

Alene med ansvaret

**Hvilke faktorer påvirker nyutdannede sosialarbeidere til å slutte i
førstelinjetjenesten i barnevernet?**

Tommy Engedal

Masteroppgave i sosial arbeid

Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag

Alene med ansvaret

**Hvilke faktorer påvirker nyutdannede sosialarbeidere til å slutte i
førstelinjetjenesten i barnevernet?**

Tommy Engedal

Masteroppgave i sosial arbeid

Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag

2008

Innhold

Innhold	2
Forord	4
Sammendrag	5
Summary	6
1. Innledning.....	7
Kunnskapsinteresse	7
Hensikten med undersøkelsen	8
2. Metodekapittel.....	10
Veien til problemstilling.....	10
Begrunnelse for valg av metode.....	10
Utforming av intervjuguide	11
Populasjon	12
Innhenting av formell godkjenning	12
Det faktiske utvalget.....	12
Intervjuene.....	14
Transkribering	16
Analyse av materialet	16
Validitet og generaliserbarhet	17
Hvordan presentere resultatene.	18
Metodekritikk	18
3. En reise uten veiviser	19
Veien inn i utdannelsen	21
Informantenes motiver	21
Utdannelsen, en vei mot noe.	22
Hva sier informantene om utdannelsen?	23
På vei fra kjent til ukjent terreng.	26
Barnevernet som felt de nyutdannede trer inn i.	29
Hvorfor velge denne type jobb?	30
Overgangen til jobb og forventninger.	31
I jobb	33
Bevissthet om liten erfaring	36
Alene om ansvar og beslutninger	39
Bevissthet om faglig forsvarlighet.	44
Møte med samarbeidspartnere	45
Klientens betydning.....	48
Kritiske faktorer ved organisasjonen.....	50
Kollegers rolle	50
Ledelsesteori.....	52
Informantene	54
Ledelse og leders betydning	54
Leder er lite tilgjengelig	55
Leders atferd eller egenskaper oppleves negativt.	56
Leder oppfattes ikke som faglig dyktig.....	57
Behov for veiledning	58
Veiledningsteori.	58
Informantene	61
Selvfølelse og emosjonell belastning.	64
4. Oppsummering.....	66

5. Reisens slutt, ny reise med ny reiseleder.....	67
6. Implikasjoner for feltet.....	68
Litteraturliste.....	70
Vedlegg	73

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en spennende og utfordrende prosess. Jeg har tidvis følt meg som en novise på linje med dem jeg har intervjuet gjennom denne prosessen.

Jeg vil få takke de som har sagt seg villige til å bli intervjuet. Uten dem hadde det ikke vært mulig å belyse temaet. De har ønsket å få belyst hvordan det kan oppleves å være nyutdannet i førstelinjetjenesten og jeg håper jeg har fått til dette.

Underveis med oppgaven har jeg fått mange innspill fra ansatte innen feltet jeg har møtt i mitt arbeid og som har gitt meg ideer underveis enten direkte eller indirekte.

Kollokviegruppen retter jeg en spesiell takk til da de har kommet med mange nyttige og inspirerende innspill. Derfor en takk til:

Irene Viervang

Ann Englund

Egil Skunberg

Jan Krogh

Marit Røssvåg

Videre en takk til mine veiledere Professor Helge M. Rønnestad og Professor Steinar Stjernø som har vist interesse og tålmodighet gjennom mitt arbeid.

Jar, 1. juni 2008

Tommy Engedal

Sammendrag

Denne oppgaven beskriver faktorer som virker inn på at nyutdannede sosialarbeidere som velger førstelinjetjenesten i barnevernet som første arbeidsplass, slutter. Oppgaven tar utgangspunkt i beskrivelsene til de nyutdannede og følger dem fra før utdannelsen og frem til de slutter på første arbeidsplass. Hvordan oppleves det å være ny i dette feltet? Hvordan virker disse opplevelsene inn på dem som personer? Hvilke faktorer virker inn på valget? Dette er spørsmål som denne oppgaven skal kaste lys over.

Oppgaven er en empirisk undersøkelse hvor syv personer er blitt intervjuet. Jeg benytter meg av ulike teorier for å kaste lys over de fenomener de beskriver. Oppgaven har en form hvor vi følger informantene på deres vei.

Førstelinjetjenesten i barnevernet er et arbeidsfelt som stiller store krav til den enkelte. Det er mange hensyn som skal ivaretas. Både juridiske, barnevernfaglige, etiske og relasjonelle ferdigheter kreves. Det er et økende fokus på gapet mellom utdanning og jobb innen helse- og sosialfag. På samfunnsnivå har fokuset i størst grad vært på lærere og sykepleiere. Det har i den senere tid blitt satt søkelys på sosialarbeidere og da gjennom større undersøkelser. Denne oppgaven prøver å få frem stemmene til noen nyutdannede slik at vi får vite hvordan dette gapet oppleves.

Sentralt i oppgaven er hvordan profesjonalitet og kompetanse utvikles. Det rettes også et blikk mot faktorer som kan hemme en slik utvikling.

Funnene i undersøkelsen kan ikke generaliseres, men er et bidrag til annen forskning på området og kan utfylle forskning om dette tema som er kvantitativt orientert.

Summary

This paper describes different variables influencing recently qualified child welfare officers who resign after their first work experience; working in community services. The paper uses the narratives of the recently qualified welfare officers as a starting point. Their stories run from before their education until they exit from their first job.

How do they experience being new in this particular field of expertise?

How do their experiences affect them personally?

Which factors influence their decision to resign?

The paper is an empiric research where 7 people have been interviewed. To shed light on different phenomena they describe, I have used different theories.

The child welfare service in community services is a field of work which sets great demands on the individual child welfare officer. There are numerous considerations to be taken into account. Both legal, ethical, human-relation and child welfare skills are required. There is a growing focus on the gap between the educational and practical working within health- and social care. The focus has so far been mainly on teachers and nurses. Lately comprehensive studies have included social workers. This paper seeks to highlight the gap that newly qualified social workers experience in their first job.

A main focus of this paper is how professionalism and competence is developed together with variables which can restrain such development. .

The findings of this empiric research can not be generalised, but must be seen as a complement to other quantitative research concerning this field of expertise.

1. Innledning

Kunnskapsinteresse

Denne masteroppgaven skal i vid forstand handle om opplevelsen av å være nyansatt i førstelinjetjenesten i barnevernet som første arbeidsplass etter endt grunnutdanning som barnevernpedagog eller sosionom. Dette er en kvalitativ undersøkelse hvor de subjektive opplevelsene og forståelsene kommer frem.

Min interesse for hvordan det oppleves å være nyansatt ble vekket ved å veilede nyansatte saksbehandlere i barnevernet i Oslo som ledd i prosjektet KVABA (Kvalitetssikring av barnevernet i Oslo). Flere av dem jeg veiledet sluttet i den jobben de hadde på det tidspunktet jeg veiledet dem. Min nysgjerrighet ble vekket da jeg opplevde dem som reflekterte, faglig søkende og interesserte i faget og jeg ble forundret over at noen av disse hadde sluttet. Jeg begynte å søke etter forklaringer på dette ved å gå tilbake til min loggbok for å systematisere temaer som de nyansatte ønsket å ta opp i veiledningen. Jeg gikk også tilbake til loggbøker jeg hadde ført da jeg tidligere har veiledet nyutdannede individuelt. Jeg har hatt slike individuelle veiledninger siden 1998. Jeg har tidligere selv jobbet som saksbehandler og leder innen dette feltet, så dette var ikke ukjente temaer for meg. Temaer som var gjennomgående var:

- ”den vanskelige samtalen”. D.v.s. hvordan man i praksis skal snakke med det de kaller vanskelige og manipulerende klienter. I kjølvannet av dette beskrives det en makteløshet og hjelpeløshet i slike situasjoner.
- Hvordan vurdere ”gråsonesaker”, eksempelvis hvordan vurdere forskjellen mellom § 4-4 og § 4-12 etter Lov om Barneverntjenester.
- Noen beskrev problemer med å få reflektert rundt slike dilemmaer i det daglige arbeidet.
- Antall saker som man skal behandle kan virke overveldende. Noen beskriver dette slik at man må gå på akkord med sin egen faglighet i og med at man ikke får gjort det man mener er faglig forsvarlig.

Min kunnskapsinteresse knytter seg i utgangspunktet til hva det er som fører til at nyutdannede slutter i førstelinjetjenesten i barnevernet og da spesielt knyttet til arbeidssituasjonen.

Denne kunnskapsinteressen ble forsterket ved at temaer som kom frem i disse veiledningene var noe jeg kjente igjen fra min egen praksis og jeg stilte meg spørsmålet om det var noen

som virkelig så eller skjønte hvordan det opplevdes å være nyutdannet i et felt som i tillegg til å være komplekst også får mye negativt fokus i media. Mitt inntrykk var at dette var et tema som var lite problematisert i faglitteraturen i feltet. Da jeg gjennomgikk faglitteratur på noen barnevernkontorer jeg veiledet på, slo det meg at litteraturen gjennomgående fokuserte på hvordan forholde seg til klienter, retningslinjer for skjønnsutøvelse av barnevernloven, interne rutiner på kontoret og liknende. Dette økte og forsterket min interesse for hvordan det var å være nyutdannet oppe i alt dette.

Hensikten med undersøkelsen

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å få frem beskrivelser fra nyutdannede om hendelser og situasjoner i deres jobb, altså en deskriptiv tilnærming ut fra et aktørperspektiv.

Praksissjokk er en hyppig brukt betegnelse på overgangen mellom utdanning og arbeid. Min antakelse ut fra den informasjon jeg fikk gjennom veiledning av nyutdannede, var at deres beskrivelse av overgangen fra utdanning til jobb lå tett opp til begrepet praksissjokk. Min interesse er å undersøke hvordan det oppleves å være ny i dette feltet.

Søk på internett, hovedfagsoppgaver, doktorgrader og litteratur viste at det i liten grad finnes forskning som spesifikt tar for seg nyutdannede og deres opplevelser ved inntreden i førstelinjetjenesten i barnevernet. Det er gjort en del relevant forskningsarbeid vedrørende lærere og sykepleiere som tar for seg praksissjokk og utvikling av kompetanse i yrkeslivet. Av ren nysgjerrighet gikk jeg inn på Google og søkte på ”nyutdannede og praksissjokk” og på ”nyutdannet og kompetanse”. Dette gav over 10000 treff. Gjennom en screening av dette fant jeg at treffene i overveiende grad dreide seg om lærere og sykepleiere. På søket ”sosialt arbeid og praksissjokk” fikk jeg 78 treff hvor fire omhandlet sosialarbeidere og resten var lærere, sykepleiere og psykologer. Dette kan indikere hvilke yrkesgrupper som er interessante å forske på samfunnsnivå og hvilke grupper som er blitt gitt betydning og status på dette nivå. Førstelinjetjenesten i barnevernet er et spesielt felt som første arbeidsplass etter utdanningen. Feltet gir andre utfordringer enn de ovennevnte yrkesgruppene.

Senter for profesjonsstudier har en longitudinell studie, som blant andre omfatter sosionomer og barnevernpedagoger, hvor de følger personer fra studiestart til fem år etter utdannelsen. Dette er en studie hvor kvantitativ og kvalitativ forskning kombineres, men i størst grad på aggregatnivå. Kryssildprosjektet i regi av høgskolen på Lillehammer har en omfattende studie

hvor de gjennom ulike metodiske tilnæringer søker å belyse hvorvidt utdanningsinstitusjonene kvalifiserer studentene til de oppgaver som venter dem i praksisfeltet. Studiet er spisset mot sosionomer, barnevernpedagoger og vernepleiere. (Fauske m.fl. 2006)

NOU 2000 (Befringutvalget) foreslår en rekke tiltak for å øke kompetansen i førstelinjetjenesten i barnevernet. Dette ut fra en erkjennelse av det komplekse arbeidsfeltet og at utdanningen ikke gir nødvendig kompetanse. Randi Kroken (1998) viser i sin hovedfagsoppgave det personlige aspektet i det å legge frem en sak for Fylkesnemnda. Edgar Martinsen (2003) viser i sin doktorgrad også det personlige og bruken av skjønn og dømmekraft i førstelinjetjenesten. Han gir fyldige sitater fra intervjuer og på den måten stemme til det å jobbe i dette feltet, men han har ikke fokuset på nyutdannede som sådan. Jeg kan ikke se ut fra min søking at stemmene til de nyutdannede i førstelinjetjenesten i barnevernet kommer frem. Dette blir min overordnede interesse ved denne undersøkelsen.

