elementer (§6), som samlet har til hensigt at vurdere "borgerens ressourcer, udviklingsmuligheder og barrierer" (§6, stk. 3). Dvs. at der er tale om tre vurderinger: "1. en vurdering på baggrund af en beskrivelse af borgerens faktiske ressourcer, der kan anvendes i forhold til arbejdsmarkedet, 2. En vurdering på baggrund af en beskrivelse af mulighederne for yderligere udvikling af borgerens faktiske ressourcer, der kan anvendes i forhold til arbejdsmarkedet, 3. En vurdering på baggrund af en beskrivelse af mulighederne for at reducere eller fjerne barrierer, der kan gøre det vanskeligt for borgeren at udvikle eller anvende sine ressourcer på arbejdsmarkedet" (Socialministeriet 2001). I denne vurdering af arbejdsevnen skal der på den ene side tages hensyn til den faktiske eksistens af konkrete jobfunktioner. På den anden side må kommunen ikke tage hensyn til eventuelle strukturelle problemer på arbejdsmarkedet (§8, stk. 2). Borgerens arbejdsevne skal vurderes i forhold til hele det danske arbejdsmarked og ikke kun det lokale/regionale (Vejledningens kommentarer til §4). Udgangspunktet for arbejdsevnevurdering er dialog med borgeren, mens sammenfatning og skøn foretages af socialrådgiveren/sagsbehandleren. Den samlede beskrivelse og vurdering skal forelægges for borgeren.

Funktionsevne metode: På handicapområdet skal "Funktionsevne metoden"⁴⁴ anvendes (SEL§100). Formålet med funktionsevne metode er ifølge bekendtgørelse om funktionsevne metode (nr. 1098 af 11.12.2002) "at fremme den enkeltes mulighed for at klare sig selv, at lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten". Funktionsevnen er betegnelsen for den kunnen, som er baggrund for, at et menneske kan udføre sine daglige aktiviteter og kan deltage i samfundslivet. Den har til formål at beskrive og vurdere en borgers funktionsevne og kan anvendes i alle tilfælde af handicapkompensation, men skal anvendes i alle sager om dækning af merudgifter, eller hvis borgeren selv ønsker det. Hensigten er blandt andet at skabe et ensartet grundlag for sagsbehandlingen. Funktionsev-

⁴⁴ Der er udgivet en række publikationer om funktionsevne metoden. En af disse er "Funktionsevne metoden – Håndbog i metode for god sagsbehandling ved vurdering af nedsat funktionsevne som grundlag for tildeling af handicapkom-penserende ydelser efter Servicelovens bestemmelser", www.funktionsevne.dk December 2002

nen vurderes på baggrund af et samtaleskema, hvor borgeren selv på forhånd har beskrevet de begrænsninger, han/hun oplever i sin hverdag. Funktionsevne-metoden hviler på Aron Antonovsky's teori om bevarelse af sundhed samt på socialfaglig viden og færdigheder af kommunikativ og systematisk karakter. Den gode samtale har ifølge Funktionsevne-metodehåndbogen baggrund i K.E. Løgstrup's 'suveræne livsytringer' og er karakteriseret af tillid, oprigtighed, indfølelse og tolerance. Den gode samtale prioriteres over en slavisk udfyldelse af skemaer (www.funktionsevne-metode.dk). En evaluering af funktionsevne-metoden i 2005 viste delvist positive resultater, men konkluderede også, at der var behov for forbedringer. Der blev derfor i 2006 afholdt regionale dialogseminarer om metoden samt iværksat en række opfølgingsinitiativer, bl.a. afholdelse af temadage for at gøre metoden mere forståelig og håndterbar for sagsbehandlere og borgere (Socialministeriet 2007).

Inden for beskæftigelsesområdet arbejdedes der på at udvikle et fælles begrebsapparat og ensartet praksis på tværs af faggrupper og sektorer. Bl.a. "Visitation-sværktøjskassen"⁴⁵. En mere ensartet praksis forventes desuden at gøre det muligt for borgeren at se en sammenhæng i indsatsen og at genkende de anvendte begreber (Arbejdsmarkedsstyrelsen – udateret).

Fundering af metoder og holdningsændringer:

I forbindelse med en række af de nævnte initiativer har Social- og Beskæftigelsesministerierne iværksat ganske omfattende efteruddannelsesprogrammer for socialrådgivere og sagsbehandlere i kommunerne.

Som forberedelse til indførelse af arbejdsevne-metoden påbegyndtes et efteruddannelsesforløb i foråret 2001. Det omfattede et femdages kursusforløb for 6-7000 personer – heraf ca. 4500 sagsbehandlere - samt yderligere kursusdage for ledere og udpegede kommunale ressourcepersoner (Hammen 2006). Institut I's efteruddannelsesafdeling v/kursusleder Frank Nielsen forestod efteruddannelsen af i alt ca. 1200 socialrådgivere/sagsbehandlere, ledere og ressourcepersoner i (dengang) Nordjyllands amt (ca. 800 var sagsbehandlere).

Desuden har der fundet efteruddannelsesvirksomhed sted i forbindelse med funktionsevne-metode, børnesamtale, anbringelsesreform og familierådslagning. 'Skabelonen' har, som ved arbejdsevne-metodekurserne, typisk været tre dages intensivt kursus, med to opfølgingsdage ca. 1-1½ måned og 2-3 måneder senere. Omfanget af efteruddannede har været betydeligt mindre end for arbejdsevne-metoden. I skrivende stund er endnu et delvist statsfinansieret efteruddannelsesprogram varslet: socialt arbejde med særligt udsatte grupper.

⁴⁵ Visitation-sværktøjskassen indeholder fire 'værktøjer': en pjece, der gør det muligt for den ikke-beskæftigede borger at forberede sig til visitationssamtalen, en 'forsørgelseshistorik med overblik over borgerens tidligere perioder på offentlig forsørgelse, et jobbarometer (som siden er udgået) – at give fingerpeg om udsigten til, at borgeren kan komme i beskæftigelse inden for et halvt år og en dialogguide til udpegning af samtaleområder mellem medarbejder og borger (Arbejdsmarkedsstyrelsen udateret) - med ikrafttræden den 1. december 2004.

Det baserer sig på "Det fælles ansvar II – Regeringens 2. handlingsprogram for de svageste grupper" (Regeringen 2006).

Mens fundering af metoder først og fremmest sker gennem efteruddannelse af relevante faggrupper, finder holdningspåvirkninger dels sted gennem bl.a. politiske udmeldinger, grunduddannelserne og de nævnte efteruddannelsesaktiviteter. Forsøg på harmonisering af begreber på tværs af faggrupper er som nævnt iværksat.

I takt med udvidelsen af børns rettigheder i 1990-erne og 2000-erne fandt en ændring af diskursen om børn og barndom sted. 'Det nye børnesyn' fik stadigt mere plads i dansk politik. Ifølge Håndbog om anbringelsesreform (Socialministeriet 2006) forventedes der af socialrådgivere og sagsbehandlere "et grundigt indblik i barnets perspektiv". Desuden, at barnets opfattelse skulle tillægges betydning i den samlede vurdering af, hvilken afgørelse der skulle træffes. Internationalt set er der tale om et perspektiv: the New Sociology of Childhood, som er vokset frem siden 1980-erne. Perspektivændringen indebærer et skift fra en udviklingspsykologisk til en sociologisk/etnografisk forståelse af barndommen og barnet (Christensen & Ottosen 2002). Ifølge dette barneperspektiv beskriver det enkelte barn, hvorledes verden ser ud, hvad det ser, hører, oplever og føler (Bo & Gehl 2005 i Håndbog om anbringelsesreform 2006). Dvs. at den voksne i højere grad må indtage rollen som oversætter og fortolker af børns udsagn og lade en hidtil næsten usynlig minoritetsgruppe komme til orde (Christensen & Ottosen 2002). Det betyder ikke, at børn nu skal opfattes som voksne. Børn har ikke den voksnes erfaringsbaggrund og kan ikke nødvendigvis overskue konsekvenserne af komplicerede ønsker og beslutninger. Men voksne skal lytte til dem, høre deres forslag og indvendinger og lade børnenes tanker og ideer indgå på linie med andre informationer (Ph.D.-forsvar, Harder 2006). Og - som det fremgår bl.a. af de tidligere nævnte socialministerielle rapporter fra 2003 samt f.eks. 'Styrkelse af forældreansvaret' fra 2005 – manifesteredes en klar sammenhæng mellem det ændrede børnesyn og opfattelsen af forældrene samt af de krav, der kunne og skulle stilles til deres indsats.

Diskursændringen på beskæftigelsesområdet er af lidt ældre dato, idet udviklingen mod et nyt paradigme her i Danmark startede med 1970-ernes massearbejdsledsløshed – med 'aktivlinjen' som det centrale politiske svar på denne udfordring⁴⁶. Den enkelte ikke-selvforsørgendes (og ægtefællens) pligt til at tage imod et aktivt tilbud som vilkår for offentlig forsørgelse blev udbygget fra 1990-erne. Ifølge Lov om Kommunal Aktivering (1994) skulle alle kontanthjælpsmodtagere under 25 år aktiveres inden 6 måneder. Ifølge Lov om Aktiv Socialpolitik (1998) blev alle kontanthjælpsmodtagere under 30 år uanset problemomfang omfattet af aktiveringspligten. Stadigt flere grupper er siden blevet inddraget i forsøget på at mobilisere så stor en potentiel arbejdsstyrke som muligt.

⁴⁶ Der var her tale om et vestligt problem, ikke alene et dansk.

Sammenfattende er der tale om markante skift i holdningen til det sociale arbejdes klienter og dermed i forventningerne til socialrådgivernes uddannelse og erhvervsudøvelse⁴⁷. Holdningsskiftet synes at blive koblet sammen med en tiltagende standardisering/manualisering af det sociale arbejde. Med hensyn til holdningsskiftet spørger Niels Åkerstrøm Andersen, hvad konsekvenserne for den sociale forvaltnings funktion vil blive, når forvaltningen så grundlæggende ændrer opfattelse af klienten (Andersen 2003). I forhold til den øgende standardisering er der tale om en europæisk (vestlig) udvikling, ikke alene en dansk, som synes at forskyde forholdet mellem klienten og rådgiveren/forvalteren hen imod en instrumentel rationalitet og væk fra en kommunikativ (Kroghstrup & Dahler-Larsen 2002, ref. i Harder 2006). I flere europæiske lande (bl.a. England og Irland) stiller stadig flere af det sociale arbejdes teoretikere spørgsmålstejn ved udviklingen (ex. Adams, Dominelli & Payne 2002, Ife i Nash et al. 2005). I Danmark er vi aktuelt vidner til en løbende debat mellem beskæftigelsesministeren og mange andre, bl.a. Dansk Socialrådgiverforening om relationen mellem omfanget af manualer/administration og direkte kontakt med klienten. Samtidig foregår disse debatter for Danmarks vedkommende midt i en omfattende strukturændring af de offentlige institutioner og opgaver.

3. Vise forudsætninger for overvejelser om fremtidens udfordringer for det sociale arbejde og for socialrådgiveruddannelsen

Af foregående afsnit fremgår, at omorganisering af det offentlige sociale arbejde i forbindelse med Kommunalreform 2007 er en endnu uafsluttet proces. Men socialt arbejde/socialrådgivning er altid under forandring på grund af sin tætte tilknytning til velfærdsstat, socialpolitik og de på ethvert tidspunkt af samfundet definerede sociale problemer. I dette afsnit indkredses dels socialrådgivning, mens centrale fremtidige udfordringer skitseres.