De refererte kildene ovenfor betoner arbeidsplassen som en viktig arena for videre læring etter endt utdanning. I den forbindelse har lederen et overordnet ansvar og i førstelinjetjenesten har lederen myndighet til gripe direkte inn i saker. Ofte er det også slik at lederen er den man drøfter tvilssaker med og som gir ideologiske føringer på kontoret. Det har i offentlig sektor vært økt fokus på ledelse og leders betydning for trivsel på arbeidsplassen. Min interesse innebefatter dette i og med at lederen er den viktigste påvirkningskilde for ivaretagelse av nyansatte. Gjennom min undersøkelse av nyansatte ønsker jeg å tilføre det teoretiske rammeverket rundt denne problemstillingen en stemme eller et ansikt for på den måten få bidra til å løfte opp dette som et viktig tema.

Jeg ønsker å få tak i deres fortellinger og historier hvilket også kunne knytte opplevelser opp mot konkrete hendelser. Jeg ønsker en dypere forståelse for hendelser som leder frem til at nyutdannede slutter og deres opplevelse av disse hendelsene. Etter drøftelser med hovedfagsgruppen jeg er deltaker i, kom jeg frem til et tema og en problemstilling som er narrativ i sin tilnæringsmåte. Mitt tema er sosialarbeideres personlige historier om de erfaringer som fører frem til beslutningen om å slutte i sin første jobb i barnevernstjenestene. Problemstillingen er: Hvilke faktorer var viktige for deres beslutning om å si opp jobben sin?

2. Metodekapittel.

Min interesse for hvordan det oppleves å være nyansatt ble vekket ved å veilede nyansatte saksbehandlere i barnevernet i Oslo som ledd i prosjektet KVABA (Kvalitetssikring av barnevernet i Oslo). Som nevnt hadde flere av dem jeg veiledet sluttet i den jobben de hadde på det tidspunktet jeg veiledet dem hvilket gjorde meg nysgjerrig. Som beskrevet var min første interesse hvordan det oppleves å være nyansatt. Dette var et litt for bredt tema som jeg måtte jeg snevre inn, samtidig som jeg måtte kunne fange opp opplevelsesplanet hos mine informanter.

Veien til problemstilling

Jeg vil her kort beskrive veien frem til problemstilling da dette gir retning på valg av metode og er på den måten en sentral del av det metodiske arbeidet. Thagaard (1998) beskriver dette som et viktig ledd i forskningsprosjektet da en rimelig presis problemstilling gir føringer for valg av metode.

De nyutdannedes forståelse og opplevelse vil på den måten prege historiene. Erfaringene representerer deres refleksjoner rundt hendelser i deres beskrevne historier. Her benytter jeg meg av aktørperspektivet for å kunne fange opp informantenes forståelse av sin historie. Jeg har som utgangspunkt thomas teorem: "If men define situations as real, they are real in their consequences" (1928:572, i Levin og Trost, 1996). Dette impliserer at individets tolkninger vil virke bestemmende inn på deres handlinger. Handlingen jeg er interessert i er hvorfor nyutdannede slutter i første jobb etter utdannelsen. Det vil si at jeg ikke kunne eller skulle stille spørsmål ved om informantenes historier eller erfaringer var gale eller riktige. I tillegg la problemstillingen føringer på at det er hendelser som opplevdes som negativt for den enkelte som er min kunnskapsinteresse.

Neste skritt ble å finne frem til hvilken metode som best kunne få frem mine kommende informantere historier og erfaringer.

Begrunnelse for valg av metode.

Steinar Kvale (1999) beskriver metode som veien til målet. I min søken etter metode blir det tydeliggjort at det er flere veier til målet og at kvalitativ metode er flertydig i den forstand at det er flere veier, samt at mange metoder beskriver liknende fremgangsmåter, men med ulike benevnelser ut fra vitenskapsteoretisk ståsted.

Jeg lot meg inspirere av Kvaales (1999) metafor om intervjueren som en reisende som stiller spørsmål som skaper historier og at denne reisen kan spore til ettertanke og refleksjon hos den intervjuede og intervjueren. Dette ble førende for at jeg valgte et halvstrukturert intervju som ga rom for refleksjon over hendelser. Et halvstrukturert intervju åpner for at man kan pendle mellom ulike temaer og friere følge den intervjuede i sine assosiasjoner, samtidig som intervjueren kan følge opp temaer som fremstår som spesielt viktige for den intervjuede. Intervjueren blir da i like stor grad en lytter som en som stiller spørsmål. Dette er en side ved det relasjonelle og samskaping av kunnskap i det relasjonelle (Kvale 1999). Det som videre ble førende for dette valget var min erfaring som veileder og at denne form for samtale, som krever lydhørhet og kan fange opp viktige budskap, er en metode jeg føler jeg mestrer. Problemstillingen jeg har valgt kan i intervjusituasjonen frembringe sterke emosjoner hos dem jeg skal intervjuer og derfor måtte jeg være spesielt bevisst på det asymmetriske maktforholdet i relasjonen (Kvale, 1999) og være interessert, lyttende og gi oppmerksomhet til den intervjuede (Thagaard, 1998).

Utforming av intervjuguide

Gjennom veiledning, samt at jeg selv har vært saksbehandler og leder i dette feltet, hadde jeg en overfladisk kunnskap og antakelser om hva som kan føre til at noen velger å slutte. Dette er en del av min forforståelse som jeg må ta hensyn til helt fra starten av ved utformingen av intervjuguiden. Min kunnskapsinteresse er derfor å få tak i de individuelle historiene for på den måten å få en dypere forståelse og økt kunnskap om hva som leder frem til beslutningen om å slutte. Jeg måtte derfor være bevisst på lage en intervjuguide som var mer åpen for de intervjuedes egne refleksjoner hvor jeg som intervjuer kunne fange opp og utdype forhold eller fenomener jeg oppfattet som viktige for den intervjuede. Dette er et ledd i det Haavind (2001) kaller å skjerpe og raffinere forforståelsen. Et annet forhold jeg måtte ta hensyn til var at dette ble et retrospektivt intervju ved at jeg ba de intervjuede om å fortelle og beskrive hendelser som lå litt tilbake i tid. Et grep jeg gjorde for å minske dette problemet var å be om beskrivelser av konkrete hendelser og opplevelser. Dette er lettere å huske enn tanker og følelser. Ved å utforme intervjuguiden som en type livsløpsintervju ville jeg få informantene til å beskrive flere hendelser som ville føre til en større assosiasjonsrikdom som ville hjelpe til med å klargjøre sammenhenger i ettertid (Repstad 1998). Jeg la mitt første utkast frem for hovedfagsgruppen og fikk tilbakemeldinger på at det var for detaljert. Etter videre jobbing for

å få intervjuguiden mer temabasert, kom jeg frem til den endelige intervjuguiden (Vedlegg 2). Ved at intervjuguiden ble mer åpen og temabasert ville jeg lettere få frem mønster og variasjoner i fortellingene. Dette ville også lette muligheten for en mer refleksiv samtale samtidig som den ble styrt ut fra temaer.

Populasjon

Mitt utgangspunkt var å intervju barnevernpedagoger og sosionomer som var utdannet i 2001 og hadde sin første jobb etter endt utdanning i førstelinjetjenesten i barnevernet. Tidspunktet for oppstart av arbeidet med å få tak i personer til undersøkelsen var høsten 2003. Av praktiske grunner valgte jeg østlandsområdet som geografisk felt. Intensjonen var å få tak i nyutdannede som hadde sluttet innen relativt kort tid etter endt utdanning grunnet negative opplevelser. Et eksklusjonskriterium var nyutdannede som hadde sluttet for å jobbe i et annet felt enn førstelinjetjenesten som et ledd i utprøving av mulig karrierevei eller fordi vikariatet gikk ut eller liknende grunner. Bakgrunnen var at jeg etter samtaler med arbeidsforskningsinstituttet fikk informasjon om at deres undersøkelser generelt viste at nyutdannede i helse- og sosialsektoren i snitt jobbet ca. to år på første arbeidsplass. Videre kunne Statistisk sentralbyrå informere meg om at de ikke hadde statistikk på grunner til turnover innen sosialsektoren, da dette var vanskelig å måle.

Innhenting av formell godkjenning

Jeg kunne ikke utelukke at det ville fremkomme sensitiv informasjon under intervjuene. Av denne grunn sendte jeg inn skjema for godkjenning av undersøkelsen til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (Vedlegg 1).

Det faktiske utvalget.

Informantene ble rekruttert fra et dataregister ved FO sentralt. Vedkommende som satt med datamaterialet gikk inn og så på de barnevernpedagoger og sosionomer som var ferdig utdannet i 2001, som hadde valgt førstelinjetjenesten i barnevernet som første arbeidsplass, og hadde sluttet på første arbeidsplass. Man fant frem til 45 personer som oppfylte kriteriene. Det ble sendt ut brev til disse (Vedlegg 3) og det kom inn tre svar.

I den første utsendelsen utelukket jeg i brevet de jeg selv hadde hatt i veiledning på KVABA. Jeg sendte ut et nytt brev senere (Vedlegg 4) hvor disse ikke var utelukket. Det gav ytterligere to svar. Utgangspunktet for å utelukke de jeg hadde veiledet ved KVABA var ut fra en forståelse om fordelene ved at jeg ikke kjente til personene jeg skulle intervju. Ved nærmere drøftelser med veileder kom jeg frem til at jeg kun hadde veiledet disse personene på sak i grupper syv ganger Dette lå litt tilbake i tid. De jeg hadde hatt i veiledning og som svarte positivt på min forespørsel ville sannsynligvis ha en positiv relasjon til meg. Jeg hadde heller ingen maktposisjon overfor dem, noe som kunne vært uheldig. En annen informant ble rekruttert via en jeg hadde intervjuet ved at den jeg hadde intervjuet fikk med seg et brev. Det viste seg at denne personen hadde mottatt det første brevet, men ikke respondert på dette. Den siste personen ble rekruttert via en veiledningsgruppe jeg hadde. Vedkommende var ny i gruppen og ble klar over hva jeg skulle skrive om og sa seg interessert i å bli intervjuet. Alle svarbrevene inneholdt informert samtykke.

Responsen var mindre enn forventet. Dette kan skyldes at dette er et tema som man ønsket å legge bak seg gitt at det kan være sensitivt og man har hatt belastende erfaringer. Det kan da være motstand på å dele dette med en fremmed. En annen forklaring kan være at man ikke har tid til å bli intervjuet i en hektisk hverdag.

Flere av dem som hadde svart direkte på brevet, begrunnet dette med at de ønsket at deres erfaringer skulle formidles til feltet. Tre av dem bekreftet på spørsmål fra meg at de hadde forstått brevet med problemstilling som at jeg ønsket kontakt med personer med negative erfaringer og historier som ledet frem til at de valgte å slutte på første arbeidsplass. Jeg fikk også noen henvendelser fra personer som fortsatt var i første jobb og som ønsket å formidle hvordan det var å være ny i førstelinjetjenesten. Disse falt utenfor inklusjonskriteriene.

Det er syv informanter i det endelige utvalget. Seks kvinner og en mann.

Gjennomsnittsalderen ved avsluttet utdanning var 28 år. Seks var mellom 23 og 27 år ved endt utdanning og den syvende en del år eldre. Fire er sosionomer og tre er barnevernpedagoger. I gjennomsnitt var de på første arbeidsplass i 11 måneder.

Intervjuene

Et forhold som kan virke inn på intervjuets kvalitet er valg av sted for intervjuet (Repstad, 1998). Med dette som retningslinje, spurte jeg informantene hvor de ville bli intervjuet. Intervjuene ble foretatt på henholdsvis arbeidsplassen til informantene og på Høgskolen i Oslo. Kvale (1999) betoner viktigheten av å skape en god atmosfære hvor den intervjuede kan føle seg trygg. Dette er spesielt viktig hvor temaene kan omfatte opplevelser og følelser. Han kaller dette ”en ømtålig balansegang mellom kunnskapsinnhenting og de etiske sidene ved den emosjonelle, menneskelige interaksjonen (1999: 73). Jeg forsøkte å ivareta dette aspektet ved å bruke tid før intervjuet på å introdusere meg selv, småprat og gjennomgang av temaer for intervjuet med intervjuguiden som utgangspunkt. Noen ønsket også å lese guiden før intervjustart. Jeg gjentok og vektla at de etter intervjuet på et hvert tidspunkt kunne trekke sitt samtykke. Jeg fikk tillatelse til å bruke minidisc ved alle intervjuene og jeg informerte om at jeg ville transkribere intervjuene og at de ville bli anonymisert.