Den internationale socialarbejderorganisation indkredser det sociale arbejde således:

”Det sociale arbejde virker til fremme for social forandring og problemløsning i menneskelige og samfundsskabte forhold. Socialt arbejde støtter det enkelte menneske i at frigøre sig fra undertrykkende strukturer og blive i stand til at øge sin trivsel. Ved hjælp af teorier om menneskelig adfærd og sociale systemer griber socialt arbejde ind på de områder, hvor mennesker og miljø påvirker hinanden. Principperne for menneskerettigheder, for ikke-diskrimination og for social retfærdighed er fundamentale for socialt arbejde” (IFSW & IASSW aftalt 2001).

⁴⁷ Niels Åkerstrøm Andersen analyserer i ”Borgerens kontraktliggørelse” holdningsskiftet i dansk socialpolitik – fra klienten som hjælpmodtager til ”et selvskyldiggørende selv” (2003).

Socialt arbejde forstås således i denne indkredsning i meget bred forstand. Dens hensigt er da også at være meningsfuld for socialarbejdere i hele verden – i lande med vidt forskellige sociale og økonomiske betingelser, sociale systemer og kulturer (Harder 2006:81). Den er tiltrådt af bl.a. Dansk Socialrådgiverforening og Nordisk Socialhøjskolekomité. Den danner desuden udgangspunkt for undervisning i fagområdet Socialt arbejde på Aalborg Universitet (Studievejledning for socialrådgiveruddannelsen efter 2002-bekendtgørelsen, punkt 2).

Heller ikke i en europæisk kontekst er det muligt at definere begrebet præcist. Malcolm Payne lægger vægt på, at socialt arbejde varierer over tid og er afhængig af sociale betingelser og kulturer (Payne1991:1). Walther Lorenz peger på, at en definition ikke vil være retfærdig over for det sociale arbejdes mangfoldighed, idet den uvægerligt vil blive enten så vag, at den bliver meningsløs, eller at afgørende elementer vil blive udelukket (Lorenz 1996:19). Han understreger, at socialt arbejde er en del af det moderne samfunds selvregulerende strukturer, som udgør forbindelseslinjen mellem individ og stat samt på, at det sociale arbejdes erkendelse af dette dobbelte mandat er central (Lorenz 1996:16-7).

Det må bemærkes, at der på internationalt og europæisk niveau tales om socialt arbejde. I Danmark og de nordiske lande tales der både om socialt arbejde og om socialrådgivning (evt. socionomi). Socialt arbejde kan ses som et stort og varieret felt, hvor mange forskellige faggrupper og målgrupper er repræsenterede, og hvis fællestræk er fokus på 'det sociale', som i sig selv er et mangetydigt begreb. Socialrådgivning er en del heraf (Harder 2006:82).

Medlemskabet af EU påvirker socialt arbejde/socialrådgivning i Danmark via EU's sociale projekt. I 1961 tog EU-medlemslandene det første skridt til et fælles socialt charter i en naturlig konsekvens af Den europæiske Menneskerettighedskonvention af 1950 og dens tillæg om civile og politiske rettigheder. Den senest reviderede version af "European Social Charter" forelå i 1996 ved Strasbourg-konferencen (Council of Europe 1996). Charterets omsætning til konkret socialpolitik i medlemsstaterne vil formentlig efterhånden medføre en vis 'ensretning' (Harder 2006:89). Dertil kommer, at medlemskabet af EU for alle lande moralsk medfører pligt til at søge at forstå 'de andre'. Det giver samtidig mulighed for at kunne stille spørgsmålstejn ved tilsyneladende naturgivne opfattelser af eget sociale system. Man må dog ikke overse, at den måde, sociale problemer 'håndteres' på i ét land, er tæt sammenvævet med netop det lands kultur, historie, sociale strukturer (både nationale, regionale og lokale), økonomi og politik (Harder & Pringle 1997:7).

Alligevel er der også inden for EU visse variationer med hensyn til det faktiske indhold af socialrådgivning. Socialrådgivning i Norden er en profession, der som sagt er særlig tæt sammenvævet med velfærdsstaten, med den til enhver tid deraf afledte socialpolitik og med de forhold, der på et givet tidspunkt defineres som sociale problemer. Socialrådgivning er – som andre fag/professioner,

der er rettet mod handling for/sammen med mennesker – karakteriseret af såvel en teoretisk som en praktisk dimension. Begge dimensioner omfatter individ og samfund og disse niveaues indbyrdes relation (Harder 2006:81, 87). Anna Meeuwisse og Hans Swärd (som heller ikke ønsker at definere begrebet) forstår begrebet ud fra forskellige niveauer: et strukturelt, et gruppe- og organisationsniveau, et individ- og familieniveau, og som rettet mod forskellige grupper i samfundet - afhængig af hvad der på et givet tidspunkt opfattes som sociale problemer og af de faktiske prioriteringer (Meeuwisse & Swärd 2000:45).

Socialrådgivning i Danmark har siden 1976 – ved Bistandslovens ikrafttræden – været karakteriseret af, at det især udføres i den offentlige sektor (som i Norden i øvrigt). Hovedparten af socialrådgivere er ansat i kommunale forvaltninger. Socialrådgivning har en særlig juridisk forankring og er ofte forbundet med udbetaling af sociale ydelser. Denne kombination af rådgivning om sociale problemer, af myndighedsudøvelse og af tildeling af materielle ydelser er særegen for Danmark (og for de øvrige nordiske lande), om end den aktuelt søges brudt op.

Omkring årtusindskiftet søgtes den sociale rådgivning i Danmark yderligere indkredset via flere artikler: To af dem drejede sig om 'kernen' i det sociale arbejde (Brønholt 2001, Nielsen 2001), en tredje om socialrådgiveres aktuelle og fremtidige opgaver og vidensbehov i forbindelse med ny professionsbachelorbekendtgørelse (Harder & Windekilde 2001).

Harder's og Windekilde's arbejde koncentrerede sig især om den sociale rådgivers opgaver og vidensbehov:

* Opgaverne er flersidige: Socialrådgivere omsætter dels den til enhver tid gældende markedskorrigerende og ressourceomfordelende socialpolitik (Plovsing 1993) i forhold til individer, familier, grupper og (lokal)samfund, dels beskæftiger socialrådgivere sig med sociale problemers fremtrædelsesformer. Socialpolitik i den danske velfærdsstat er i princippet rettet mod alle, men en del af socialpolitikens funktion - og dermed socialrådgivernes erhvervsfunktion - er at kompensere for, hvad der på ethvert givet tidspunkt opfattes som sociale problemer (Harder & Windekilde 2001).

* Socialrådgivere skal derfor have en velfunderet viden om samfundet, om hvordan samfundsmæssige strukturer og processer skaber og vedligeholder sociale problemer og om konsekvenserne af en given udvikling for det sociale arbejdes klienter (op.cit.).

* Socialrådgivere skal have en kulturel ballast, herunder faglige redskaber og metoder til at overvinde kulturelle barrierer, både i forhold til enkeltpersoner/familier/grupper med anden etnisk baggrund end dansk og i forhold til enkeltpersoner/familier/grupper af dansk herkomst, men med andre værdier

end majoritetssamfundets. Socialrådgivere skal have etiske kompetencer, der kan befordre forståelse for og bevarelse af menneskets værdighed og menneskerettigheder (op.cit.).

* Videnssamfundet samt en hastigt skiftende socialpolitik kræver, at socialrådgivere er kvalificerede til at opsøge den nødvendige viden. Samtidig ses en bevægelse imod en stadigt øget retliggørelse af socialt arbejde, hvilket kræver redskaber til at kunne skabe oversigt over et yderst differentieret regelapparat, til at fremme retssikkerheden og til at kunne kombinere forskellige juridiske regelsæt for at være i stand til at fremskaffe nødvendige ressourcer i det sociale arbejde (op.cit.).

* Formidlingsmæssig kompetence er væsentlig, herunder indsigt i konfliktløsning og i samarbejde i forhold til såvel beslutningstagere på lokalt og centralt niveau, til kolleger (i det offentlige og i det frivillige sociale arbejde) og til det sociale arbejdes klienter (op.cit.).

* Som en væsentlig del af socialpolitikken mål og den sociale sektors problemforebyggende sigte må socialrådgivere kunne yde relevant bistand til lokalsamfunds og sociale gruppers egne problemløsninger. Endvidere må socialrådgivere have forudsætninger for at kunne fungere i og påvirke arbejdet i forvaltninger, institutioner og frivillige organisationer og kunne forholde sig analyserende og kritisk til problemskabende faktorer (op.cit.).

* Det må forventes, at brugerinddragelse og -indflydelse i fremtiden vil blive markeret endnu stærkere i socialpolitikken. Socialrådgivere må derfor have en sådan reflekteret uddannelsesmæssig baggrund, at de på demokratisk og - i givet fald - omsorgsfuld vis kan opfange og imødekomme behov i lokalsamfund, i marginaliserede grupper, familier og hos enkeltindivider (op.cit.)

Der er altså i Danmark tale om en socialrådgiverprofession, der kræver viden, indsigt og færdigheder, som kan danne teoretisk og metodisk grundlag for en mangefacetteret og stadigt ændret erhvervsfunktion (Harder & Hielmcrone 2000).

Som det også fremgår af ovenstående, beskæftiger videns- og opgaveindkredningen sig med socialrådgiveruddannelsen i Danmark i år 2001. Den beskæftiger sig med et bestemt velfærdsregime: det danske/skandinaviske - og med dens socialpolitik og de på ethvert tidspunkt definerede sociale problemer. Den har et nationalt fokus. Desuden handler den om socialrådgivning, ikke det meget bredere sociale arbejde⁴⁸.

⁴⁸ Forskellen mellem socialt arbejde og socialrådgivning bliver ikke mere indlysende af studier af bekendtgørelsen om socialrådgiveruddannelserne i Danmark (Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 536 af 28.6.2002). Det centrale fagområde: Socialt arbejde (beskrevet i §9) taler såvel om socialt arbejde som socialrådgivning uden at definere nogen af begreberne (se i den forbindelse den tidligere nævnte betænkning nr. 619 af 1971). Det fremgår dog klart, at socialt ar-

Kritik af socialrådgivning i Danmark:

Socialrådgivning i Danmark har igennem længere tid være udsat for kritik fra mange sider. Kritikken i Danmark slog for alvor igennem i begyndelsen af 1980-erne (Ritt Bjerregaard's tale ved henholdsvis årsmødet for Sammenslutningen af Sociale Udvalg og OECD's møde om socialpolitik – Bjerregaard & Lundgard 1982). Den fremtidige socialpolitiske opgave lå ifølge Ritt Bjerregaard på græsrodsplanet (op.cit.). Bjerregaard blev talskvinde for en diskurs, der lå klar til at blive formuleret. Det er den samme latente diskurs, som også kunne findes i det øvrige Europa (Harder 2006). Kritikken vedvarer⁴⁹ (f.eks. Høilund & Juul 2005, Ejrnæs 2004, Järvinen m.fl. 2002, Järvinen & Mik-Meyer 2003). En del af de nye 'kritikpunkter' handler dels om, at socialrådgiverprofessionen dels ikke formår at kunne placere sig teoretisk entydigt, dels om 'mangler' i den faktiske praksis. Der er næppe tvivl om, at såvel det praktiske element som placeringen i skæringspunktet mellem individ og samfund sammen med de ændringer i velfærdsstaten, der har fundet sted, bidrager til placering af det sociale arbejde i denne noget sårbare position (Harder 2006).

Muligvis som et udslag af kritikken fremlagde Danmarks Forvaltningshøjskole og en række erhvervsakademier i efteråret 2007 et konkret forslag til Professionsbacheloruddannelse i offentlig forvaltning. Der var tale om en 7 semester lang uddannelse med det, der kaldtes 'toning' i Beskæftigelse, Sundhed, Økonomistyring/Controlling, Human Resources, Social, Skat. Det må bemærkes, at socialrådgiveruddannelserne kun på et sent og sporadisk niveau er blevet inddraget. Denne udvikling fandt sted samtidig med, at en anden gruppe (bl.a. med repræsentanter fra DS og Aalborg Universitet) ansøgte om undervisningsministerielle midler til at kortlægge uddannelsesbehovene på beskæftigelsesområdet – en kortlægning, der eventuelt kan munde ud i forslag til en beskæftigelsesuddannelse.

Walther Lorenz mener, at det fremtidige sociale arbejde må lære sig at håndtere usikkerhed og forandring, at dette er en stressfyldt proces, og at "den institutionaliserede antagonisme mellem socialarbejder og klient må forandres radikalt" (Lorenz 1996). Kritikken af det sociale arbejde gør ikke arbejdet hermed enklere. Den offentlige granskning af befolkningen er systematiseret, og grænserne mellem familiernes rettigheder/pligter og staten har ændret sig. Lorenz minder om, at selv om socialt arbejdes tidligere nære forhold til nationalstaten gav status, havde det også sin pris. Der er ikke alene tale om danske/europæiske, men om globale udfordringer (Lorenz' oplæg på FORSA-konference 2005).

bejde/socialrådgivning er såvel teoretisk som praktisk baseret. En svensk grundbog i socialt arbejde (Denvall & Jacobson 1999) konstaterer blot, at en socialrådgiver (socionom) er en person, der har fået en socialrådgiveruddannelse.

⁴⁹ Socialrådgivere er ikke den eneste gruppe, der aktuelt er udsat for hård kritik. Det gælder også f.eks. pædagoger, lærere, sygeplejersker og psykologer, dvs. grupper, som har direkte kontakt med befolkningen – socialt, uddannelses- og sundhedsmæssigt.

Lorenz understreger nødvendigheden af, at socialarbejdere konstant holder sig for øje, at socialt arbejde har et dobbelt mandat – i krydsfeltet mellem klient og samfund. Socialt arbejde, som ikke formår at balancere mellem disse mandater, kan blive "et potentielt farligt foretagende". Han peger på, at socialt arbejde som et statsværktøj uden forankring i selvstændige professionelle eller brugerstyrede kontrolinstanser kan medføre fornægtelse af velfærd. At socialt arbejde som udøvelse af internt reguleret professionalisme, som kun er ansvarligt over for sig selv, bliver undertrykkende. Og at socialt arbejde i hænderne på fritstående private og frivillige initiativer uden juridisk forankret lighed og uden juridisk regulerede magtbeføjelser fremmer ulighed (Lorenz 1996:18-22).

Udfordringer for socialrådgiveruddannelserne er således samlet set: Socialrådgiveruddannelsen synes at være under pres, af kommunalreformen og dens konsekvenser, af lovgivning, af politiske holdninger, af den muligt kommende Professionsbacheloruddannelse i offentlig forvaltning og af en (af nogle ønskede) Beskæftigelsesuddannelse (som dog endnu er på et forberedende stadium), specielt rettet mod Jobcenter-funktionen.

Ikke desto mindre er socialrådgiveruddannelsen i henhold til uddannelsesbekendtgørelsen af 2002 fortsat en generalistuddannelse, dvs. en uddannelse, som har til hensigt at kvalificere til alle erhvervsfunktioner, såvel teoretisk som praktisk, i det offentlige og det private. Socialrådgiveruddannelsen har altid indeholdt muligheder for 'toning', - en toning, der foretages af de enkelte studerende, f.eks. via projekter, temaarbejde og andre valgmuligheder (herunder delvist praktik) undervejs i uddannelsen. Der forventes et introduktionsforløb på den specifikke arbejdsplads til særlige funktioner. Nogle funktioner kræver efter/videreuddannelse, finansieret af arbejdsgiveren, evt. af personen selv. Uddannelsen skal ifølge bekendtgørelsen til stadighed følge og formidle den samfundsmæssige, socialfaglige og videnskabelige udvikling til de studerende.

Anvendt litteratur :

Adams, R., Dominelli, L. & Payne, M. (eds.): "Critical Practice in Social Work", Palgrave 2002

Andersen, N.Å.: "Borgerens kontraktliggørelse, Hans Reitzels Forlag 2003

Anbringelsesreform: Forlig om en forstærket indsats for udsatte børn og familier (anbringelsesreform) 2004

Arbejdsmarkedsreformen "Flere i arbejde" 2002

Arbejdsmarkedsstyrelsen: "Visitationsværktøjskassen – version 3" (udateret)

Bekendtgørelse om beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdssevne nr. 552 af 19. juni 2003

Bekendtgørelse om funktionsevne metode nr. 1098 af 11. december 2002

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen, nr. 536, Undervisningsministeriet, 28. juni 2002

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen, nr. 720 af 30. juli 1996

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen ved Aalborg Universitetscenter, nr. 193, Undervisningsministeriet 31. marts 1987

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen nr. 439, Undervisningsministeriet 27. august 1981.

Bekendtgørelse om socionomuddannelsen ved Aalborg Universitetscenter nr. 662 af 18. december 1975

Betænkning: "Socialformidleruddannelser", afgivet af udvalget vedr. socialformidleruddannelser, nr. 818 af juni 1977

Betænkning nr. 670 af Uddannelseskommissionen for det sociale område 1973

Betænkning om retssikkerhed i anbringelsessager nr. 1463, 2005

Betænkning om Rådgivning inden for det sociale område, afgivet af et af Socialministeren nedsat udvalg, Betænkning nr. 619, København 1971

Bjerregaard, R. & Lundgaard, L.: "Til venner og fjender af dansk socialpolitik", Gyldendal 1982

Brønholt, L.L.: "Kernefaglighed i socialrådgiver- og socialformidleruddannelsen", 2001

Cirkulære om børne- og ungdomsværnenes familievejledning, Socialministeriet 1968

Christensen, E. & Ottesen, M.H.: "Børn og familier", Socialforskningsinstituttet 2002

Council of Europe: "European Social Charter" 1996

Danmarks Evalueringsinstitut EVA: "Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne", 2001

Dansk Socialrådgiverforening, Kommunernes Landsforening, Amtsrådsforeningen: "Forslag til socialrådgivernes fremtidige kompetenceprofil", Januar 2002

Denvall, V. & Jacobson, T. (red.): "Hverdagsbegreber i socialt arbejde", Hans Reitzels Forlag 1999

Ejrnæs, M.: "Faglighed og tværfaglighed – Vilkaerne for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærere og socialrådgivere", Akademisk Forlag 2004

Erhvervsvejledningen: "KandidatUndersøgelsen 2002 – Rapport for Studienævnet for Socialrådgiveruddannelsen", Det samfundsvidenskabelige Fakultet, juni 2003

Evalueringscentret: "Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne", Evalueringsrapport 1994

"European Social Charter", Council of Europe 1996

Forlig om en forstærket indsats for udsatte børn og familier (anbringelsesreform) 2004

"Fremtidens velfærd kommer ikke af sig selv", Velfærdskommissionen 2004

"Funktionsevne metoden – Håndbog i metode for god sagsbehandling ved vurdering af nedsat funktionsevne som grundlag for tildeling af handicapkompen-serende ydelser efter Servicelovens bestemmelser", www.funktionsevne.dk

Goll, O.: "Retlig reguleret velfærd og social rådgivning", Aalborg Universitet, Institut for Sociale Forhold og Organisation 1998

Goll, O. "Grunduddannelseskvalitetsprojektet GUK – forprojektet", 1990

Hammen, I.C.N.: "Sagsbehandlingskompetencer – en antropologisk undersøgelse af danske sagsbehandlers arbejde med arbejdsevne-metoden", Kandidatspeciale, Institut for Antropologi, Københavns Universitet 2006

Harder, M.: "Anerkendelsesstrategier", Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation, Aalborg Universitet 2006

Harder, M. & Windekilde, K.: "Socialrådgiveruddannelsen på vej mod professionsbachelorstatus – en rammeforståelse", 2001

Harder, M. & Hielmcrone, N.v.: (bidrag til) "Selvevaluering af socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet" 2000

Harder, M. & Pringle, K.: „Protecting Children in Europe: Towards a New Millennium“, Aalborg University Press 1997

IASSW (International Association of Schools of Social Work) & FSW (International Federation of Social Workers): International Definition of Social Work, af-talt 2001

Høilund, P. & Juul, S.: „Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde“, Hans Reitzels Forlag 2005

Ife, J. i Nash, M., Munford, R. & O'Donoghue, K. (eds.): "Social Work Theories in Action", Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2005

Indenrigs- og Sundhedsministeriet: "Kommunalreformen – kort fortalt", 2005

Järvinen, M. Larsen, J.E. & Mortensen, N.(red.): „Det magtfulde møde mellem system og klient“, Aarhus Universitetsforlag 2002

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N.: "At skabe en klient", Hans Reitzels Forlag 2003

Kjærsgaard, B.: "GUK – GrundUddannelsesKvalitetsProjektet", Dansk Socialrådgiverforening 1993

Kristiansen, S. & Laursen, F.: "Forskningsprojekt: Fremtidens socialrådgiverud-dannelse – udfordringer og behov" 2007

Kroghstrup, H.K. & Dahler-Larsen, P.: „Når socialt arbejde bliver ,standardvare““, Nordisk Socialt Arbeid nr. 2, 2002

Lindemann, A. & Hestbæk, A-D.: "Slægtsanbringelser i Danmark – en pilotun-dersøgelse", Socialforskningsinstituttet 04:21, 2004

Lorenz, W.: "Socialt arbete i ett föränderligt Europa", Daidalos 1996

Lov om aktiv beskæftigelsesindsats nr. 419 af 10. juni 2003 (senest ændret 2005)

Lov om aktiv socialpolitik 1998 (senest ændret med LBK nr. 685 af 29. juni 2005)

Lov om kommunal aktivering 1994

Lov om retssikkerhed og administration på det sociale område, BEK nr. 807 af 26. september 2002

Lov om social service nr. 1391 af 21. december 2005

Lov om ændring af lov om retssikkerhed og administration på det sociale om-råde (... og andre love ...) nr. 574 af 24. juni 2005

Meeuwisse, A. & Swärd, H.: "Vad är socialt arbete ?" i "Socialt arbete", red. af Meeuwisse, A., Sunesson, S. & Swärd, H., Natur och Kultur 2000

Mehlbye, J.: "Slægtsanbringelse – det bedste for barnet ? - En pilotundersøgelse", akf forlaget, 2005

"Metode til god sagsbehandling på førtidspensionsområdet", Arbejdsmarkedstyrelsen 2001

Møller, S.N. & Egelund, T.: "Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet hos medlemmer af slægten – erfaringer fra USA", Socialforskningsinstituttet, arbejdspapir 9:2004, 2004

Nash, M., Munford, R. & O'Donoghue, K. (eds.): "Social Work Theories in Action", Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2005

Nielsen, K.: "Socialrådgiveres og socialformidlers kernefaglighed", 2001

"Ny chance til alle" – lov nr. 239 af 27. marts 2006

Payne, M.: "Modern Social Work Theory", MacMillan 1991

Plovsing, J.: "Socialpolitik i den danske velfærdsstat", Handelshøjskolens Forlag 1993

Regeringen: "Det fælles ansvar II" – Regeringens 2. handlingsprogram for de svageste grupper, 2006

Socialministeriet: "Socialpolitisk redegørelse og handlingsplan – Mål og indsats 06/07", 2007

Socialministeriet: "Håndbog om anbringelsesreform" 2006

Socialministeriet: "En god start til alle børn" fra Ministerudvalget for negativ social arv og social mobilitet 2003

Socialministeriet: "En 'kulegravning' af området for særlig støtte til børn og unge" 2003

Socialministeriet: "Arbejdsevne metode – Metode til beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne", 2001