Det viste seg i ettertid at intervjuguiden var med på å skape en trygghet ved at jeg hadde lagt opp til nøytrale spørsmål i starten av intervjuet. Dette ser jeg var med på å skape en trygghet mellom meg som intervjuer og de intervjuede ved at vi på denne måten ble bedre kjent med hverandres stil og måter å kommunisere på. På denne måten skapte dette en relasjon som gjorde det lettere å snakke om mer sensitive områder senere i intervjuet.

Retningsgivende for min tilnærming til selve intervjuprosessen er hva Kvale (1999) kaller for ”inter views” som legger føringer for hvordan man skal utforske og belyse et tema sammen. Han legger også vekt på kvaliteten ved det relasjonelle, spesielt evnen til aktiv lytting og evnen til å følge opp temaer som fremstår som viktige for den intervjuede. I det første intervjuet var jeg nok litt bundet til intervjuguiden. Den erfaringen førte til at jeg nærmest lærte meg guiden utenat for på den måten friere å følge informantene i deres assosiasjonsrekker. Jeg forholdt meg relativt fritt til intervjuguiden på den måten at jeg grep fatt i de historiene og erfaringene de kom med og gikk også tilbake til hva de hadde sagt tidligere for å sjekke ut eventuelle sammenhenger. På den måten fikk jeg undersøkt hvorvidt jeg hadde forstått det de sa på korrekt måte og reflekterte sammen med informantene om mulige sammenhenger i historiene. Slik analyserte jeg stoffet underveis i intervjuet og fikk validert stoffet ved å sjekke ut forståelsen. Kvale (1999) beskriver at man kan validere i intervjuet ved å kontrollere om man har forstått meningen i det som er sagt. I kvalitativ forskning knyttes validitet opp til om det vi observerer i form av meninger og

meningssammenhenger sammen med om dette reflekterer det fenomen vi skal utforske nærmere (ibid). Slik ble intervjuet en tilnærmet hermeneutisk prosess hvor jeg sammen med den intervjuede pendlet mellom deler og helhet ved de temaer som ble lagt frem i intervjuet. Dette forsto jeg først i etterkant ved å lytte på båndet og lese transkripsjonene samtidig. Denne fremgangsmåten viser seg i intervjuet ved at jeg eksempelvis sier ”forsto jeg deg riktig i sted da du sa..” , eller ”når du sier at ...” og ”betyr det...”. Ved slike uttalelser kunne jeg noen ganger få bekreftelser eller avkreftelser med presiseringer om hva de egentlig mente og de selv fikk reflektert over egne meninger. Slik ble meningssammenhenger tydeliggjort for begge parter. For noen av informantene var det veldig tydelig og ofte følelsesladet hva som hadde ført dem frem til valget om å slutte i første jobb. Det virket nærmest som om noen snakket om hendelser som hadde skjedd dagen før og noen uttrykte overraskelse over de sterke følelsene dette fortsatt satte i sving. Dette kom til uttrykk ved at noen kunne si ”jeg blir jo helt satt ut nå” eller ”jeg blir jo opprørt nå”, ofte litt overrasket. Kvale (1999) betoner i den forbindelse viktigheten av å sette samtalen inn i en ramme og avrunde samtalen på en god måte da den intervjuede ofte har utlevert personlige sider ved seg selv. Alle samtaler ble avsluttet med spørsmål fra min side om det var noe de ville tilføye eller utdype. Dette er en del av det han kaller debrifing.

Etter at intervjuet var over og båndopptakeren var slått av, skrev jeg ned eventuelle tanker og refleksjoner de kom med etterpå. De ble informert om dette. Jeg noterte for meg selv hvor intervjuet hadde foregått for bedre å gjenkalle intervjusituasjonen.

Den prosessen jeg har beskrevet om intervjuet tilsvarer de tre første trinnene i analysearbeidet i Kvales (1999) modell som deler analysen inn i seks trinn. Første trinn er beskrivelsene til den intervjuede. Andre og tredje trinn omtaler samlet sett at den intervjuede oppdager nye sammenhenger ved at intervjueren sjekker ut og ber om utdyping underveis i intervjuet. Denne delen av analyseprosessen er beskrevet ovenfor.

Jeg valgte ikke å skrive ned intervjuene etter hvert intervju. Det er mulig jeg ved å skrive ned intervjuene umiddelbart etter intervjuet ville ha forbedret neste intervju, på den annen side, ved å ikke gjøre det gikk jeg inn i neste intervju litt mer åpent enn hvis jeg hadde skrevet de ned underveis.

Transkribering

Da alle intervjuene var gjennomførte, transkriberte jeg dem selv. Samtalene varte mellom 70 og 100 minutter og de transkriberte intervjuene ble på mellom 20 og 33 sider. Jeg transkriberte ord for ord, og tok med sukk, latter og lignende. Dette ble gjort for å gjøre overgangen fra muntlig til skriftlig tekst så myk som mulig for å kunne føre dialogen med den intervjuede så nært opp til den muntlige samtalen som mulig. For å anonymisere skrev jeg alt på bokmål. Jeg utelukket stedsnavn og liknende. Dette ble en ny form for "samtale" med informantene hvor jeg merket at stoffet traff meg på en annen måte ved at jeg kunne være mer lyttende enn i selve intervjuet.

Analyse av materialet

Jeg velger å kalle dette punktet for analyse av materialet da analyseprosessen allerede har startet ved selve intervjuet. Det skjer en endring i prosessen fra samtalen via opptak og til transkripsjon. Sentrale deler av det interpersonlige som ansiktsuttrykk og sittestilling forsvinner (Kvale, 1999). Han presiserer videre viktigheten av å tenke på transkripsjonene som videreføring av det levende intervjuet ved å føre en dialog med teksten og forfatteren, intervjupersonen, for å "utvikle, klargjøre og utdype det som blir uttrykt" (1999: 117). Dette ble min veileder i den videre prosessen i analysen som endte ut i den bearbeidede fortellingen til de intervjuede som formidles i neste del.

Første ledd i analyseprosessen ble gjennomført ved at jeg satt med transkripsjonen og samtidig hørte på båndet. Dette ble gjort med hvert intervju. I marginen på det transkriberte arket skrev jeg ord eller temaer som ble brukt. På den måten fikk jeg intervjuene "under huden". Deretter gikk jeg igjennom hvert intervju på nytt og merket og navnga de ulike temaene. Direkte sitater ble begrepsfestet. Eksempelvis sitatet "følte meg deppa", ble begrepsfestet som "emosjon". Jeg fulgte tidsaksen i historiene med intervjuguiden som ledetråd. Hele veien så jeg dette i sammenheng med teksten ved å stille spørsmål om i hvilken sammenheng dette ble sagt. Til slutt samlet jeg temaer i hvert intervju og endte opp med 41 totalt. Min daværende veileder leste igjennom to intervjuer som jeg mente var typiske. Sammen med veilederen kom jeg frem til en meningsfull måte å ytterligere abstrahere temaene. Jeg gikk tilbake til materialet og sammenfattet de opprinnelige temaene til 11 hovedtemaer. Ut fra denne kategoriseringen gikk jeg tilbake til hvert intervju og hentet sitater og plasserte dem under temaer. Noen sitater ble plassert under to kategorier da de kunne si

noe om begge kategoriene. Deretter gikk jeg på tvers av materialet og talte opp hvor mange som sa noe om hver kategori. Jeg gikk tilbake til det enkelte intervju for å se i hvilken sammenheng dette var sagt, slik at det ikke ble tatt helt ut av sin kontekst. Jeg stilte følgende spørsmål til teksten for å se nye meninger og sammenhenger i det de beskrev: Hvilke hendelser trer tydelig frem? Hvorfor blir hendelsene betydningsfulle? Hvilke temaer virker inn på hverandre? Hvordan virker de inn på hverandre? Hva er viktige vendepunktshendelser? Dette gav nye svar og nye sammenhenger trådte frem. Noen temaer ble gitt nye navn som mer nøyaktig uttrykte meningsinnholdet i det som ble sagt.

Med utgangspunkt i hva de sa rent konkret, ble spørsmålet hva meningsinnholdet var ut fra den sammenheng det var sagt i. Ved å bruke livsløpsintervjuet som guide fant jeg hvordan temaer var knyttet sammen. Det er forskjell på hva informantene sier og hva som er meningsinnholdet i det de sier. Jeg gikk hele tiden tilbake til problemstillingen for å se om temaene gjenspeilet hendelser og erfaringer som ledet frem til at de sluttet. Jeg oppdaget da sammenhenger jeg tidligere ikke hadde sett og som informantene heller ikke hadde vektlagt. Ved grundig analyse ble eksempelvis overgangen fra utdanning til jobb tydelig, samt selvforståelsens betydning ble tydeliggjort i denne prosessen.

Validitet og generaliserbarhet

Kvale (1999) fokuserer på at validitet bør knyttes mer opp mot kvaliteten på håndverket enn hva som er sant. Dette blir kontrollert ved at forskeren stiller spørsmål under hele prosessen til den kunnskapen som kommer frem i den felles reisen med de intervjuede og i det videre arbeidet med materialet. Sannhetsbegrepet blir da mer et spørsmål om troverdighet og pålitelighet. Jeg har tidligere redegjort for hvordan jeg har kommet frem til de temaer som blir presentert i neste kapittel. Blant annet hvordan jeg har reflektert med og stilt spørsmål til informantene i intervjuet og til den senere transkripsjon. Jeg har også gått igjennom temaene og konseptualiseringen av disse sammen med min første veileder. Dette er et ledd i hva Kvale kaller "Å validere er å kontrollere" (1999:168).

Vedrørende generaliserbarhet har jeg et utvalg på syv personer som har fortalt om hendelser som for dem var negative i en slik grad at de valgte å slutte. Denne studien representerer subjektive opplevelser hos disse. Samtidig har jeg under prosessen lett etter teori som kan belyse deres opplevelser og denne teorien indikerer at deres opplevelser ikke er unike. Da

funnene var ferdig tematisert sjekket jeg funnene med andre nyutdannede i samme felt. De har kjent seg igjen i disse temaene. Dette indikerer at dette har relevans utover mitt utvalg.

Hvordan presentere resultatene.

Jeg velger en presentasjon av funnene hvor jeg følger informantene fra før utdanning til de velger å slutte. Noen steder er sitater gjengitt som de står i transkripsjonen. Andre steder har jeg fortettet og slått sammen hva en informant har sagt om et fenomen, men allikevel direkte sitert vedkommende. Når vedkommende tar en pause, er dette markert med tre prikker. Jeg bruker understreking der informanten legger vekt på et ord og skriver eksempelvis sukk og liknende i parentes. Noen ganger er et sitat gjengitt flere ganger når det samme sitatet belyser ulike temaer. Min begrunnelse for dette er at ved å fjerne deler av disse sitatene mister de noe av sin kraft og tyngde. Jeg vil gjennomgående bruke intetkjønn eller hunkjønn av anonymitetshensyn ved bruk av sitater.

Teori, empiri og drøfting knytter jeg i hovedsak sammen slik at teori presenteres først under ulike temaer med påfølgende empiri og drøfting sammen. Andre steder knytter jeg teori direkte til empiri. Dette er ut fra en vurdering om hensiktsmessighet.

Metodekritikk

Antallet informanter gir et begrenset empirisk utvalg. Dette begrenser på ingen måte deres opplevelser og historier, men kan utgjøre et problem i f.h.t. overførbarhet og generaliserbarhet.

Intervjuene jeg foretok var retrospektive ved at hendelsene som ble beskrevet lå tilbake i tid. En mulig feilkilde og metodisk problem vil da være at deres historier og beskrivelser vil være filtrert gjennom erfaringer de har gjort senere.

Jeg kan ikke se bort fra at jeg gjennom mitt subjektive blikk har filtrert bort informasjon som en annen ville ha vektlagt. Det er også den mulighet at en del nyanser forsvinner ved å stykke opp materialet og forta en forenkling. På den annen side er dette nødvendig for å gjøre et komplekst materiale tilgjengelig og håndterbart for analyse.