Studieordning for Socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet, 3.-7. semester, 2002

Studievejledning for socialrådgiveruddannelsen efter 2002-bekendtgørelsen af 22. november 2004

Styrkelse af forældreansvaret: Lov om ændring af lov om social service og lov om en børnefamilieydelse, L108 af 21. marts 2006

Vejledning om metode til god sagsbehandling på førtidspensionsområdet, vejledning nr. 137 af 21. juni 2000

Vejledning om særlig støtte til børn og unge (Lov om Social Service), Socialministeriets Vejledning af 3. februar 2006

Vejledning til bekendtgørelse om beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne nr. 112 af 11.11.2002

von Hiemcrone, N.: "Notat om tolkning af retssikkerhedslovens §4", 2003

www.bm.dk om jobcentre

www.funktionsevne metode.dk

Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelsen

I medfør af § 5, stk. 1 - 3, og § 11, stk. 2 og 3, i lov nr. 481 af 31 maj 2000 om mellemlange videregående uddannelser, og § 6, stk. 1 - 3 i lov om centre for videregående uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v., jf. lovbekendtgørelse nr. 308 af 13. maj 2002, fastsættes:

Kapitel 1

Uddannelsens formål og varighed

§ 1. Formålet med socialrådgiveruddannelsen er at kvalificere den studerende fagligt og personligt til efter endt uddannelse at fungere selvstændigt og i et tværfagligt samarbejde som socialrådgiver. Uddannelsen skal i overensstemmelse med den samfundsmæssige, socialfaglige og videnskabelige udvikling kvalificere de studerende inden for teoretisk og praktisk socialrådgivning og socialt arbejde. Uddannelsen skal kvalificere de studerende til at kunne identificere, beskrive, analysere, vurdere, evaluere og handle i forhold til livsbetingelser og sociale problemer på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau. De studerende skal tilegne sig viden om og indsigt i de berørte målgruppers og miljøers situation, så de studerende herved opnår forandrings- og handlekompetence inden for socialrådgivning, såvel i offentlig som privat regi.

Stk. 2. De studerende skal kvalificere sig til at

- 1) udføre og koordinere socialt arbejde og tilrettelægge en social indsats, samt rådgive, vejlede og udføre forebyggende virksomhed,
- 2) opnå en kritisk og analytisk kompetence med henblik på at kunne identificere, beskrive og vurdere sociale problemer i deres helhed og vælge metoder og tiltag, der er relevante i den enkelte situation,
- 3) omsætte teorier og metoder til praktisk handling og skabe forandring i samarbejde med brugere og andre aktører,
- 4) etablere en professionel relation med brugere samt være i stand til at indgå i en dialog med brugerne og se brugernes ressourcer og understøtte dem i at anvende disse,
- 5) indgå i organisatoriske processer med henblik på at kunne øve indflydelse på og forandre rammer og vilkår og kunne agere og forhandle i forhold til modsætningsfyldte krav og forventninger,
- 6) udføre myndighedsopgaver og træffe afgørelser, som tilgodeser lovgivningens krav, brugernes situation og forvaltningens praksis samt kunne handle ud fra trufne afgørelser,
- 7) udvikle det sociale arbejde på baggrund af dokumentation og evaluering, udføre kvalitetssikring samt kunne følge, anvende og deltage i forskningsarbejde inden for socialt arbejde og
- 8) kunne fortsætte i kompetencegivende videreuddannelse efter afsluttet grunduddannelse.

§ 2. Uddannelsen foregår ved uddannelsesinstitutioner, der af Undervisningsministeriet er godkendt til at udbyde uddannelsen. Uddannelsesinstitutionen er ansvarlig for uddannelsen i sin helhed, hvilket indebærer ansvar for indhold, sammenhæng og koordinering af uddannelsens teori og praktik.

Stk. 2. Socialrådgiveruddannelsen er en semesteropdelt uddannelse, der er normeret til 3½ studenterårsværk eller 210 ECTS-point. Et studenterårsværk er en fuldtidsstuderendes arbejde i 1 år. Et studenterårsværk svarer til 60 point i European Credit Transfer System (ECTS-point). Hvert semester varer 18-24 uger.

Stk. 3. Uddannelsen skal være afsluttet senest 6 år efter studiestart. Uddannelsesinstitutionen kan, hvor der foreligger usædvanlige forhold, dispensere herfra.

§ 3. Uddannelsen giver ret til betegnelsen professionsbachelor som socialrådgiver. Betegnelsen på engelsk er Bachelor of Social Work.

Kapitel 2

Uddannelsens tilrettelæggelse og indhold

§ 4. Uddannelsen tilrettelægges, således at der etableres vekselvirkning med anvendelse af varierede undervisningsformer og kombination mellem teori og praktik i et sammenhængende progressivt uddannelsesforløb.

Stk. 2. I uddannelsen indgår studieformer, der understøtter den studerendes udvikling af kompetence i forhold til læring, selvstændighed og samarbejdssevne samt til at skabe faglig fornyelse.

Stk. 3. Uddannelsen tilrettelægges med stigende sværhedsgrad og kompleksitet gennem forløbet.

§ 5. I uddannelsen indgår tværfaglige elementer, svarende til 8 ECTS-point, der skal indgå i såvel den teoretiske undervisning som i praktikken. Hvert element skal arrangeres i samspil med mindst en af de samarbejdsparter, der er relevante for faggruppen.

§ 6. I uddannelsen indgår, i det omfang det er relevant for det pågældende fagområde, undervisning i miljømæssige problemstillinger og i samspillet mellem forskellige kulturformer. Uddannelsen skal endvidere bidrage til at fremme de studerendes personlige udvikling samt bidrage til at udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.

§ 7. Uddannelsen omfatter en teoretisk undervisningsdel, svarende til 174 ECTS-point og praktik, svarende til 36 ECTS-point.

Stk. 2. I uddannelsen indgår en valgfri del, svarende til mindst 30 ECTS-point. I den valgfrie del indgår det afsluttende bachelorprojekt, der har et omfang på mindst 24 ECTS-point. Gennem arbejdet med bachelorprojektet skal den studerende erhverve sig kvalifikationer inden for socialrådgivning og socialt arbejde. I projektet behandles en selvvalgt problemstilling inden for et eller flere af de fire fagområder, jf. § 9, stk. 1, og med anvendelse af videnskabelig metode og inddragelse af erfaringer fra praksis. Problemstillingen godkendes af uddannelsesinstitutionen.

§ 8. Uddannelsen tilrettelægges på et videnskabsteoretisk grundlag, der giver mulighed for at studere og reflektere over socialt arbejdes teorier, modeller, metoder og begreber, og som på demokratisk og ikke-diskriminerende vis bidrager til at forstå, beskrive og analysere sociale problemer, herunder fænomener, kontekster og processer, som socialrådgivere arbejder med og i.

Stk. 2. Uddannelsen omfatter teoretisk undervisning og praktik inden for følgende fagområder:

- 1) Fagområdet Socialt arbejde: 84 ECTS-point, heraf socialrådgivning: mindst 60 ECTS-point.
- 2) Det psykologiske og psykiatriske fagområde: 28 ECTS-point.
- 3) Det juridiske fagområde: 28 ECTS-point.
- 4) Det samfundsvidenskabelige fagområde: 34 ECTS-point.
- 5) Praktik: 36 ECTS-point.

Stk. 3. Uddannelsen tilrettelægges således, at alle fagområder relaterer den specifikke viden og de specifikke færdigheder til socialt arbejde, samt at fagområdet Socialt arbejde integrerer viden og færdigheder fra de tre øvrige fagområder, jf. § 9.

§ 9. Mål for fagområderne:

1) Målet for fagområdet Socialt arbejde er, at de studerende opnår kundskaber fra fagområdets eget teoretiske og forskningsmæssige grundlag og fra socialt arbejdes praksis, for dermed at kunne forstå socialt arbejdes vilkår og muligheder, herunder metoder og metodevalg. Derudover skal fagområdet samle og integrere kundskaber både fra eget fagområde og fra uddannelsens øvrige fagområder, hvorved de studerende skal opnå forandrings- og handlekompetencer som socialrådgivere, jf. § 1.

2) Målet for det psykologiske og psykiatriske fagområde er, at de studerende opnår kundskaber inden for det psykologiske og psykiatriske felt for dermed at kunne forstå menneskers psyke og liv, herunder forståelse af det enkelte menneskes dynamiske udvikling i samspil med omverdenen, perspektiver på relationer mellem individ, gruppe, organisation og samfund samt indsigt i at forstå egen læreproces og udvikling som fagperson.

3) Målet for de juridiske fagområde er, at de studerende opnår kundskaber inden for det retlige og forvaltningsmæssige felt for dermed at kunne inddrage relevante faglige elementer fra juraens almene, materielretlige og processuelle fag som grundlag for at kunne handle som retsanvender i socialt arbejde og rådgive om den enkeltes retsstilling.

4) Målet for det samfundsvidenskabelige fagområde er, at de studerende opnår kundskaber fra det sociologiske, organisatoriske, politologiske og økonomiske felt for dermed at kunne forstå samfundets funktion, opbygning og udvikling, sammenhængen mellem menneskers levevilkår, sundhedsproblemer og sociale problemer samt social- og arbejdsmarkedspolitikens vilkår og den sociale sektors rolle og funktion i forhold hertil.

Stk. 2. Nationale og internationale forskningsresultater, der er relevante for professionen, integreres i størst muligt omfang i undervisningen.

§ 10. Målet med praktikken er at skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk kundskab og derved sikre professionsbaseret, praksisnær og udvikling af professionel kompetence. Praktikken består af en uddannelsespraktik, svarende til 24 ECTS-point, og et praksisstudie (feltstudie), svarende til 12 ECTS-point. I uddannelsespraktikken skal den studerende omsætte teoretisk viden til praktisk udøvelse i en institution inden for det sociale område. I praksisstudiet skal den studerende opnå kendskab til forvaltning som politisk, økonomisk og juridisk ramme for socialt arbejde i en (amts)kommunal forvaltning. I begge praktikformer indgår en eller flere skriftlige opgaver.

Stk. 2. Samlet tilrettelægges de to praktikforløb med progression fra det observerende til det reflekterende og selvstændigt udøvende. Det sker i forbindelse med refleksion over og afprøvning af grundlæggende kompetencer inden for eksempelvis rådgivning, vejledning, koordinering, analyse, forhandling, udvikling, formidling og myndighedsudøvelse, således at den enkelte studerende arbejder med at omsætte teoretisk viden til praktisk udøvelse af socialt arbejde samt at udvikle og afprøve færdigheder i socialrådgivning. Den studerende skal endvidere kunne vurdere sine forudsætninger for at arbejde som socialrådgiver.

Stk. 3. Praktikken foregår på praktiksteder, der er godkendt af uddannelsesinstitutionen. De studerende undervises/vejledes af praktikstedets vejledere efter aftale mellem praktiksted og uddannelsesinstitution. Det påhviler praktikstedet, at der udarbejdes en beskrivelse af det enkelte praktikforløb. Beskrivelsen skal godkendes af uddannelsesinstitutionen.

Stk. 4. De studerende har pligt til at deltage i praktikken.

Stk. 5. Nærmere regler om praktikken, herunder bedømmelseskriterier, kriterier for godkendelse af praktiksteder og om den studerendes deltagelse i praktikken, fastsættes i studieordningen. Uddannelsesinstitutionerne koordinerer udformningen af bestemmelser om praktikken i institutionernes studieordninger.

Kapitel 3

Eksamen m.v.

§ 11. Uddannelsen indeholder 6 eksterne prøver, hvoraf en prøve placeres ved udgangen af 2. semester, 1. årsprøven, og en prøve i 7. semester, bachelorprojektet. Placeringen af de øvrige eksterne prøver og eventuelle interne prøver fastsættes i studieordningen.