En mulig begrensning i tilfanget av relevant litteratur og forskning vil være at jeg ikke har søkt på anerkjente nettsteder som høgskoler og universiteter har tilgang til.

3. En reise uten veiviser

Denne delen beskriver veien inn i utdannelsen og følger informantene gjennom utdannelsen og inn i ny jobb etter å ha sluttet i første jobb etter utdannelsen. Dette blir en reise i informantenes beskrivelse med hovedvekt på det mønster og variasjoner jeg har funnet. Hovedvekten vil være informantenes opplevelse av saksbehandlerrollen på første arbeidsplass og forhold som har virket inn på at de valgte å slutte.

Jeg vil benytte meg av ulike teorier for å belyse empirien, men vil bruke Rønnestads og Skovholts modell for profesjonell utvikling som min veiviser (Skovholt og Rønnestad, 1992, Rønnestad og Skovholt, 1999 og Skovholt, 2001). Min begrunnelse for å benytte denne modellen er at den på en grundig måte, og gjennom et omfattende forskningsmateriale, belyser både individuelle og strukturelle forhold. Dette er forhold som fremmer eller hemmer profesjonell utvikling i et livsløp som beveger seg fra før utdanning, via utdannelsen til den erfarne terapeut. Modellen viser den nære sammenhengen mellom det profesjonelle og det personlige.

Jeg vil kort si noe om modellen innledningsvis da den vil være gjennomgående som forståelsesramme videre. Modellen er omfattende. Jeg vil derfor fremheve de sider som er aktuelle som analytisk verktøy for empirien i denne oppgaven. Modellen er basert på intervjuer av 100 amerikanske psykoterapeuter på ulike erfaringsnivåer, fra studenter til terapeuter med 40 års erfaring. 60 av disse ble reintervjuet (Rønnestad og Skovholt, 1999). Jeg vil i hovedsak legge vekt på de strukturelle faktorer i modellen.

Nivåmodellen omfatter åtte nivåer som strekker seg fra det ”konvensjonelle” nivået (før utdanning), stadier under utdanning benevnt som henholdsvis ”overgang til profesjonell”, ”imitering” og ”betinget autonomi”, til nivåer etter utdanning benevnt som ”eksplorering”, ”integrering”, ”individering” og ”integritet”. Dette er nivåer som beskriver en utvikling henimot en stadig større grad av profesjonalitet. Profesjonalitet forstås som en personlig individeringsprosess hvor man på en personlig måte internaliserer ”personlighet, filosofisk

grunnlag, verdisystem, teoretiske og begrepsmessige strukturer, metoder og teknikker”. (Stolanowski og Rønnestad, 1997:37). Denne prosessen beskrives på et kontinuum fra å stole på eksterne faktorer som teorier og andre fagpersoner til i stadig større grad å stole på interne faktorer. Denne bevegelsen fra å stole på eksterne autoriteter til å stole på egen indre autoritet er en lang prosess (Skovholt og Rønnestad, 1992.) En slik nivåmodell kan gi inntrykk av klare skiller mellom nivåer og tidsskiller mellom nivåene, at man beveger seg fra det ene nivået til det andre. De betoner at man må ta hensyn til individuelle forskjeller og at man kan bevege seg frem og tilbake på nivåene i en utviklingsprosess. Utvikling er et komplisert fenomen med ulike påvirkningskilder. For å ivareta nyansene ved profesjonell utvikling og det kompliserte bildet deres empiri viste, er materialet delt inn i tyve ulike temaer som er betydningsfulle kilder til påvirkning av profesjonell utvikling (Skovholt, 2001). Viktige påvirkningskilder, i tillegg til egne evner til å reflektere, integrere og tåle kompleksitet, er relasjoner til klienter, kolleger og veileder. Følgelig er det relasjonelle et viktig aspekt i profesjonell utvikling.

En forutsetning for profesjonell utvikling er hva de benevner som ”bevissthet om kompleksitet”. Dette begrepet omfatter blant annet en toleranse for det flertydige og evnen til å klare og forholde seg til dette uten å bli overveldet. En viktig faktor for å kunne håndtere det flertydige, i tillegg til individuelle forskjeller, er strukturelle forhold. Med dette menes at undervisningsstedet og arbeidsplassen må legge forholdene til rette slik at den enkelte får mulighet til å bearbeide inntrykk som kan være både kognitivt og emosjonelt overveldende. Erfaringer må tilegnes (assimilering) og integreres (akkomodering). Dette forutsetter en kontinuerlig refleksjon over erfaringer for å konsolidere og integrere nye erfaringer slik at dette blir en del av det profesjonelle selv. Undervisningsstedet og arbeidsplassen må legge forholdene til rette slik at forholdet mellom utfordringer og støtte er balansert. Det innebærer et balansert forhold mellom krav og støtte slik at eksempelvis arbeidsoppgavene er overkommelige og innenfor kompetanseområdet til den enkelte. Et mulig utfall ved ikke å kunne håndtere det flertydige og komplekse, er at man går inn i en stagnasjon. Dette kan være ”prematurlukning” hvor den reflekterende prosess avsluttes eller brytes. Det er en ubevisst prosess som er en konsekvens av at utfordringene blir for store. Det kan føre til en stagnasjon i utviklingen og et mulig utfall er at man forlater feltet, benevnt som ”exit”. Denne modellen er senere redusert til 6 nivåer og 14 temaer (2003), men jeg velger å benytte meg av den opprinnelige modellen da senere endringer ikke kaster nytt lys over mitt materiale.

Veien inn i utdannelsen

Vedrørende utdannelsens dannelsesprosjekt har Bjørg Fossetøl og Karen Jensen (2005) foretatt en undersøkelse, som ledd i et større forskningsprosjekt av 26 studenter på barnevern – sosialutdanningen på Høgskolen i Oslo. Når det gjelder motiver for å søke utdannelsen fant de som hovedfunn at kvaliteter knyttet til nærhet til andre, selvutvikling, spenning og opplevelsen av å gjøre noe som erfares som personlig meningsfylt, var fremtredende. De kaller dette selvoriente motiver i motsetning til hjelpeorienterte motiver. Så godt som alle uttrykker interesse for kontakt med mennesker og det emosjonelt berikende ved å oppleve nærhet med mennesker. Dette kontrasteres ikke sjeldent med det å jobbe på kontor.

Dette nivået tilsvarer det Rønnestad og Skovholt kaller det konvensjonelle stadiet. Det er preget av en hjelperolle som er ervervet gjennom å hjelpe familie og venner. Kompetansen til å hjelpe andre kommer fra egne livserfaringer. Nivået er preget av sympati overfor den andre og lite oppmerksomhet mot en selv slik studenter i profesjonsstudier kan ha. Eksempelvis ”gjør jeg dette riktig?” eller ”er jeg god på dette?”. Overgangen til utdannelsen blir da en overgang fra det kjente til det ukjente, en overgang til et felt som er preget av en mer kompleks verden med blick på teorier, metoder og teknikker, samt et mer kritisk blick på seg selv. (Thomas Skovholt, 2001, Skovholt og Rønnestad, 1992).

Informantenes motiver

Informantene har ulike veier inn i utdannelsen. Noen har vært innom andre studier før de valgte sosionom eller barnevernpedagogutdanningen. Det overveiende flertall av informantene hadde et utgangspunkt hvor de ønsket å jobbe med mennesker. Noen hadde tidlig ønske om å jobbe med barn. En informant ”*har egentlig alltid hatt lyst til å jobbe med barn*”. Dette er et typisk utgangspunkt for de fleste. En annen informant uttrykker: ”*Jeg hadde lyst til å jobbe med de som hadde falt ut av samfunnet. Jeg tenkte først kriminologi, så penset jeg meg inn på barnevern.*” En tredje knytter valg av studie opp mot at hun, etter å ha jobbet på barnehjem før utdannelsen, ønsket å jobbe med å gi omsorg til barn.

Alle informantene har hatt jobb relatert til mennesker før utdanningen. To av informantene har jobbet direkte med målgruppen før utdannelsen. Totalt spenner erfaringsgrunnlaget fra støttekontakt, barnehage, ekstravakter i voksenpsykiatrien til lang praksis med direkte arbeid

med ungdom med spesielle behov, samt mange års jobbing innen helsesektoren før utdanningen.

Interessant her er spriket; fra målrettet, tilnærmet ideologisk forankring som grunnlag for utdannelsesvalget, til et mer diffust ønske om å jobbe med barn. Det endelige valg av utdannelsen bærer preg av at informantene gradvis penser seg inn på dette ved at de eliminerer andre type utdannelser og på ulike vis blir kjent med sosionom og barnevernpedagogutdannelsen gjennom andre. Dette kan være alt fra en film som har inspirert, en medstudent på annet studium som har gjort de oppmerksom på studiet, til en inspirerende foreleser på et annet studie som har vekket deres interesse for barnevernfaget. Grad av bevissthet om valg av utdanning eller type praksis før utdanning, ser ikke ut til å være avgjørende for deres valg om å slutte på første arbeidsplass.

Utdannelsen, en vei mot noe.

Utdanningen er fundamentet og dannelsesprosessen mot yrkesutøvelsen. Derfor har jeg ansett det som nødvendig å stille spørsmål om utdannelsens betydning for informantene i utvalget. Utdannelsen skal sette studentene inn i rådende tenkning og dilemmaer man står overfor i feltet. Har utdannelsen gitt informantene de nødvendige verktøy for yrkesutøvelsen? Hva er deres erfaringer?

Samlet sett beskriver Rønnestad og Skovholt (1992) studentene, når de gjennomgår nivåene to - fire, som entusiastiske og søkende, men samtidig preget av usikkerhet og forvirring. Man skal her både assimilere, tilegne seg nytt stoff, og akkomodere, integrere og konsolidere dette stoffet. Man gjennomgår en dannelsesprosess mot en ny rolle. Et kritisk punkt for utvikling er studentens evne til å forholde seg til kompleksiteten av ny informasjon og konsolidere denne. Utdanningsinstitusjonens evne til å gi rom for refleksjon slik at ny informasjon kan forankres er av vesentlig betydning.

En dannelses- eller endringsprosess er en slitsom prosess hvor man blir tvunget til å stille spørsmål til og ved seg selv. Det holder ikke lenger med vante hjelpefunksjoner som man brukte i det konvensjonelle stadiet. Man må tilegne seg nye ferdigheter og teorier som skal integreres. Man sammenlikner seg med medstudenter og lærere og stiller seg spørsmålet om man vil klare dette. Nivå tre kan sammenliknes med praksisperioden som mine informanter

har hatt. Fokuset blir nå å teste ferdigheter opp mot erfarne praktikere som blir et kriterium for å bedømme egen kompetanse i praksis. Den dominerende affekten er varierende selvtillitt. Studenten kan bli usikker på om hun kan leve opp til forventningene. Det er et sterkt behov for bekreftelse. Studenten ønsker å gjøre ting på en riktig måte og prøver ut sin rolle som profesjonell.

”Mot slutten av utdannelsen bærer studentene preg av å være usikre på sin yrkesidentitet, og mer grunnleggende på hvilken rolle de kan og bør spille i andres liv” (Fossestøl og Jensen, 2005:26). Mange studenter stiller seg spørsmålet om de har utviklet de kvaliteter som fordres. Fossestøl og Jensen sier videre at studentene er kjent med de mange dilemmaer som er knyttet til hjelperollen. De er bevisst yrkets kompleksitet. Opplevelsen av ikke å kunne nok, bidrar til en svekket motivasjon. Teoriundervisningen bærer på et generelt nivå preg av et mangfold av temaer og stor bredde. Dette genererer en faglig usikkerhet og en svekket følelse av mestring. Studentene beskriver et sprik mellom det de lærer og det yrket krever. De ønsker hjelp til å se sammenhenger. De beskrives en tvil og usikkerhet i det å være nyutdannet og det oppleves at dette ikke tas på alvor i utdannelsen. Dette tenderer til å bli bagatellisert og individualisert. Med hensyn til praksis er et av hovedfunnene at utplassering er vilkårlig og i stedet for at praksisen blir en del av den kollektive yrkesidentiteten, tenderer disse erfaringene til å gli ut av bevisstheten uten at de manifesterer seg som en artikulert del av studentenes kunnskapsgrunnlag.

Hva sier informantene om utdannelsen?