Stk. 2. Hver ekstern prøve skal bestås for sig.

Stk. 3. Bachelorprojektet bedømmes ved en mundtlig og individuel prøve. Der gives en samlet karakter for det skriftlige arbejde og præstationen ved prøven.

Stk. 4. De eksterne og interne prøver samt praktikken, der ligger i studiets første 3 år skal være bestået, før den studerende kan afslutte bachelorprojektet.

Stk. 5. For eksamen, herunder prøveformer, bedømmelse, eksamensbevis, klage over eksamen m.v. gælder i øvrigt bekendtgørelse om eksamen ved visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet (eksamensbekendtgørelsen), bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse samt bekendtgørelse om censorinstitutionen for visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet (censorbekendtgørelsen).

§ 12. Praktikperioder svarende til 36 ECTS-point bedømmes.

Stk. 2. Uddannelsespraktikken bedømmes i fællesskab af en af uddannelsesinstitutionen udpeget lærer og en af praktikinstitutionen udpeget praktikvejleder. Er disse ikke enige om bedømmelsen, medvirker en ekstern censor ved fornyet bedømmelse. Der gives bedømmelsen Godkendt/Ikke godkendt.

Stk. 3. Praksisstudiet (feltpraktikken) bedømmes ved en intern prøve. Der gives bedømmelsen Godkendt/Ikke godkendt.

Stk. 4. En studerende kan højst 2 gange påbegynde en uddannelsespraktik. Institutionen kan dog tillade en studerende at begynde uddannelsespraktikken en 3. gang, hvis det er begrundet i usædvanlige forhold.

Kapitel 4

Studieordningen

§ 13. Studieordningen indeholder de regler, som institutionen i henhold til denne bekendtgørelse fastsætter om:

- 1) Undervisnings- og arbejdsformer i uddannelsen, herunder IT i undervisningen, jf. § 4 og § 6.
- 2) Den valgfrie del, jf. § 7, stk. 2.
- 3) Udarbejdelse af bachelorprojektet, jf. § 7, stk. 2.
- 4) Mål for samt indhold og tidsmæssigt omfang af de enkelte fagområder samt fagområdernes placering og bedømmelse i studieforløbet. Omfanget af fagområderne fastsættes i ECTS-point, jf. § 8, stk. 2.
- 5) Mål, indhold, tidsmæssigt omfang, placering, tilrettelæggelse og bedømmelse af praktikken, jf. § 10, stk. 1 - 2, og § 12.
- 6) Godkendelse af praktiksteder, jf. § 10, stk. 3.
- 7) Obligatorisk deltagelse i praktikken, jf. § 10, stk. 4.
- 8) Merit, jf. § 16, stk. 2.
- 9) Overgangsregler, jf. 21, stk. 4.
- 10) Internationalisering.

Stk. 2. Ud over regler fastsat i henhold til denne bekendtgørelse indeholder studieordningen regler fastsat i henhold til eksamensbekendtgørelsen.

§ 14. Det skal af studieordningen fremgå, at institutionen, hvor det er begrundet i usædvanlige forhold, kan dispensere fra regler i studieordningen, der alene er fastsat af institutionen.

Stk. 2. Ved udarbejdelse af studieordningen deltager en repræsentant for de studerende og en repræsentant for praktikstederne. Ved væsentlige ændringer af studieordningen indhenter institutionen en udtalelse fra censorformandskabet, jf. censorbekendtgørelsen. Studieordningen, herunder væsentlige ændringer i denne, træder i kraft ved studieårets begyndelse og skal indeholde overgangsregler. Censorformandskabet skal orienteres om studieordningen og ændringer heri.

Stk. 3. Gældende studieordninger skal være offentlige på institutionernes hjemmeside.

Kapitel 5

Andre regler

§ 15. Skift til samme uddannelse ved anden institution kan først ske efter 1. studieår og efter, at 1. eksterne prøve er bestået. Institutionen kan dispensere herfra, hvis der foreligger usædvanlige forhold.

§ 16. Beståede uddannelseselementer ved en institution, der udbyder uddannelsen efter denne bekendtgørelse, ækvivalerer de tilsvarende uddannelseselementer ved de andre institutioner, der udbyder uddannelsen.

Stk. 2. Institutionen kan herudover i hvert enkelt tilfælde eller ved regler fastsat af institutionen godkende, at gennemførte uddannelseselementer fra en anden dansk eller udenlandsk videregående uddannelse, der er bestået efter reglerne herom, træder i stedet for uddannelseselementer eller dele heraf, der er omfattet af denne bekendtgørelse. Afgørelsen træffes på grundlag af en faglig vurdering af ækvivalensen mellem de berørte uddannelsesdele.

§ 17. Uddannelsesinstitutionen kan beslutte, at en studerende skal afbryde eller ophøre med uddannelsen, hvis det er åbenbart, at den studerende på grund af sygdom, misbrug eller lignende ikke kan fungere forsvarligt.

§ 18. Undervisningsministeriet kan godkende fravigelse af bekendtgørelsen som led i forsøg. Samtidig fastsættes forsøgets varighed og rapporteringsformen.

§ 19. Undervisningsministeriet træffer afgørelse om at dispensere fra bekendtgørelsen, når det er begrundet i usædvanlige forhold, bortset fra de tilfælde, hvor institutionen kan dispensere, jf. § 2, stk. 3, § 12, stk. 4, § 15 og § 16, stk. 2.

§ 20. Institutionens afgørelser i henhold til denne bekendtgørelse kan indbringes for Undervisningsministeriet, når klagen vedrører den i § 17 beskrevne situation eller vedrører retlige spørgsmål. Klagen indgives til institutionen. Institutionen videresender klagen til ministeriet ledsaget af en udtalelse. Institutionen giver klageren lejlighed til inden for en frist af mindst 1 uge at kommentere udtalelsen. Kommentaren medsendes til ministeriet.

Stk. 2. Fristen for at indgive klage efter stk. 1 er 2 uger fra den dag, afgørelsen er meddelt klageren.

§ 21. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. august 2002 og har virkning for studerende, der begynder på uddannelsen den 1. september 2002 eller senere.

Stk. 2. Bekendtgørelse nr. 720 af 30. juli 1996 om socialrådgiveruddannelsen, ophæves, jf. dog stk. 3.

Stk. 3. Studerende, der er begyndt på socialrådgiveruddannelsen før den 1. september 2002 har ret til at færdiggøre socialrådgiveruddannelsen efter reglerne i den i stk. 1 nævnte bekendtgørelse.

Stk. 4. Institutionen fastsætter i studieordningen overgangsregler for studerende, som efter de hidtil gældende regler højst har gennemført 1. studieår, og som ønsker at færdiggøre uddannelsen efter reglerne i denne bekendtgørelse.

Undervisningsministeriet, den 28. juni 2002

*P.M.V.
Ivan Sørensen
Styrelseschef*

/Kirsten Lippert

(Er hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23957>)

Bilag 3: Målbeskrivelser på socialrådgiveruddannelsen

Aalborg Universitet

Socialrådgiveruddannelsen

August 2007

Målbeskrivelse (Læringsmål) og vurderingskriterier for:

- **Den tværfaglige obligatoriske projektopgave, 3. semester**
- **Fagområdet Socialt arbejde - FO1**
- **Det psykologiske og psykiatriske fagområde - FO2**
- **Det juridiske fagområde – FO3**
- **Uddannelsespraktik og praksisstudie**
- **Professionsbachelorprojekt**

Målbeskrivelse (Læringsmål) og vurderingskriterier for tværfaglig obligatorisk projektopgave, 3. semester

Kompetenceprofil

Den studerende skal i arbejdet med den tværfaglige obligatoriske projektopgave tilegne sig kundskaber fra det sociale arbejdes felt, dels for at kunne forstå socialt arbejdes formål, vilkår og forandringsmuligheder og dels for at opnå begyndende handle- og forandringskompetencer som socialrådgivere i det sociale arbejdes virkefelt.

Kompetencemål

I arbejdet med den tværfaglige obligatoriske projektopgave er det målet, at den studerende opnår begyndende kompetence til

- at kunne redegøre og integrere teori og viden fra uddannelsens fire fagområder
- at kunne identificere, analysere og vurdere sociale problemer i forhold til livsbetaingelser på individ-, familie-, gruppe- og samfundsniveau
- at kunne omsætte viden til handling gennem valg af relevante metoder og tiltag

Læringsmål

Det er målet, at den studerende efter 3. semester har opnået kompetencer til at påbegyn- de uddannelsespraktikken. Derfor skal den studerende gennem den tværfaglige obligato- riske projektopgave skriftligt og mundtligt kunne redegøre for, udvise begyndende kon- krete færdigheder i samt reflektere over identifikation af sociale problemer, deres års- ager, fremtrædelsesformer og konsekvenser på individ-, familie, gruppe og samfundsn-iveau gennem inddragelse af uddannelsens fire fagområders teorier og øvrige viden.

Hvad angår de fire fagområder, skal den studerende kunne udvise begyndende redogørelse for, konkrete færdigheder i samt refleksion over:

Fo1:

- Fagområdets eget teoretiske, etiske, metodiske og forskningsmæssige grundlag og socialt arbejdes praksis.
- Kernebegreber, herunder menneskesyn, værdier, etik, helhedssyn, kommunikation, systematik og professionsrolle, med inddragelse af videnskabsteoretiske overvejelser.
- Derudover skal de studerende kunne samle og integrere kundskaber fra eget fagområde og fra uddannelsens øvrige fagområde.

Fo2:

Fagområdets grundlæggende såvel teoretiske som empiriske psykologiske og psykiatriske viden, herunder kernebegreber og modeller samt menneskesyn og videnskabsteoretiske grundlag af betydning for rådgivningsrelevante problemstillinger.

Fo3:

- Den overordnede systematik i den sociale lovgivning.
- De forvaltningsretlige rammer for socialt arbejde.
- De væsentligste principper for den social- og arbejdsmarkedsretlige lovgivning.

FO4:

Fagområdets grundlæggende såvel teoretiske som empiriske viden, herunder sociologiske, organisatoriske, politologiske og økonomiske kernebegreber og modeller. Det skal bemærkes, at fagområdet er gennemført og evalueret ved gennemførelse af den samfundsvidenskabelige basisuddannelse.

Undervisningens form og tilrettelæggelse

Den tværfaglige obligatoriske projektopgave udarbejdes på grundlag af et problembaseret projektarbejde, hvor de studerende arbejder i grupper med en selvvalgt problemstilling indenfor en given temaramme. De studerende modtager projektvejledning i klynger samt tilbydes en række introducerende forelæsninger til temarammen, og en kursusrække i anvendt videnskabsteori. Der afholdes desuden et midtvejsseminar, hvor de studerende gensidigt fremlægger og diskuterer problemstillinger relateret til projektet i opponentergrupper og, hvor vejledere deltager og bidrager. Formålet er at understøtte, at de studerende kan opnå ovenstående kompetence- og læringsmål.

Vurderingskriterier

Den tværfaglige obligatoriske projektopgave

Opgaven bedømmes ved intern mundtlig prøve med karakteren bestået/ikke bestået. Der gives en samlet bedømmelse for det skriftlige projekt og den mundtlige præstation ved prøven.

Bestået:

Gives for den minimalt acceptable grad af opfyldelse af de ovenstående kompetence- og læringsmål for projektførelsen. Dvs. at den studerende skal kunne udvise begyndende

færdigheder i redegørelse for og anvendelse af viden fra uddannelsens fire fagområder i forhold til forståelse af og handleanvisninger på konkrete sociale problemer og deres årsager, fremtrædelse og konsekvenser."

Målbeskrivelse (Læringsmål) og vurderingskriterier for fagområdet Socialt arbejde (FO1).