Informantene har gått på ulike skoler og de ulike skolene har ulike profiler hva gjelder innholdet og vektleggingen i utdannelsen. Generelt om utdannelsen sier en:

Jeg hadde ikke tuna meg så veldig inn på jobb. Det er kanskje mer at man er så fjernt fra virkeligheten når du studerer, når du leser, når du er på forelesninger. Du er så veldig opptatt av deg sjøl for du er på vei til å utvikle en identitet som barnevernsarbeider. Du er opptatt av den, og det er man jo, man slutter vel aldri å være det, men man er bare det nesten. Når jeg ser tilbake nå, tenker jeg at det var mye av min jobbing på en måte, og mye av den utdanninga jeg sto i som jeg også synes var kjempespennende. Det er jo ikke til å legge skjul på det også er selvutvikling å gå en utdanning, ikke sant.

Hun uttrykker og bekrefter det som Rønnestad og Skovholt(1992) benevner som en dannelsingsprosess. Hun beskriver dette som utvikling av identitet og hvordan man da har

blikket rettet mot seg selv. Jeg har ikke i min undersøkelse hatt hovedfokus på utdannelsen. Jeg har derfor ikke noe i mitt materiale som avkrefter eller bekrefter dette som en slitsom prosess, men sitatet viser at dette er en personlig prosess og at dette krever jobbing, som hun sier.

Jeg vil videre dele utdanningen i teori og praksis under utdanningen.

Overvekten av informantene sier de hadde en del teori om barnevern, og noen sier dette var godt fokusert. De fleste sier dette virket litt fjernt da de kom ut i jobb. En informant sier det slik:

Jeg opplevde at utdannelsen ikke akkurat gav den kompetansen. Vi hadde barnevernsloven i en bolk. Så var det i forhold til ulike problemstillinger, utvikling, ulike typer omsorgssvikt. På den utdannelsen jeg gikk hadde vi ferdighetstrening i forhold til å snakke med familier, men ikke spesielt på barn, så der følte jeg meg ikke kompetent. Det var mer å tenke familier som system og snakke med familier

Utdanningen i sosialt arbeid er preget av at dette ikke er en spesialistutdanning. Sitatet representerer det flere informanter forteller. Tendensen i fortellingene er at utdannelsen gir en generell innføring på flere områder innen sosialt arbeid, men at det ikke gir kompetanse til å utføre det yrket de skal tre inn i. Det kan forstås som en bevegelse fra en generell ”kunnskap om” mot ”kompetanse til” det vil si fra kunnskap til profesjonell kompetanse. Sitatet anskueliggjør funnet i undersøkelsen til Fossestøl og Jensen (2005) om at undervisningen berører et mangfold av temaer og har stor bredde.

Den informanten som er mest fornøyd med utdannelsen sier:

Skolen leide inn 2 fra praksisfeltet. Så fulgte vi en barnevernssak fra undersøkelse til fylkesnemnd. Dette var både i 2 og 3 klasse, og vi intervjuet og hadde samtaler med barn i kommunen underveis, så vi fikk en barnevernssak kronologisk i teori og praksis. Det var veldig spennende. Vi lagde en utredning. Det ble veldig praksis og teori sammen. Vi lærte saksgangen i en barnevernssak. I begynnelsen var det å vurdere barn veldig fremmed. Det ble veldig nært og vanskelig å holde distanse. Det var en helt annen tankegang enn hva jeg var vant til, så det ble litt sånn, ”oj, dette var et stort steg”.

Denne informanten får en mer inngående kunnskap om det feltet hun skal inn i senere ved at hun får prøvd ut sammenhengen mellom teori og praksis på en mer inngående måte enn det de

andre informantene beretter. Som referert i teorien ovenfor fant Rønnestad og Skovholt (1992) at man i dannelsingsprosessen oppdager at de tilvante hjelpefunksjonene ikke er nok. Dette ser vi eksemplifisert i dette sitatet hvor hun beskriver en erkjennelse av at dette var et stort steg. Man kan stille spørsmål ved om en slik sterk integrering av teori og praksis i utdannelsen fremmer en større grad av bevissthet om kompleksiteten man kan møte i arbeidslivet. Kompleksiteten trer tydeligst frem når teorien skal utøves i praksis blant annet fordi blikket da rettes sterkere mot seg selv og sin utøvelse av den innlærte teorien.

Dette er den informanten som tidligst bestemte seg for å slutte på første arbeidsplass. Dette kan ha en viss sammenheng med at hun har sett betydningen av å knytte teori og praksis sammen, samt reflektert rundt dette. Man kan heller ikke utelukke at dette påvirket bevisstheten om hva hun ønsket og trengte når hun skal ut i jobb for å utvikle seg videre som barnevernarbeider.

Informantene sier de i stor grad har positive erfaringer fra praksis. Den overveiende erfaringen er at informantene enten får bekreftet at de ønsker å jobbe innenfor barnevernfeltet eller de får avkreftet at de skal jobbe innen sosialtjenesten og vender blikket mot barnevernfeltet.

Praksisen strekker seg fra forebyggende arbeid med unge, via institusjon til ungdomspsykiatri. To fra sosionomutdannelsen hadde praksis på sosialkontor. Kun en av informantene har hatt praksis i førstelinjetjenesten i barnevernet.

Noen har fått bekreftet viktigheten av å jobbe forebyggende og mange har fått positive tilbakemeldinger fra praksis. En sier om praksis i psykiatri for ungdom: *"Jeg fikk masse positiv feedback fra ungdommene og de voksne. Jeg glemte at jeg var student. Jeg fikk mye inspirasjon,"* En annen sier: *"I jobben med ungdommen så lærte jeg mye om relasjonelle ferdigheter. Det var kjempedyktige folk som jobba der, så jeg fikk lyst til å gå i fotsporene deres og lære"*

En tendens er at praksisen gir informantene inspirasjon og de får gode tilbakemeldinger. Flere får bekreftet sin relasjonskompetanse. Kun en har hatt praksis i førstelinjetjenesten i barnevernet.

Et ytterpunkt i funn vedrørende utdannelsen generelt, er at informanten med lengst relevant praksis før utdanninge slutter etter relativt kort tid på første arbeidsplass. Den med mest positiv erfaring fra utdannelsen, både i den teoretiske delen og i praksis, er den som tidligst bestemmer seg for å slutte. En mulig sammenheng er at begge disse har mest erfaring med koplingen mellom teori og praksis og derfor kan ha fått en større grad av bevissthet på hva de trenger for å videreutvikle seg innen feltet.

Bortsett fra dette er det ikke informasjon i deres fortellinger som indikerer at ulikt opplevd utbytte av utdannelsen i etterkant virker inn som en faktor for å slutte.

En forteller at hun fikk selvtillit i forhold til faget og at det gav henne mye. En annen sier at hun ikke fikk innblikk i hvordan man utøvde faget. Til tross for dette ulike utbyttet av utdannelsen, synes det ikke som dette virker inn på valget om å slutte for disse to.

Det kan synes som mine informanter delvis bekrefter undersøkelsen til Fossetøl og Jensen (2005) om at undervisningen er innom mange teorier og temaer, samt at det knyttes usikkerhet om hvorvidt man kan omsette dette i praksis. Informantenes beretninger om utdannelsen peker mot at dette er første skritt på vei mot det som Rønnestad og Skovholt (1992) kaller en danningsprosess. *"Man er så fjernt fra virkeligheten"*, sier en av informantene og *"du er så opptatt av deg selv"*. Dette tyder på at man blir opptatt av å finne hvem man er i denne danningsprosessen hvor man prøver å tilegne seg et mangfoldig teoretisk materiale. Teorien er på et generelt nivå og fokuset er på tilegnelse av stoffet og konsolidere og prøve ut dette i prosessen mot en rolle som profesjonell sosialarbeider. Fokuset er mye rettet mot en selv og egen utvikling. Man er på vei mot noe. De er på vei til *"know that"* og har et godt stykke igjen til *"know how"*.

På vei fra kjent til ukjent terreng.

Overgangen fra utdanning til jobb kalles ofte for praksissjokk. Jeg vil her kort referere forskning som belyser dette for å gi en forståelsesramme på overgangen fra studie til jobb. Prosjektet *"I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav"* (heretter: *"kryssildprosjektet"*) startet i 2001 og pågår fortsatt. Dette er et forskningsprosjekt som

benytter seg av både kvantitative og kvalitative metoder. Utvalget består av 468 barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere som arbeider med barn, unge og familier. I tillegg består utvalget av 88 lærere og 122 studenter ved utdanningsinstitusjonene. Deres hovedproblemstilling er ”Er profesjonsutdanningene i helse- og sosialfag i utakt med de krav som stilles til yrkesutøvernes profesjonelle kompetanser i arbeidet med barn, unge og familier?” (Skårderud, Fauske, Kollstad, Nilsen og Nygren, 2005). Av plasshensyn vil jeg kort si noe om deres konklusjoner og teoretiske ramme som er relevant for å belyse mitt materiale.

På deres internettside (2007) beskrives deres teoretiske tilnærming til å ligge tett opp til realistisk konstruktivisme, herunder virksomhetsteori. Denne retningen vektlegger at viktige sider av virkeligheten er sosialt konstruert og skjer i kommunikasjon med omverden, men vektlegger samtidig materielle forhold som gjenstander og artefakter som viktige påvirkningskilder for våre indre psykologiske prosesser og som objektivt virkelige. Artefakter kan eksempelvis være handlingsplaner innen barnevernet, dataverktøy eller arbeidsprosedyrer. Dette ansees som en del av den sosiokulturelle konteksten. Gjennom dette tilegner man seg lokale verdier og ideologier som blir en del av den enkeltes kompetanse. Utviklingen av den enkeltes kompetanse skjer i en vekselvirkning mellom indre og ytre betingelser. I følge denne tenkningen kan man ikke løsrive det sosiale fra det materielle. Innenfor denne konteksten skal den enkelte tilegne seg handlingskompetanse. Handlingskompetansen ses på som en utveksling eller et samspill mellom den enkeltes mentale prosesser og konteksten dette skjer i. Handlingskompetansen utvikles på en kontekstspesifikk måte ut fra de krav og utviklingsmuligheter som karakteriserer det enkelte arbeidssted.

Jeg har beskrevet deres teoretiske fundament for å vise relevansen til min studie ved at denne teorien, på linje med modellen til Rønnestad og Skovholt, vektlegger samvirke mellom person og situasjon som vesentlig for profesjonell utvikling.

Skårderud, Fauske, Kollstad, Nilsen og Nygren, (2006)¹ fremhever læring som situert i den forstand at læring skjer gjennom deltakelse i det som preger det aktuelle praksisfellesskap. Praksisfellesskapet blir en viktig påvirkningskilde for læring. Forenklet sagt dekomponerte

¹ De henviser til Lave og Wenger (1991)

prosjektet begrepet handlingskompetanse til ”ferdigheter”, kunnskap” og ”ideologier” med en mengde underpunkter på hvert av disse elementene. Ved gjennomgang av hvordan de ulike gruppene scoret på en mengde variabler, er hovedtendensen en utakt eller en forskjell på hva som vektlegges av utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet.

Den enkelte vil ofte befinne seg i kryssilden mellom utdanningens og praksisfeltets krav. Ut fra funnene er disse kravene ulike på flere punkter. De skriver:

”Første gangen den profesjonelle personen får erfare den type kryssild som er omtalt ovenfor, vil ofte være når hun eller han har praksisutplassering. For noen vil dette møtet med yrkespraksisen oppleves et ”praksissjokk”. Utdanningens vektlegging og krav til profesjonelle kompetanser er i slike situasjoner i *utakt* med praksisfeltets krav til kompetanser” (2005:463)

De beskriver som en hovedkonklusjon et betydelig gap mellom hva som læres på utdanningsinstitusjonene og hva som kreves i praksisfeltet. De skriver:

”...at det i alle tre profesjonsfærene er et gap mellom de kvalifikasjonsrelevante kompetansene som utdannelsene har fremmet og de yrkesrelevante kompetansene som praksisfeltets oppgaver krever. Alle tre utdannelsene kvalifiserer sine studenter for en mestringsprofil som innebærer at de oppgaver som man lærer å mestre best, kun i halvparten av tilfellene omfatter de kjerneoppgaver som praksisfeltet definerer som de aller viktigste å mestre.” (2006:195)

Senter for profesjonsstudier har som ledd i et større forskningsprosjekt kartlagt nyutdannedes møte med yrkeslivet tre år etter utdanning (HiO-2008). Prosjektet omfatter flere utdannelse innen helse- og sosialsektoren. Det er gjennomført en analyse av 20 profesjoner utdannet ved 11 høgskoler. De har blant annet sett på tilegnet kompetanse på høgskolen og de krav som stilles i arbeidslivet gjennom en kvantitativ undersøkelse hvor de scorer hva informantene opplever som krav og egen opplevelse av i hvilken grad de kan oppfylle disse krav. Tendensen for sosionomer og barnevernpedagoger viser at det i relativ stor grad er samsvar mellom krav og kompetanse når det gjelder relasjonskompetanse. Det samme gjelder forholdet mellom krav og kompetanse til teoretisk kunnskap. Størst gap finner vi mellom opplevde krav og opplevd kompetanse i forhold til å ta ansvar og ta beslutninger. Et tilsvarende gap gjelder på området å arbeide under press og jobbe selvstendig. Samme undersøkelse viser i snitt at halvparten mottar systematisk veiledning. Denne undersøkelsen støtter noen av funnene til ”kryssildprosjektet” hva gjelder gapet mellom utdannelsen og

kravene man møter i yrkeslivet vedrørende kompetanse. Spesielt interessant er punktet om ansvar og beslutninger som er en av kjerneoppgavene i førstelinjetjenesten i tillegg til å jobbe selvstendig. Vi vil senere se hva informantene i denne oppgaven sier om dette.

Vi har tidligere sett at utdannelsen har vært generell og at informantene har stilt seg selv spørsmålet om de har fått den kompetansen som skal til for å utføre oppgavene som venter dem. Hva karakteriserer den jobben de skal bekle i førstelinjetjenesten i barnevernet?

Barnevernet som felt de nyutdannede trer inn i.

Førstelinjetjenesten som de nyutdannede skal inn i, er et komplekst felt med mange og varierte arbeidsoppgaver. Byråkratrollen er en stor del av rollen man har som ansatt. Dette innebærer mange arbeidsoppgaver. Man skal sette seg inn i ulike prosedyrer og regler som man er pålagt å følge, både av sentrale myndigheter og som har etablert seg som lokale praksiser. Det kan være hvordan man skriver vedtak, hva som skal stå i vedtaket, hvem som skal ha vedtaket, hvem som skal skrive under på det, hvordan man søker plass på institusjon, og hvem som kan beslutte hva. Det er utallige detaljer som skal være på plass og holdes oversikt over. I tillegg til dette skal man ha oversikt over samarbeidspartnere og samarbeidsrutiner som er etablert på det enkelte sted.

Feltet er preget av vurderinger basert på skjønn. Skal en melding henlegges og i så fall på hvilket grunnlag? Hva skal det konkluderes med i en undersøkelse og på hvilket grunnlag? Hva er det beste tiltaket for dette barnet og denne familien? Hva skal jeg se etter og hvordan skal jeg se etter tegn på omsorgssvikt? Til tross for utallige rundskriv og retningslinjer, vil det være skjønn og avveining av hensyn mellom det biologiske prinsipp og barnets beste som er kjernen i arbeidet. I tillegg legger jusen en sterk føring på at like saker skal behandles likt. Dette er et sentralt prinsipp for å gi legitimitet til forvaltningsorganet i befolkningen. Teorier er generelle modeller man kan vurdere ut fra, mens det i praksis må foretas en vurdering hvor teorien bare er en del av dette vurderingsgrunnlaget. Det Skovholt benevner som flertydig og komplekst, vil i praksis i førstelinjetjenesten tilsvare mange av de vurderinger man må foreta og de ulike hensyn som avveies. Hver familie, hvert barn og hver ungdom har sin egen historie som er unik og som krever at saksbehandler har et stort repertoar å vurdere den enkeltes situasjon ut fra. Dette krever integrering av teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap og tiltro til egen vurderingsevne.

Elisabeth Backe-Hansen (2001)² skriver med henvisning til nasjonal og internasjonal forskning at det sannsynligvis er umulig å finne kriterier som klart kan skille mellom ”grupper av barn og unge som kan være i risiko og trenge tiltak eller inngrep fra barneverntjenestens side, grupper som likner, men likevel ikke trenger tiltak, og på den andre siden grupper som virkelig trenger omfattende tiltak” (2001:197). Vi ser her deler av det kompliserte bildet av bruken av skjønn og dette er sentrale deler av det feltet de nyutdannede skal tre inn i. Hun betoner videre viktigheten av at man i profesjonell virksomhet utvikler erfaringsnær empirisk kunnskap, spesielt der man foretar beslutninger i enkeltsaker hvor skjønnsanvendelse er nødvendig og dette må forsvares offentlig. Hun taler for bruk av både forskningsbasert kunnskap og profesjonell kunnskap når man ”skal oppfylle banevernlovens krav om å være mest mulig treffsikker, minst mulig inngripende og mest mulig rettferdig.” (2001:199). Det kreves en aktiv, refleksiv holdning til ekspertkunnskap og lokal, profesjonell kunnskap.

Hvorfor velge denne type jobb?

Det er ulike begrunnelser og ulik bevissthet vedrørende valg av førstelinjetjenesten som første arbeidsplass. Hver enkelt har sine spesielle historier og erfaringer som leder dem inn i førstelinjetjenesten. En informant sier:

I tredje klasse snakka jeg med x lærer som snakket om at hun begynte å jobbe i barnevernet etter 10 år i arbeid og synes det var helt pyton for alle forventa seg så fryktelig mye av henne ... Hun anbefalte meg i hvert fall å prøve barnevern med en gang, så jeg reflekterte på det: ” Det er egentlig sannsynligvis på institusjon jeg kommer til å jobbe mye i mitt liv fordi jeg synes psykiatri er kjempegøy!” Det var i grunnen mest fordi jeg tenkte at jeg må ta med meg denne erfaringen her.

En annen informant representerer et mer bevisst valg, hun sier:

Ja, det var førstelinja jeg egentlig hadde lyst til. Selv om jeg ikke visste så mye om det egentlig, men jeg visste at institusjon for eksempel, det hadde jeg ikke lyst til. Jeg har jobba litt på rusinstitusjon, døgnet, under studiet. Jeg har vel noen tanker om at institusjon er mye hjemmeoppgaver, å ordne mat og vaske og blir mye miljøarbeid som jeg følte at ikke var noe for meg eller kanskje ikke passer. Jeg tror nok at det med barnevernet som fenomen eller som organisasjon har engasjert meg i hele studiet. Problemstillinger knyttet til det, i forhold til makt og hjelp i forhold til klientrollen, i

² I Sandbæk, red. (2001)

forhold til den makten barnevernet har; mye overordna problemstillinger kanskje i forhold til barneverntjenesten eller barnevernet. Det har engasjert meg hele veien egentlig, mer enn type miljøarbeiderretta fag.

For noen informanter bærer valget av førstelinjetjenesten preg av at dette er noe de vil prøve, før de går videre til andre typer arbeid. Dette er heller ikke noe forhold som jeg kan se virker inn direkte på valget om å slutte.

Graden av bevissthet om type jobb etter endt utdanning generelt er noe diffus. Man er fortsatt på søken etter en identitet som barnevernarbeider og søken etter hvilken type jobb som passer en som person ut fra interesser, erfaringer og egenskaper. Jeg kan heller ikke her se noen klare sammenhenger med valget om å slutte.

Overgangen til jobb og forventninger.

Overgangen fra utdanning til jobb ser ut til å være et kritisk punkt for informantene. Under utdannelsen har man fått tid og rom til å reflektere over ulike faglige dilemmaer og teorier. Samtidig har man vært i praksis, men uten reelt ansvar. Dette har vært steg på veien inn i jobb hvor man skal sitte med ansvar og myndighet til å beslutte på vegne av andre. Som beskrevet ovenfor har de nå bare et grovt kart for hånden til å orientere seg i et komplekst terreng. Som en av informantene sier: *"Det er først når du kommer ut i den virkelige verden du skjønner hvordan ting foregår"*. Denne informanten synliggjør profesjonell utvikling som en erkjennelsesprosess hvor teorien skal tilpasses praksis og at den dannelsesprosessen som ble påbegynt under utdannelsen videreføres på første arbeidsplass. En del av denne erkjennelsen innebærer å innse at man fortsatt har en lang vei å gå. Bakkevik og Einarsen ³ (2005) karakteriserer dette som en sårbar periode. Som en annen informant sier: *"... Det eneste jeg tenkte var at det virker mest interessant, men jeg ble jo ganske fort klar over, da jeg begynte, at det her var ikke helt som jeg hadde forestilt meg det. Utdannelsen gav jo ikke akkurat den kompetansen"*

Disse sitatene synliggjør at man som nyutdannet er innført i en tankegang som gir kunnskap på et visst nivå, men ikke kompetansen til å utføre jobben. Det er et skille mellom formalkompetanse og realkompetanse. Overgangen fra utdanning til jobb kan karakteriseres

³ I Einarsen og Skogstad (2005)

som en overgang fra en rimelig beskyttet tilværelse hvor studentene blir innført i en form for kunnskap, til en situasjon hvor de skal utøve og sette denne kunnskapen ut i praksis.

Noen av informantene har en forventning om å få tid til å være ny, faglig refleksjon og tid og rom til å utforme rollen som saksbehandler. Dette kombineres av noen med at det virket skummelt å gå inn i rollen som saksbehandler. Jeg vil la to sitater representere det flere informanter formidler:

Altså, jeg kan jo ikke saksbehandling. Jeg må jo lære å skrive vedtak! Jeg tenkte at som ny saksbehandler må jeg få lov til å reflektere rundt hvorfor folk er i den situasjonen de er. På hvilken måte tror jeg at jeg kan bidra med noe! Jeg tenkte at der hadde jeg noe å bidra med for jeg er veldig god i relasjonsbygging. Jeg tenkte at der kan jeg sikkert bidra med noen få ting. Få kontakt med folk og prøv å få i gang en dialog. Jeg tenkte at ” jeg må da få lov til å være ny og få lov til å lære meg ting” ... Som ny saksbehandler må jeg få lov til å reflektere rundt hvorfor folk er i den situasjonen de er, på hvilken måte tror jeg at jeg kan bidra med noe! Alle hadde hørt om mappebarna, saksmappene som bare bunka seg opp, så jeg tenkte ”okey, må jo få gjort ting, få ting litt unna”. Det må jeg vel klare. Jeg visste ikke helt hvor jeg skulle plassere meg i forhold til det. Jeg var såpass blank og visste ikke så mye hva jeg forventet meg heller. Jeg prøvde å dempe alt som het forventninger verken til den nervøse siden eller den kjempeengasjerte. Måtte tenke, ”okey, dette må jeg jo lære”.

En annen sier:

Jeg syntes det hørtes veldig skummelt ut å skulle jobbe i barnevernet. Jeg er jo ganske ung og har ikke akkurat mye erfaring og det er jo alvorlige avgjørelser som skal tas da. Jeg trengte noen som kunne fortelle meg hva jeg skulle gjøre, som kunne hjelpe meg å rydde i hodet mitt. Sånne ting som kunne få meg til å føle meg litt tryggere.

Dette viser en ambivalens til å gå inn i en jobb som saksbehandler. En blanding av at det er skummelt og et ønske om å bidra. Det er kombinert med en bevissthet om at man trenger tid til å bli kjent med rollen da bevisstheten om at man må lære seg håndverket som saksbehandler er til stede. Sitatene bekrefter også et sentralt funn hos Skovholt og Rønnestad (1992), at profesjonell utvikling er en personlig prosess hvor evnen til å konsolidere ny informasjon i seg selv er et vesentlig moment. De benevner dette som typisk på siste nivå under utdannelsen, men jeg ser det som relevant videre på første arbeidsplass. Informantene ovenfor uttrykker et behov for refleksjon over den nye rollen de skal bekle. Refleksjon og bearbeidelse av egne erfaringer fant Skovholt og Rønnestad som sentralt for profesjonell utvikling. Videre er en viktig forutsetning for refleksjon at man har en åpenhet for egen sårbarhet og ønske om å vite mer om hva som møter en. Sitatene ovenfor synliggjør ikke bare

en slik åpenhet og vilje, men også et sterkt ønske om dette. Blir dette uttalte behovet ivaretatt? Dette spørsmålet blir belyst under punktet om strukturelle forhold på arbeidsplassen. Informantene verbaliserer en sårbarhet i den forstand at de signaliserer en usikkerhet ved det å tre inn i et ukjent terreng. Dette er forbundet med nervøsitet og utrygghet. Hos nyutdannede fant Skovholt og Rønnestad (1992), i tillegg til angst, selvtillit som en dominerende affekt. Selvtillitt synliggjøres ikke ved disse sitatene eller ved senere beretninger. Det kan bero på at populasjonen til Skovholt og Rønnestad er psykoterapeuter som har hatt intensiv trening før de går ut i selvstendig jobb, mens mine informanter har hatt en langt mindre intensiv trening i ferdigheter knyttet direkte opp mot den jobb de skal utføre. Et spørsmål man kan stille ut fra dette er om det for informantene i denne studien, og andre med tilsvarende utdannelse, trenger lengre tid å opparbeide selvtillitt sammenliknet med yrkesgrupper med mer intensiv praksis under utdannelsen.