Kompetenceprofil

Den studerende skal tilegne sig kundskaber fra feltet socialt arbejde, for dels at kunne forstå socialt arbejdes formål, vilkår og forandringsmuligheder og dels opnå handle- og forandringskompetencer som socialrådgivere i det sociale arbejdes virkefelt.

Kompetencemål

Den studerende forventes at kunne redegøre for fagområdet Socialt arbejdes eget teoretiske og metodiske grundlag, samt at kunne integrere teori og viden fra uddannelsens øvrige fagområder, og redegøre for det videnskabsteoretiske grundlag, og for forsknings- og praksisfeltet. Den studerende forventes at opnå en kritisk, reflektiv og analytisk kompetence med henblik på, at kunne identificere, analysere og vurdere sociale problemer, samt kunne handle gennem valg af relevante metoder og tiltag. Det forventes, at den studerende kan anvende og deltage i forebyggelses-, udviklings-, evaluerings- og forskningsarbejde i socialt arbejde.

Læringsmål : Eksamen 3. semester

Idet fagområdet prøves på såvel 3. semester som 6. semester henvises til "Læringsmål og vurderingskriterier for Tværfaglig obligatorisk projektopgave" på 3. semester.

Læringsmål: Eksamen 6. semester

Ud over de krav, der stilles til 3. semesters eksamen, skal den studerende udvikle sin faglige identitet og kunne redegøre for- og reflektere over:

- Tilrettelægge og udføre en social indsats samt rådgive og vejlede
- Identificere retlige, psykologiske og psykiatriske samt samfundsmæssige aspekter af betydning for det sociale arbejde samt begrunde inddragelse af disse.
- Etablere en professionel relation, herunder mobilisere nødvendige samfundsressourcer, understøtte brugernes egne ressourcer og anvende kundskaber om kulturelle aspekters betydning, samt kunne arbejde i asymmetriske forhold.
- Velfærdssamfundets udvikling og værdigrundlag, den socialpolitiske udvikling og dens indflydelse på socialt arbejde, herunder kunne analysere og have ideer om, hvordan organisatoriske og politiske rammer påvirkes samt viden om, hvordan rammerne påvirker arbejdet.
- Organisatoriske processer, tværfagligt og tværsektorielt samarbejde, herunder med frivilligsektoren. Indgå i organisatoriske processer med henblik på at kunne øve indflydelse på og eventuelt forandre rammer og vilkår, samt at kunne agere og forhandle i forhold til modsætningsfyldte krav og forventninger i socialt arbejde.
- Kritiske og analytiske kompetencer i forhold til professionsrollen, med henblik på, at kunne identificere, analysere, vurdere og handle i forhold til sociale pro-

blemer, med viden om professionens forskellige roller, samt vælge relevante metoder og tiltag.

- Reflektere over læringsteoretiske aspekter og deres anvendelse i socialt arbejdes praksis.
- Socialrådgiverfagets historie og udvikling nationalt og internationalt, herunder videnskabsteoretiske paradigmers betydning for socialt arbejde.
- Forståelse af sociale problemers årsager, fremtrædelsesformer og konsekvenser på individ-, familie-, gruppe-, organisations-, og (lokal)samfundsniveau.
- Anvendelse af fagets grundelementer etik, helhedssyn, systematik, kommunikation og formidling i socialt arbejdes praksis.
- Omsætning af teorier og metoder fra fagområdet socialt arbejde samt fra uddannelsens øvrige fagområder til praktisk handling, og skabelsen af forandring i samarbejde med klienten/brugeren og andre aktører.
- Anvendelse af metoder til evaluering, udvikling, kvalitetssikring og forskning i socialt arbejde, med henblik på kontinuerlig udvikling af socialrådgivning/socialt arbejde.

Undervisnings- og læringsformer

Kursets forelæsninger, opgaver og øvelser bygger på et pensum af primære og sekundære værker samt praksisnære eksempler på sociale problemstillinger.

Vurderingskriterier

For karakteren 12:

Gives for den fremragende præstation, der i forhold til ovenstående kompetence- og læringsmål demonstrerer en udtømmende opfyldelse af kursets målsætninger, med ingen eller få uvæsentlige mangler.

For karakteren 02:

Gives for den minimalt acceptable grad af opfyldelse af de ovenstående kompetence- og læringsmål for kurset.

Målbeskrivelse (Læringsmål) og vurderingskriterier for det psykologiske og psykiatriske fagområde (FO2)

I det fagområdet prøves på såvel 3. semester som 4. semester for Hold Y og 5. semester for Hold X henvises til "Læringsmål og vurderingskriterier for tværfaglig obligatorisk projektopgave" på 3. semester. Nedenstående er udarbejdet for fagområdets 4/5 semester.

Kompetenceprofil

Formålet er at de studerende tilegner sig kundskaber indenfor det psykologiske og psykiatriske felt, for dermed at kunne forstå menneskers psyke og liv.

Kompetencemål

Den studerende forventes at kunne redegøre for de psykologiske og psykiatriske grundelementer, herunder centrale begreber, teorier, klassifikationer og modeller samt deres bagvedliggende videnskabsteori og menneskesyn. Den studerende skal desuden kunne

belyse, diskutere, analysere og vurdere aktuelle, psykologiske og psykiatriske problemstillinger ved hjælp af fagenes grundelementer.

Læringsmål

Det er målet, at den studerende efter afsluttet kursus i fagområdet kan:

- Fremstille de psykologiske hovedtraditioners teorier, klassifikationer og modeller om personlighed og udvikling, herunder personlighedens struktur og dynamik, psykiske kriser samt relationen mellem individ, gruppe og samfund.
- Fremstille de psykiatriske symptombilleder og psykiatriens opfattelse af deres betydning, herunder psykiske udviklingsforstyrrelser, det psykiatriske sygdomsbegreb og sammenhængen mellem arvelige forhold, levevilkår og livsstil.
- Reflektere over de videnskabsteoretiske grundperspektiver og menneskesyn samt over rådgivningens brug af psykologisk og psykiatrisk viden, herunder psykologiens og psykiatriens anvendelse i forskellige organisatoriske rammer.
- Belyse, diskutere, analysere og vurdere aktuelle, rådgivningsrelevante problemstillinger ved hjælp af psykologiske og psykiatriske kernebegreber, teorier, klassifikationer og modeller.

Undervisnings- og læringsformer

Kursets forelæsninger og øvelser bygger på et pensum af oversigtsværker af både primær- og sekundær karakter og konkrete eksempler på psykologiske og psykiatriske problemstillinger.

Vurderingskriterier

For karakteren 12:

Gives for den fremragende præstation, der i forhold til ovenstående kompetence- og læringsmål demonstrerer en udtømmende opfyldelse af kursets målsætninger, med ingen eller få uvæsentlige mangler.

For karakteren 02:

Gives for den minimalt acceptable grad af opfyldelse af de ovenstående kompetence- og læringsmål for kurset.

Målbeskrivelse (Læringsmål) og vurderingskriterier for Det juridiske fagområde (FO3).

I det fagområdet prøves på såvel 3. semester som 6. semester, henvises til "Læringsmål og vurderingskriterier for tværfaglig obligatorisk projektopgave" på 3. semester. Nedenstående er udarbejdet for fagområdets 6. semester.

Kompetenceprofil

Målet for det juridiske fagområde er, at de studerende opnår kundskaber inden for det retlige og forvaltningsmæssige felt for dermed at kunne inddrage relevante faglige elementer fra juraens almene, materielretlige og processuelle fag som grundlag for at kunne handle som retsadvokater i socialt arbejde og rådgive om den enkeltes retsstilling.

Kompetencemål

Den studerende forventes at have kendskab til de vigtigste retsregler med relevans for socialt arbejde inden for social-, forvaltnings-, familie-, arbejdsmarkedslovgivningen, at have overblik over strukturen i lovgivningen, at forstå principperne for retsanvendelse, samt demonstrere viden om og forståelse af de vigtigste retsregler og principper og herved være i stand til at identificere retlige problemer. De studerende skal endvidere kunne demonstrere færdighed i at anvende relevante retsregler og udøve fagligt skøn i forbindelse med løsninger af konkrete problemstillinger og i forbindelse med administration og rådgivning/vejledning af klienter.

Læringsmål

Det er målet, at den studerende efter afsluttet kursus i fagområdet kan:

- § Identificere retlige problemstillinger i forbindelse med socialt arbejde
- § Beskrive de relevante faktiske forhold i et socialt problemkompleks og finde frem til og anvende de relevante retsregler
- § Rådgive og vejlede klienten om de regler, der gælder, og om fremgangsmåden
- § Anvende retsregler om sociale ydelser i forhold til konkrete sociale problemstillinger
- § Anvende retsregler og retlige principper i forbindelse med rådgivning, behandling og afgørelser.

§

Undervisnings- og læringsformer

Kursets forelæsninger bygger på et pensum bestående af retskilder og lærebøger. Der anvendes endvidere øvelser i konkret retsanvendelse på grundlag af cases indeholdende retlige problemstillinger.

Vurderingskriterier

For karakteren 12:

Gives for den fremragende præstation, der i forhold til ovenstående kompetence- og læringsmål demonstrerer en udtømmende opfyldelse af kursets målsætninger, med ingen eller få uvæsentlige mangler.

For karakteren 02:

Gives for den minimalt acceptable grad af opfyldelse af de ovenstående kompetence- og læringsmål for kurset.

Målbeskrivelse (Læringsmål) og vurderingskriterier for Uddannelsespraktik og praksisstudie

Læringsmål

Målet med praktikken er at skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk kundskab og derved sikre professionsbaseret, praksisnær og udvikling af professionel kompetence. Praktikken består af en uddannelsespraktik og et praksisstudie (feltstudie). I uddannelsespraktikken skal den studerende omsætte teoretisk viden til praktisk udøvelse i en institution inden for det sociale område. I praksisstudiet skal den studerende opnå kendskab til forvaltning som politisk, økonomisk og juridisk ramme for socialt arbejde i en (region)kommunal forvaltning. I begge praktikformer indgår en eller flere skriftlige arbejder, jf. BKG § 10, stk. 1.

Samlet tilrettelægges de to praktikforløb med progression fra det observerende til det reflekterende og selvstændigt udøvende. Det sker i forbindelse med refleksion over og afprøvning af grundlæggende kompetencer inden for eksempelvis rådgivning, vejledning, koordinering, analyse, forhandling, udvikling, formidling og myndighedsudøvelse, således at den enkelte studerende arbejder med at omsætte teoretisk viden til praktisk udøvelse af socialt arbejde samt at udvikle og afprøve færdigheder i socialrådgivning. Den studerende skal endvidere kunne vurdere sine forudsætninger for at arbejde som socialrådgiver, jf. BKG § 10, stk. 2.

Vurderingskriterier for uddannelsespraktik

Der opnås bedømmelsen godkendt, såfremt

1. Den studerende kan redegøre for praktikinstitutionens politiske, organisatoriske og lovgivningsmæssige rammer samt for den konkrete udøvelse af det sociale arbejde, herunder hvilke metoder der benyttes.
2. Den studerende kan redegøre for sine refleksioner i forbindelse med afprøvning af praktikinstitutionens arbejdsområde, jfr. UBG § 10,2
3. Den studerende kan dokumentere
 - at have tilegnet sig færdigheder i socialrådgivning/socialt arbejde i forhold til praktikinstitutionens arbejdsområde og målgruppe
 - at kunne skabe sammenhæng mellem kundskaber fra teori og fra praksis
 - at kunne samarbejde
4. Den studerende kan redegøre for sine faglige og personlige forudsætninger for at kunne arbejde som socialrådgiver.

Vurderingskriterier for praksisstudiet

Der opnås bedømmelsen godkendt, såfremt den studerende

1. kan beskrive en forvaltnings administrative og politiske opbygning, herunder de politiske, organisatoriske, juridiske og økonomiske rammer for socialt arbejdes rolle i organisationen
2. kan gøre rede for hvilke former for socialt arbejde der udføres, samt socialrådgiverens rolle i arbejdet i det konkrete felt
3. kan reflektere over forvaltningens organisering af det sociale arbejde, samarbejdet i organisationen og dennes værdigrundlag

4. kan undersøge problemstillinger i det sociale arbejdes praksis og pege på løsningsforslag
 5. kan konstituere/ og samarbejde i gruppe
 6. kan formidle faglige emner til en større kreds.
-

Målbeskrivelse (Læringsmål) og vurderingskriterier for Professionsbachelorprojekt

Rammer for kompetence og læringsmål

Professionsbachelorprojektet er en ”større selvstændig opgave”. I opgaven tilegner den studerende sig en ”særlig indsigt i et afgrænset emne/område/problem, der er centralt i forhold til professionen” (Jf. BEK nr. 13, § 5, pkt 6). Den enkelte uddannelse ”fastlægger det samlede sæt af kompetencer, som den studerende skal erhverve”, hvorfor følgende er relateret til Bekendtgørelse om socialrådgiveruddannelse nr. 536, Studieordning 2002, samt studievejledning 2002.

Professionsbachelorprojektet på Socialrådgiveruddannelsen har et omfang på 30 ECTS. I professionsbachelorprojektet arbejder de/den studerende med en selvvalgt, men godkendt, problemstilling inden for et eller flere af uddannelsens fagområder (Socialt Arbejde, Psykologi/psykiatri, Jura, Samfundsvidenskab) under anvendelse af samfundsvidenskabelig teori og metode og inddragelse af erfaringer fra den praksis problemstillingen omhandler. Formålet med professionsbachelorprojektet er, som for uddannelsen i øvrigt, at den studerende får kompetence til ”fagligt og personligt” at ”fungere selvstændigt og i et tværfagligt samarbejde som socialrådgiver” og bliver kvalificeret til ”teoretisk og praktisk socialrådgivning og socialt arbejde”.

Kompetencemål

I arbejdet med professionsbachelorprojektet er det et mål, at den studerende får *kompetence* til:

- At ”identificere, beskrive, analysere, vurdere, evaluere og handle i forhold til livsbetingelser og sociale problemer på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau”, til at skaffe sig og producere ”viden og indsigt i de berørte målgruppers og miljøers situation” og ”forandrings- og handlekompetence inden for socialrådgivning, såvel i offentlig som privat regi” (BEK nr. 536, § 1).
- at reflektere over den viden og indsigt, som findes om problemstillingen, over den viden, som de selv producerer såvel teoretisk, empirisk, metodisk som analytisk, og endelig over eksisterende indsatser og de forandringer og handlinger, som de vurderer hensigtsmæssige (BEK nr. 536, § 8).

Læringsmål

Det er målet, at den studerende kan:

- *identificere og beskrive, analysere og kritisk reflektere* over en problemstilling relateret til et socialt problem på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau og med reflekteret inddragelse af eksisterende viden samt egen faglige, praktisk viden formulere et problem, der kan undersøges ved hjælp af videnskabelig teori, metode og analyse.

- *identificere, beskrive, analysere, reflektere over og anvende* relevante teorier, modeller, metoder og begreber fra undervisningen i de fire fagområder såvel som egne erfaringer fra praksis og demonstrere en helhedsorienteret faglig teoretisk og praktisk indsigt i de samfundsmæssige og organisatoriske rammer for socialrådgiverfagligt arbejde, den konkrete praksis og de etiske problemstillinger, der indgår i en sådan praksis.
- *identificere, beskrive og begrunde* det videnskabsteoretiske grundlag for det problem og den undersøgelse, der ønskes gennemført og at kunne *reflektere* over, hvordan det har betydning for undersøgelsens perspektiv på sociale problemer samt valg af teori, metode og analyse.
- *Reflektere over, begrunde og anvende* relevante videnskabelig(e) metode(r) til at undersøge den valgte problemstilling, således at der demonstreres forståelse for en metodes kvalitet, anvendelsesområde og praktiske gennemførelse.
- *Beskrive, analysere og vurdere egne og/eller andres empiriske data* systematisk, nuanceret, og kritisk samt i relation til den valgte problemstilling
- *Anvende* den opnåede viden og indsigt til at opstille forandrings- og handlingstiltag på forskellige niveauer (individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau), og reflektere over de sociale og etiske konsekvenser heraf.
- *Formulere sig* præcist og forståeligt i en skriftlig fremstillingsform, der adskiller beskrivelse, analyse og egen vurdering/diskussion.

Undervisningens form og tilrettelæggelse

Professionsbachelorprojektet udarbejdes på grundlag af et problembaseret projektarbejde, hvor den/de studerende arbejder selvstændigt med den valgte problemstilling. De studerende modtager projektvejledning og tilbydes en kursusrække i *anvendt videnskabsteori*, hvor der bl.a. undervises i problemformulering i relation til sociale problemer, videnskabsteori og videnskabsteoretisk refleksion, samfundsvidenskabelig metode, analysemetoder og forholdet mellem videnskabelig viden og socialrådgiveren praksis. Formålet er at understøtte, at de studerende kan opnå ovenstående kompetence- og læringsmål. Der afholdes et midtvejsseminar, hvor de studerende gensidigt fremlægger og diskuterer problemstillinger relateret til projektet i opponentgruppe, og hvor vejledere deltager og bidrager.

Vurderingskriterier

Bachelorprojektet bedømmes ved mundtlig prøve. Der gives samlet karakter for det skriftlige bachelorprojekt og den mundtlige præstation ved prøven. Prøven er individuel. (BEK nr. 13 § 5, pkt. 6).

For karakteren 12 (Den fremragende præstation med ingen eller få uvæsentlige mangler)

Den studerende har produceret et velskrevet professionsbachelorprojekt, der opfylder alle elementerne i ovenstående kompetence- og læringsmål (identifikation, beskrivelse, analyse, refleksion og anvendelse), og som i dets helhed fremstår som en sammenhængende, konsistent behandling af den valgte problemstilling. Den studerende er også i stand til mundtligt at formidle den viden, der behandles og produceres i professionsbachelorprojektet og kan selvstændigt deltage i en diskussion om dette på en måde, der bekræfter ovenstående kompetence og læringsmål.

For karakteren 02 (Den minimalt acceptable grad af opfyldelse af kompetence- og læringsmål).

Den studerende har produceret et professionsbachelorprojekt, der berører alle ovenstående kompetence- og læringsmål. Den studerende er som minimum i stand til at identificere og beskrive men kan i mindre grad analysere, reflektere og anvende. Professionsbachelorprojektet fremstår mindre sammenhængende og konsistent. Den studerende kan formidle den viden, der behandles og produceres i professionsbachelorprojektet, men kan i mindre grad selvstændigt diskutere projektet.

For karakterer under 02 (ikke bestået)

Den studerende har produceret et professionsbachelorprojekt, der berører eller kun delvist berører ovenstående kompetence- og læringsmål. Den studerende kan evt. identificere og beskrive, men kan ikke praktisere analyse, refleksion og anvendelse. Professionsbachelorprojektet såvel som den mundtlige præstation fremstår ikke sammenhængende og konsistent. Den studerende har svært ved at formidle den viden, der behandles og produceres i professionsbachelorprojektet, og kan ikke selvstændigt diskutere projektet.

Bilag 4: Dispositioner til fokusgruppeinterviews

Disposition til fokusgruppeinterview med undervisere (<i>uddannelsessiden</i>)	
<p>Tema 1: Socialrådgivernes kompetenceudvikling under uddannelsen (indhold i uddannelsen)</p>	<p>-Hvad er det for nogle kompetencer, som de socialrådgiverstuderende gennem uddannelsen har mulighed for at opnå? - Kan I prøve at beskrive, hvad det er for en viden og nogle færdigheder, som uddannelsen tager sigte på, at de studerende skal opøve? - Hvilke kompetencer opøver de socialrådgiverstuderende under uddannelsen? - Kan I give eksempler på de konkrete metoder, redskaber m.v., som de studerende undervises i?</p> <p>-Hvordan undervises der for at opnå disse mål? - Hvad er hensigten med at undervise på denne måde/disse måder?</p> <p>-Hvad ser I som styrker og svagheder ved uddannelsen, som den er i dag?</p> <p>- Hvad er betydningen af det?</p>
<p>Tema 2: Samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis samt ansvaret for kompetenceudviklingen</p>	<p>-Hvordan ser I forholdet mellem uddannelse og praksis? - Hvor går grænsen for, hvad uddannelsen bærer ansvaret for at lære socialrådgiverne i forhold til den praksis, som de skal indgå i?</p> <p>-Hvordan mener I, at indholdet i uddannelsen kan understøtte socialrådgivernes i deres arbejde i praksis? - Er det jeres opfattelse, at indholdet i uddannelsen klæder de studerende på, så de er i stand til at imødekomme de krav og forventninger, der er til dem i praksis?</p> <p>-Tror I, at der i dag er noget, som de studerende ikke bliver forberedt på under uddannelsen, som de skal bruge, når de kommer ud i praksis? - Kan man forestille sig, at der er konkrete teorier, metoder eller redskaber (kompetencer), som de studerende skal bruge i praksis, som de ikke umiddelbart lærer under uddannelsen? - Hvad kunne det eksempelvis være?</p> <p>-Kan man (og skal man) fra uddannelsens side forberede dem på dette? - Eller er det efter jeres opfattelse noget, som praksis bærer ansvaret for at lære dem?</p> <p>-Hvilken dialog er der i dag mellem uddannelsen og praksis? - Hvad gør man rent konkret fra uddannelsens siden for at holde sig opdateret i forhold til det, der rører sig i praksis?</p> <p>-Hvordan synes I, at man fra uddannelsens side kan styrke relationen til eller dialogen med praksis?</p> <p>-Kan man forestille sig, at uddannelsen kan gøre mere for at understøtte socialrådgivernes kontinuerlige kompetenceudvikling? - Hvad kunne det i givet fald være?</p>
<p>Tema 3: Udfordringer for uddannelsen, nu og i fremtiden</p>	<p>-Hvad for nogle udfordringer ser I for socialrådgiverne i fremtiden? - Hvilke forandringer, tror I, vil præge socialrådgivernes arbejdsområde i fremtiden?</p> <p>-Hvad gør man fra uddannelsens side for at ruste de studerende til fremtidens udfordringer? - Hvad kan man fra uddannelsens side gøre for at klæde dem på til at løfte disse (ukendte) udfordringer?</p> <p>-Er der noget, som uddannelsen ikke kan eller ikke skal forberede dem på? (fx indførelsen af nye krav, metoder mv.)</p>