Et gjennomgående trekk i alle intervjuene er ydmykhet i forhold til å ha det ansvaret som ligger bakt inn i den myndighet og mandat man har som saksbehandler.

I jobb

Jeg vil videre følge informantene på deres ulike historier og felles historier på første arbeidsplass i førstelinjetjenesten i barnevernet. Som nevnt innledningsvis arbeidet informantene ulik lengde på første arbeidsplass før de slutter. Jeg vil følge disse historiene som leder frem til at de slutter, og forhold som virker inn på at de slutter. Jeg vil i hovedsak følge det typiske, det vil si den type erfaring og opplevelse som er felles på tvers av intervjuene. Et spørsmål som vil bli drøftet er hva som gjør at noen slutter tidlig, mens andre slutter etter lengre tid. Først vil jeg referere noe teori som kan kaste lys over det informantene forteller videre.

Første stadiet, i Skovholts og Rønnestads modell, etter endt utdanning, benevnes som "eksplorering". Den legger vekt på at nybegynneren forsøker å teste sine antakelser om hva som er gode måter å jobbe på. Gyldigheten av egen forståelse settes på prøve i denne fasen. Skovholt og Rønnestad beskriver de dominerende affektene som selvtillitt og angst. Selvtillitt kommer fra økt erfaring og dyktighet i mange av elementene i rollene. Til tross for økt selvtillitt som er et direkte resultat av økt kompetanse, opplever individet også angst og redsel. Angst og redsel springer ut fra en erkjennelse av at individet ikke makter å sortere

kompleksiteten i arbeidsoppgavene. I dette stadiet kan man oppleve at man blir presset til å utføre oppgaver som man ikke føler seg klar eller forberedt til.

Skovholt (2001) beskriver nybegynnerens inntreden i det komplekse, flertydige ved menneskelig interaksjon. Han beskriver ulike områder for stress og usikkerhet som nybegynnere kan møte. Han benevner dette som en lang reise med et uklart eller grovt kart. Det har vi tidligere fått beskrevet av informantene vedrørende utdannelsen. Han beskriver videre dette som møtet med et komplekst og usikkert felt som krever ”multiple well – timed reactions in the right dose” (2001:57). Det kan sammenliknes med prinsippet som er nedfelt i Lov om Barneverntjenester om ”rett hjelp til rett tid”. Dette er noe alle nybegynnere sliter med å få til, skriver han. Teorikartet som den nyutdannede bruker, er ikke internalisert, og møtet mellom teori og praksis er et klassisk gap. Hvorfor blir det et slikt gap? Det kognitive kartet er utviklet av andre som en grov guide som skal dekke situasjoner med komplekse og variable oppgaver. Kartet er ikke tilpasset det spesielle feltet som nybegynneren har trådt inn i. En informant sier det slik: ”*En ting er å lese om tegn på omsorgssvikt, noe annet er det å se etter det i praksis*”. Her tydeliggjøres igjen gapet mellom utdanning og jobb, hvilket kan føre til praksissjokk, altså et møte med sin egen inkompetanse.

Skovholt sier det nesten er universelt at man på dette stadiet forklarer hvorfor man ikke får til denne kompliserte virkeligheten som mangler ved utdannelsen. De nyutdannede peker også på seg selv og mener det er noe galt med dem selv, at de ikke er gode nok. Han beskriver reisen mot profesjonalitet som en lang og vanskelig reise med harde smell og slag. For yrkesgruppen vi her studerer kan dette vise seg ved vanskelige vurderinger og beslutninger i tillegg til å se barn som blir utsatt for omsorgssvikt. Han sier også at det å bygge opp erfaring til å håndtere kompleksiteten i feltet er en lang, langsom og usikker prosess. Dette er en prosess som nybegynneren gjerne vil forsere for raskere å komme til klarhet og kompetansens sikkerhet. Behovet for en positiv mentor som kan guide seg igjennom dette farvannet er stort.

I tillegg til nivåer kategoriserte de viktige temaer for profesjonell utvikling. Noen av disse temaene vil jeg komme tilbake til senere. Disse temaene er betydningsfulle påvirkningskilder på tvers av nivåene og gjennom karrieren.

Bakkevik og Einarsen (2005)⁴ beskriver sosialisering inn i yrkeslivet som en del av utviklingen av egen selvforståelse. Dette er en livslang og dynamisk prosess som skjer i aktiv samhandling med omgivelsene. En sentral del av sosialiseringen skjer i overgangen til nytt yrke. Man gjentar og gjør roller til sine egne innforlivede væremåter. De påpeker at sosialiseringen er mest intens og viktig når man kommer inn som ny i en organisasjon, spesielt som nyutdannet. Dette innebærer en endring av selvforståelse og verdier. Dette blir spesielt aktuelt for informantene da de går inn i et arbeidsområde som stiller store krav til vurderinger, skjønnsanvendelse og å innestå for beslutninger som har konsekvenser for andres barn og ungdom. Denne sårbarheten knyttes blant annet opp mot å utvikle og få forståelse av sin plass og rolle i organisasjonen og kan innebære en kraftig konfrontasjon med egne forventninger. Et kritisk og avgjørende punkt med hensyn til å sosialisere seg som nyutdannet, er å lære seg de kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å utføre arbeidet. Dette innebærer videre en læring om seg selv som kan medføre en endring av selvbilde og motivasjon. En viktig faktor som fremheves for vellykket sosialisering er leders og medarbeideres betydning med hensyn til å gi omsorg og støtte til den nyansatte. Anerkjennelse og opplevelsen av å føle seg inkludert er vesentlig for en vellykket start på den nye karrieren. Utfallet av en mislykket sosialisering kan være at den nyansatte slutter. Med henvisning til forskning på dette området viser de til at når unge søker nye jobber, henger dette nøye sammen med mistriksel og lav jobbtillfredshet, ikke at den nye jobben de søker er så mye mer spennende.

Begrepet selvopplevd mestringsevne (self-efficacy) omtales av Astrid Kaufmann (2000)⁵ og viser til tro på egen evne til mestring av arbeidsoppgaver. Det sentrale her er den subjektive opplevelsen av mestringsevne som kan være noe annet enn den faktisk, objektivt målte evnen. Opplevd lav mestringsevne blir antatt å utvikle seg mot høy opplevd mestringsevne hos personer ved å ta utgangspunkt i ferdigheter og systematisk øke ferdighetene slik at mestringsevnen blir oppøvd og troen på sin egen mestring øker. Slik jeg ser det kan dette knyttes opp mot begrepet selvforståelse som er beskrevet ovenfor og vil kunne være en del av selvforståelsen som nyutdannet.

⁴ I Einarsen og Skogstad, red. (2005)

⁵ I Einarsen og Skogstad, red. (2007)

Tor-Johan Ekeland (2005)⁶ drøfter rollebegrepet og betoner viktigheten av klare rolleforventninger. Rollen ligger der med sine føringer uavhengig av personen. Han fremhever at rolleoverbelastning, rolleklarhet og rollekonflikt kan føre til stress og benevner dette som "rollestress". Han fremhever spesielt helse- og sosialsektoren som utsatt for sterke og ofte overbelastende, kryssende rolleforventninger. Det blir da viktig at leder og de ansatte definerer klart rollen i et felt som er gjennomsyret av "umettelige forventninger", som han kaller det. Videre betoner han viktigheten av å få tak i hvordan den enkelte fortolker sin rolle og de forventninger som ligger til rollen. Det blir da viktig at leder har evnen til desentrering, å ta den andres perspektiv for å klargjøre rollen og hva som er motiverende for medarbeideren. Korrigeringer og avklaring av forventninger den enkelte har til rollen blir her avgjørende for hvordan man håndterer rollen.

Bevissthet om liten erfaring

Virker bevisstheten om liten erfaring inn på informantenes valg om å slutte og på hvilken måte? Bevissthet om manglende erfaring sier noe vesentlig om deres syn på seg selv som fagpersoner i barnevernfeltet. Deres selvforståelse som fagpersoner synliggjøres i møtet med de krav og forventninger som møter de. Erfaringer er opplevelser som man har reflektert over og i denne sammenheng er opplevelsen av ikke å kunne utføre oppgavene på en forsvarlig måte en erfaring de raskt gjør seg. Det kan synes som manglende erfaring virker inn på deres oppfatning av i hvilken grad de mestrer de oppgaver, krav og forventninger de opplever rettes mot dem. Dette kan knyttes opp mot det tidligere nevnte gapet mellom utdanning og jobb. De møter nå en praksisvirkelighet som kontrasterer deres mangelfulle kompetanse. De ser at de har fått kunnskaper på en del områder, men i møtet med komplekse oppgaver synliggjøres det at dette ikke er nok. Deres behov for videre utvikling som fagpersoner blir tydeliggjort gjennom denne innsikten av å ha liten erfaring. På hvilken måte virker det inn?

En måte å se dette på er at det virker inn på deres tillitt til å mestre oppgavene. Kan jeg gjøre dette?, blir et spørsmål de stiller seg. Er jeg god nok til denne jobben? Dette fremtrer som en felles horisont eller tankeramme som informantene forstår sine opplevelser innenfor og i forhold til. Bevisstheten og selvforståelsen om at man er ny med liten erfaring, er gjennomgående i intervjuene. Denne selvforståelsen er et optisk blikk som de erfaringene de gjør seg blir filtrert igjennom. Dette fargelegger i stor grad deres opplevelser.

⁶ I Einarsen og Skogstad, red. (2005)

Informantene viser en klar oppfatning av at de trenger opplæring og trygghet i starten på ny jobb. De er bevisst på at de har liten erfaring og dette er en jobb som krever mye med hensyn til å foreta vurderinger og det er mye å lære. Mange uttaler klart at de må få bli kjent med arbeidsoppgaver og kjent med hva som kreves av rollen som saksbehandler. En informant uttaler: ”...*når du er så fersk, nettopp kommet ut fra skolen og ikke vet så mye om hva det dreier seg om da hadde det kanskje vært greit å være to på saken...*” Denne informanten uttrykker en sårbarhet ved å peke på behovet for to på sak. I teorien ovenfor ble det blant annet vektlagt nødvendigheten av en trygg sosialisering inn i organisasjonen, spesielt som nyutdannet. Behovet for dette kommer tydelig frem ved dette sitatet.

Spørsmålet er da om de får lov til å være nye i starten. Det er ulike erfaringer på dette. En forteller at hun fikk lov til å være ny i tre måneder. Hun fikk en myk start ved at hun i ro fikk sette seg inn i saker og arbeidsoppgaver og utførelsen av disse. Hun fikk veiledning og lette saker. Hun beskriver at hun deretter ble kastet ut i det og tiden som ny var over. Hun uttaler: ”*Jeg kan gjøre en god jobb til et visst punkt, men fordi jeg er så ny, har jeg så lite erfaringsgrunnlag å bygge mine vurderinger på i forhold til barnevern, institusjoner, psykosere og sjuke foreldre. Du har hele spekteret.*” Her ser vi tydeliggjort behovet for å få internalisert den rollen man skal bekle. Hun trenger erfaring for bedre å kunne fylle rollen som saksbehandler, hvilket er en vesentlig del av sosialiseringen. Sosialiseringen må skje sammen med betydningsfulle andre personer i organisasjonen på en trygg måte.

En annen informant sier: ”...*men da jeg kom ut i arbeidslivet og begynte i førstelinjetjenesten hvor jeg hadde fra 0 til 18 år, fikk jeg en følelse at ”oj her er det en masse jeg ikke kan”, ikke sant!*” Den samme informanten har tidligere sagt hun at føler hun mestrer arbeidet med ungdom gjennom erfaring fra praksis.