Disposition til fokusgruppeinterview med socialrådgiverdimitterende (dimitteringsiden)	
<p>Tema 1: Socialrådgiveres kompetenceudvikling under uddannelsen og i ansættelse efter endt uddannelse</p>	<p>-Kan I prøve at beskrive de opgaver og funktioner, som I i jeres daglige arbejde varetager? (Hvad består jeres konkrete arbejdsopgaver i?) -Hvilke kvalifikationer og kompetencer oplever I som centrale for varetagelsen af disse opgaver eller arbejdsfunktioner? -De kompetencer, som I i jeres daglige arbejde trækker på, hvor og hvordan har I tilegnet jer dem? (Under uddannelse, i praksis, via efteruddannelse mv.?) -Hvordan oplevede I at starte i job efter uddannelsen? - Har I deltaget i introduktionsforløb, kurser, sidemandsoplæring mv.? (Hvad/hvorfor/hvornår?) - Har I deltaget i efteruddannelse? (Hvad/hvorfor/hvornår?) -Har I som nyuddannede socialrådgivere oplevet, at der blev stillet nogle krav eller forventninger, som I ikke har følt jer rustet til at imødekomme? - Hvad har I så gjort for at tilegne jer den viden eller de kompetencer? - Er der nogen, der har støttet jer i tilegnelsen af denne viden eller kompetencer? (Hvor, hvordan og med støtte fra hvem opøves de manglende kompetencer?) -Hvad oplever I som styrker og svagheder ved socialrådgiveruddannelsen? (evt. i forhold til de krav, som de har mødt på arbejdsmarkedet) -Oplever I på nogen måde, at der er barrierer i rammerne omkring praksis i forhold til udøvelsen af deres kompetencer?/Er der noget, som I har tilegnet jer, som I ikke oplever mulighed for at bruge i praksis? - Hvad kunne det være? (fx lovgivning, økonomi, organisering af arbejdet, tid etc.)</p>
<p>Tema 2: Samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis samt ansvaret for kompetenceudviklingen</p>	<p>-Hvordan ser I forholdet mellem uddannelse og praksis? - Hvor går grænsen for, hvad uddannelsen bærer ansvaret for at lære socialrådgivere i forhold til den praksis, som de skal indgå i? - Hvad er praksis' ansvar for at lære nyuddannede socialrådgivere om det praktiske sociale arbejde? -Hvordan mener I, at indholdet i uddannelsen understøtter socialrådgivere i deres arbejde i praksis? - Er det jeres opfattelse, at indholdet i uddannelsen klæder socialrådgiverstuderende på, så de er i stand til at imødekomme de krav og forventninger, der er til dem i praksis? -Tror I, at der i dag er noget, som de socialrådgiverstuderende ikke bliver forberedt på under uddannelsen, som de skal bruge, når de kommer ud i praksis? - Kan I give eksempler på det? - Kan man forestille sig, at der er konkrete teorier, metoder eller redskaber (kompetencer), som de studerende skal bruge i praksis, som de ikke umiddelbart lærer under uddannelsen? - Hvad kunne det eksempelvis være? - Kan man fra uddannelsens side forberede de studerende på dette, eller er det noget, som praksis bærer ansvaret for at lære dem? -Kan man forestille sig, at uddannelsen kan gøre mere for at understøtte socialrådgivernes kontinuerlige kompetenceudvikling? - Hvad kunne det i givet fald være? -Kan man forestille sig, at praksis kan gøre mere for at understøtte socialrådgivernes kontinuerlige kompetenceudvikling? - Hvad kunne det i givet fald være?</p>
<p>Tema 3: Udfordringer for det sociale arbejde, nu og i fremtiden</p>	<p>-Hvad for nogle udfordringer ser I for socialrådgivere i fremtiden? - Hvilke forandringer, tror I, vil præge socialrådgiveres arbejdsområde i fremtiden? -Hvad synes I, at man fra uddannelsens side skal gøre for ruste de studerende til fremtidens udfordringer?/Hvad kan man fra uddannelsens side gøre for at klæde fremtidens socialrådgivere på til at løfte disse (ukendte) udfordringer? -Hvad kan praksis gøre for at ruste de nyuddannede socialrådgivere til fremtidige udfordringer? -Er der noget, som uddannelsen ikke kan eller ikke skal forberede dem på? (fx indførelsen af nye krav, metoder mv.)</p>

Disposition til fokusgruppeinterview med mellemledere/konsulenter (aftagersiden)	
<p>Tema 1: Socialrådgivernes kompetenceudvikling under uddannelsen og i ansættelse efter endt uddannelse</p>	<p>-Kan I prøve at beskrive de opgaver og funktioner, som socialrådgiverne indenfor jeres arbejdsområde varetager? (Hvad består deres konkrete arbejdsopgaver i?)</p> <p>-Hvilke kvalifikationer og kompetencer ser I som centrale for varetagelsen af disse opgaver og funktioner?</p> <p>-Hvilke kompetencer oplever I, at de nyuddannede socialrådgivere har med sig?</p> <p>-Hvad gør I, når I modtager en nyuddannet socialrådgiver? - Tilbyder I introduktionsforløb, kurser, sidemandsoplæring mv.? (Hvad/hvornår/hvorfor?)</p> <p>-Hvis der er kompetencer, som I kunne ønske mere af hos de nyuddannede socialrådgivere eller måske savner, hvad kunne det så være? - Hvad gør I for, at de skal tilegne sig den viden eller de kompetencer? (- Hvordan støtter I dem i tilegnelsen af denne viden eller kompetencer?) (Hvor, hvordan og med støtte fra hvem opøves de manglende kompetencer?)</p> <p>-Tror I, at der på nogen måde er barrierer i rammerne omkring praksis i forhold til socialrådgivernes udøvelse af deres kompetencer? - Hvad kunne det være? (fx lovgivning, økonomi, organisering af arbejdet, tid etc.)</p>
<p>Tema 2: Samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis samt ansvaret for kompetenceudviklingen</p>	<p>-Hvordan ser I forholdet mellem uddannelse og praksis? - Hvad er uddannelsens ansvar med hensyn til at lære socialrådgiverstuderende om den praksis, som de skal indgå i? - Hvad er praksis' ansvar for at lære de nyuddannede socialrådgivere om det praktiske sociale arbejde?</p> <p>-Hvordan mener I, at indholdet i uddannelsen understøtter socialrådgiverne i deres arbejde i praksis? - Er det jeres opfattelse, at indholdet i uddannelsen klæder socialrådgiverstuderende på, så de er i stand til at imødekomme de krav og forventninger, der er til dem i praksis?</p> <p>-Hvordan opfatter I jeres uddannelsesrolle i forhold til socialrådgiverstuderende - her tænkes der først og fremmest på uddannelsespraktikken og praksisstudiet?</p> <p>-Tror I, at der i dag er noget, som de socialrådgiverstuderende ikke bliver forberedt på under uddannelsen, som de skal bruge, når de kommer ud i praksis? - Kan man forestille sig, at der er konkrete teorier, metoder eller redskaber (kompetencer), som de studerende skal bruge i praksis, som de ikke umiddelbart lærer under uddannelsen? - Kan man fra uddannelsens side forberede de studerende på dette, eller er det noget, som praksis bærer ansvaret for at lære dem?</p> <p>-Kan man forestille sig, at uddannelsen kan gøre mere for at understøtte socialrådgivernes kontinuerlige kompetenceudvikling? - Hvad kunne det i givet fald være?</p> <p>-Kan man forestille sig, at praksis kan gøre mere for at understøtte socialrådgivernes kontinuerlige kompetenceudvikling? - Hvad kunne det i givet fald være?</p> <p>-Hvordan opfatter I samarbejdet mellem uddannelsen og praksis? - Har I ønsker om et udvidet samarbejde? - Hvad kunne det eksempelvis bestå i?</p>
<p>Tema 3: Udfordringer for uddannelsen, nu og i fremtiden</p>	<p>-Hvad for nogle udfordringer ser I for socialrådgivere i fremtiden? - Hvilke forandringer, tror I, vil præge socialrådgiveres arbejdsområde i fremtiden?</p> <p>-Hvad synes I, at man fra uddannelsens side skal gøre for ruste de studerende til fremtidens udfordringer? - Hvad kan man fra uddannelsens side gøre for at klæde fremtidens socialrådgivere på til at løfte disse (ukendte) udfordringer?</p> <p>-Hvad kan praksis gøre for at ruste de nyuddannede socialrådgivere til fremtidige udfordringer?</p> <p>-Er der noget, som uddannelsen ikke kan eller ikke skal forberede dem på? (fx indførelsen af nye krav, metoder mv.)</p>

Disposition til fokusgruppeinterview med afdelingsledere (aftagersiden)	
<p>Tema 1: Socialrådgivernes kompetenceudvikling under uddannelsen og i ansættelse efter endt uddannelse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan I prøve at beskrive de opgaver og funktioner, som socialrådgiverne varetager indenfor jeres områder? (Hvad består deres konkrete arbejdsopgaver i?) - Hvilke kvalifikationer og kompetencer ser I som centrale for varetagelsen af disse opgaver og funktioner? - Hvilke kompetencer oplever I, at de nyuddannede socialrådgivere har med sig? - Hvad gør man indenfor Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen, når man modtager en nyuddannet socialrådgiver? – Tilbydes der introduktionsforløb, kurser, sidemandsoplæring mv.? (Hvad/ hvornår/hvorfor?) - Hvis der er kompetencer, som I kunne ønske mere af hos de nyuddannede socialrådgivere eller måske savner, hvad kunne det så være? - Hvad gør I for, at de skal tilegne sig den viden eller de kompetencer? (- Hvordan støtter I dem i tilegnelsen af denne viden eller kompetencer?) (Hvor, hvordan og med støtte fra hvem opøves de manglende kompetencer?) - Tror I, at der på nogen måde er barrierer i rammerne omkring praksis i forhold til socialrådgivernes udøvelse af deres kompetencer? - Hvad kunne det være? (fx lovgivning, økonomi, organisering af arbejdet, tid etc.)
<p>Tema 2: Samspillet eller relationen mellem uddannelse og praksis samt ansvaret for kompetenceudviklingen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ser I forholdet mellem uddannelse og praksis? - Hvad er uddannelsens ansvar med hensyn til at lære socialrådgiverstuderende om den praksis, som de skal indgå i? - Hvad er praksis' ansvar for at lære de nyuddannede socialrådgivere om det praktiske sociale arbejde? - Hvordan mener I, at indholdet i uddannelsen understøtter socialrådgiverne i deres arbejde i praksis? - Er det jeres opfattelse, at indholdet i uddannelsen klæder socialrådgiverstuderende på, så de er i stand til at imødekomme de krav og forventninger, der er til dem i praksis? - Hvordan opfatter I jeres uddannelsesrolle i forhold til socialrådgiverstuderende - her tænkes der først og fremmest på uddannelsespraktikken og praksisstudiet? - Tror I, at der i dag er noget, som de socialrådgiverstuderende ikke bliver forberedt på under uddannelsen, som de skal bruge, når de kommer ud i praksis? - Kan I give eksempler på det? - Kan man forestille sig, at der er konkrete teorier, metoder eller redskaber (kompetencer), som de studerende skal bruge i praksis, som de ikke umiddelbart lærer under uddannelsen? - Hvad kunne det eksempelvis være? - Kan man fra uddannelsens side forberede de studerende på dette, eller er det noget, som praksis bærer ansvaret for at lære dem? - Kan man forestille sig, at uddannelsen kan gøre mere for at understøtte socialrådgivernes kontinuerlige kompetenceudvikling? - Hvad kunne det i givet fald være? - Kan man forestille sig, at praksis kan gøre mere for at understøtte socialrådgivernes kontinuerlige kompetenceudvikling? - Hvad kunne det i givet fald være? - Hvordan opfatter I samarbejdet mellem uddannelsen og praksis? - Har I ønsker om et udvidet samarbejde? - Hvad kunne det eksempelvis bestå i?

<p>Tema 3: Udfordringer for det sociale arbejde, nu og i fremtiden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvad for nogle udfordringer ser I for socialrådgivere i fremtiden? - Hvilke forandringer, tror I, vil præge socialrådgiveres arbejdsområde i fremtiden? - Hvad synes I, at man fra uddannelsens side skal gøre for at ruste de studerende til fremtidens udfordringer? - Hvad kan man fra uddannelsens side gøre for at klæde fremtidens socialrådgivere på til at løfte disse (ukendte) udfordringer? - Hvad kan praksis gøre for at ruste de nyuddannede socialrådgivere til fremtidige udfordringer? - Er der noget, som uddannelsen ikke kan eller ikke skal forberede dem på? (fx indførelsen af nye krav, metoder mv.)
---	---