En informant forteller at vedkommende ble kastet inn i oppgaver og følte en forventning om at hun skulle ordne opp i ungdomssakene fordi hun hadde erfaring med den type ungdom fra en lang forpraksis med ungdom. Vedkommende hadde praksis på samme kontor som hun begynte å jobbe på etter endt utdanning og beskriver da at hun, i praksisperioden, fikk ordnet opp og satt i gang tiltak med ungdommer som kontoret ikke trodde var mulig å få satt i gang. Hun uttaler om å komme dit som nyansatt:

”så kom jeg dit på jobb og følte på det forventningspresset. Jeg er opptatt av å gjøre en god jobb også. Jeg vil gi et godt inntrykk og da trår man til og jeg ga meg kanskje for liten tid til å være ny. Etter hvert begynte jeg å føle på at her blir ikke jeg tilstrekkelig ivaretatt. Mine interesser blir ikke tilstrekkelig ivaretatt, dette med teori, faglig fokus, refleksjon og dialog med kolleger var jo fraværende”

Dette sitatet beskriver både en betydningsfull forskjell på opplevelsen av å være student og det å være i jobb med det ansvaret som medfølger, samt behovet for ivaretagelse som nyansert med liten erfaring.

Et spørsmål som trer frem er hvor lenge man oppfatter seg som ny og hvor lang tid tar det før man opplever at man er erfaren. Dette er selvfølgelig individuelt, men jeg velger et sitat som svar på dette spørsmålet. Vedkommende jobbet på dette tidspunkt på sin andre arbeidsplass og har til sammen jobbet i 8 måneder. Hun sier: ”*Det var et eller annet med å være i den posisjonen sely, og for min del masse sammenlikning med min måte å utøve min rolle som saksbehandler på. Det der med nærhet og distanse som jeg kjente at jeg brukte og braker lang tid på å finne en god balanse på*”. Vedkommende sier om det å være i fylkesnemnda (da etter i overkant av 1 år i ny jobb) ”... og i den forbindelsen hadde jeg en opplevelse av ”å, å, nå skjønner jeg”, liksom kjernen av barnevernet”. Dette viser hvor lang tid det kan ta å få en fortrolighet med rollen som saksbehandler, en følelse av å forstå og mestre, internalisering av rollen og personen, det å finne sin personlige stil innenfor faget. Det synliggjør også gleden ved endelig å erkjenne og forstå noe av det komplekse etter en strevsom periode med prøving og feilkorrigerings.

Informantene er seg svært bevisst sin manglende erfaring sett opp mot alvorligheten i den rollen de har fått som saksbehandlere. De er seg bevisst nødvendigheten av og behovet for at det de utfører i kraft av å være saksbehandler er faglig forsvarlig. En informant sier: ”*Jeg følte at her jobber man med så alvorlige ting, også kan man så lite ... man tenkte kanskje, jeg tenkte i hvert fall, ”dette må jeg kunne, her sitter jeg og styrer og ordner, og tjo og hei*”. En annen informant beskriver følgende: ”*Jeg måtte jo helst ha fått tid til å drøfte ting for at det skulle være forsvarlig*”. En tredje informant beskriver hvordan de på skolen var opptatt av hvor viktig det var med det faglige og veiledning på det og sier videre: ”... for meg så ble det, når jeg begynte å jobbe, bare det praktiske. Fokus på det faglige, hvordan ting henger sammen, det var liksom ikke der... Jeg følte at jeg jobba bare for å jobbe”.

Med denne selvforståelsen og bevisstheten om manglende erfaring går de inn i oppgaver som selv for erfarne oppleves som vanskelig å vurdere eller håndtere emosjonelt.

Alene om ansvar og beslutninger

Hvordan påvirker arbeidsoppgavene deres valg og hvilke oppgaver trer frem som vesentlige påvirkningskilder i deres valg om å slutte?

Barnevernet representert ved førstelinjetjenesten har et av de sterkeste mandatene fra samfunnets side, et mandat som er nedfelt i Lov om barneverntjenester. Barneverntjenesten har mandat og myndighet til å intervensere i det som anses som noe av det mest hellige, privatlivets fred. Man blander seg sjelden inn i hvordan andre oppdrar sine barn. Samtidig er det en samfunns holdning at barn ikke skal bli utsatt for overgrep av noe slag eller være utsatt for omsorgssvikt. Min påstand er at dette er noen av de grunnleggende holdninger og verdier som vi som alminnelige samfunnsborgere tilegner oss og blir en del av vårt personlige verdigrunnlag

Barnevernet har maktmidler til å gripe inn mot foreldres vilje. Dette er et tema som stadig er debattert i det offentlige, ofte med et negativt fokus hvilket kan gjøre barnevernet kontroversielt. I min praksis som veileder er det flere som har fortalt meg at de i private, sosiale sammenhenger ikke sier at de jobber i barnevernet da dette ofte leder til ubehagelige diskusjoner og sterke meningsutvekslinger. Dette knyttes ofte til hvorfor barnevernet har fratatt foreldre et barn eller hvorfor man ikke gjort det før; ”damned if you do and damned if you don’t”. I dette spenningsfeltet påligger det et ansvar og man må stå til ansvar for sine handlinger. Det ligger i barnevernets kjerneområde en handlingstvang som medfører et stort ansvar for at den beslutningen man faller ned på er den rette ut fra en totalvurdering av barnets eller ungdommens situasjon.

Bevisstheten om ansvaret som ligger i den rollen de trer inn i blir nærmest overveldende for mine informanter. Denne bevisstheten koblet sammen med at man har fått makt og myndighet til å ta beslutninger som får betydningsfulle konsekvenser for andre mennesker er en oppgave det er tungt å forholde seg til. Dette blir tydeliggjort ved å se tilbake på at motivet for å velge denne utdannelsen i stor grad var å hjelpe andre mennesker og at valget om å gå inn i denne type jobb var mer eller mindre bevisst. Beslutninger foretas på basis av skjønn. Skjønn

ervertes gjennom praksis og refleksjon over praksis og som vi så ovenfor er praksis eller erfaring en vesentlig faktor de mangler.

Seks av informantene uttrykker en bevissthet om at ansvaret er stort. En informant uttrykker det slik: ”*Jeg følte ikke at jeg var kompetent til å sitte og ta beslutninger på de tingene etter å ha jobbet i fire måneder i barnevernet og det ble jo ganske massivt med mange saker etter hvert*”. En annen uttrykker det slik:

Hvordan har disse ungene det egentlig? Jeg føler et veldig ansvar for at jeg gjør rett! Jeg tenkte, vet jeg egentlig hvordan ungene har det? Og det sleit meg ... det var vel en sak jeg fikk rett etter at jeg begynte. Det har vært en sak jeg har slitt med i forhold til ... (sukker) dette å ikke vite hva som var det beste og kanskje også det å kjenne på den smerten det var at kanskje ikke jeg... kanskje det burde det vært en annen saksbehandler som burde hatt saken. En som hadde mer erfaring, som kunne se dette klarere enn meg ... (puster dypt inn) ”Kanskje gjør jeg en feil her som ikke går videre med saken”, tenkte jeg. Jeg hadde ikke mot eller styrke til å gå videre med det.

Skovholt skriver ”the novice often points a finger of blame also toward the self” (2001:58) og beskriver dette som en del av den slitsomme prosessen mot en større grad av profesjonalitet. Ingrid Claezon (1987) beskriver ansvarsangst hos sosialarbeideren fordi sosialarbeideren ”er det sosiale arbeidet” og hun skriver videre at dette kan kobles opp mot at det å mislykkes både kan ses som en profesjonell og personlig feil. Det ovenstående sitatet viser på en sterk måte hvilken emosjonell belastning og hvor personlig dette er på opplevelsesplanet. Skovholt og Rønnestads modell forutsetter at man er bevisst kompleksiteten som blant innebærer en toleranse for det flertydige uten å bli overveldet. Hva blir overveldende for informanten overfor og hva gjør at det blir overveldende? Hun beskriver på en inngående måte hvor personlig en vurdering av et annet menneskes liv er og hvor viktig det er å stå personlig inne for denne vurderingen i og med at en slik vurdering kan få store konsekvenser for et barns fremtid. Det blir også tydeliggjort hvor vanskelig det er å finne ut hva som er det beste og behovet for å vite hva at det er en rett måte å gjøre ting på. Som nyutdannet er det vanskeligere å leve med usikre valg enn når man har jobbet i feltet i flere år og erfart at de valgene man tar ofte er usikre og at det sjeldent finnes fasitsvar. Det personlige blir sterkt og tungt å bære da saksbehandleren har en bevissthet og selvforståelse om at hun ikke er den rette. Dette tydeliggjøres med tanke på at hun er nyutdannet og fikk denne saken tidlig. Hun viser ved sin beskrivelse det som Skovholt og Rønnestad fant som en sentral bevegelse i utviklingen av det profesjonelle selv, nemlig bevegelsen fra å stole på ytre autoriteter til å stole på sin egen, indre autoritet. Denne bevegelsen skjer gjennom interaksjon med andre som

påvirkningskilder. Hun tydeliggjør dette ved å si at andre burde hatt saken og at hun fikk saken for tidlig. Hun stoler ikke på seg selv da hun ikke har hatt mulighet til å skaffe seg erfaringer og reflektere over dette, hvilket er sentralt for å kunne stole på sine egne vurderinger. Nils Fredrik Nielsen sier det slik: ”Han opplevde så mye nytt at han aldri rakk å bli erfaren”(1995: 64). Funnet til Skovholt og Rønnestad viser at det tar tid å stole på indre autoritet og at dette krever innflytelse fra flere kilder. Dette har ikke mine informanter fått tid til. Med kilder så regner de blant annet klienter og erfarne kolleger. Et annet fenomen dette sitatet belyser er det emosjonelt vanskelige ved å utvikle sin kompetanse da dette innebærer å se på seg selv samtidig som man må se klienten. En informant sier det slik: ”*Det ble mye mer å tenke på meg selv. Jeg ble veldig opphengt i hvordan jeg hadde det og, og hvordan jeg framstår. Det ble nesten mer fokusert på det etter hvert, for jeg ble så stressa over at jeg ikke kunne og ikke visste.*”. Dette er en slitsom prosess hvor man trenger en ledsager. Profesjonell utvikling innebærer endringer av selvforståelse og det smertefulle ved å se egen tilkortkommenhet. Man kan jo også spørre seg om nybegynneren har behov for å redusere denne kompleksiteten da denne kan virke lammende og stagnerende hvis man ikke får hjelp til å sortere inntrykkene.

Betydningen av det opplevde ansvaret blir større og mer belastende når det kobles med bevisstheten om faglig forsvarlighet og bevisstheten om sin egen manglende erfaring.

Som nevnt innledningsvis tas det beslutninger av ulik alvorlighetsgrad hele tiden. Dette kan dreie seg om alt fra det å skrive en fylkesnemndsrapport til å beslutte at man ikke skal gjøre noe mer i en sak. Man må hele tiden foreta vurderinger. En sier om dette: ”*Det å gi råd er en ting, men det å vurdere - Hva er det egentlig denne familien trenger hjelp til, trenger de hjelp og hva slags hjelp? Vanskelige vurderinger, ikke sant!*” Denne type vurderinger griper inn i det mest private i vårt samfunn, kjernefamilien og privatlivets fred, og oppleves som en personlig utfordring i den forstand at man må stå inne for de vurderinger og beslutninger man tar. Sitatet viser en innsikt i at man gjennom utdannelsen har fått kunnskap og ferdigheter frem til et visst punkt, men kunnskapen og ferdighetene stopper når man kommer til det å foreta vurderinger. Dette er ferdigheter som må videreutvikles og erverves på arbeidsplassen. Dette understøttes av kryssildprosjektets forskning som konkluderer med at kun halvparten av de kjerneoppgavene som studentene lærer best, er de kjerneoppgavene som praksisfeltet definerer som de viktigste å mestre. Dette synliggjøres ved følgende sitat:

Når de fortalte om situasjonen følte jeg at dette kan jeg ikke. Når jeg så det av barnevern jeg hadde vært borti, følte jeg at alvorlighetsgraden i det arbeidet jeg skal utføre er så stor. Jeg kan ikke sitte og ta sånne vurderinger når jeg kjenner at jeg ikke har nok fagbakgrunn alene å bygge det på. Så satt en i møte med folk, og da kunne du ikke sitte og bla i en fagbok om teori, ikke sant? Ting måtte bare komme innenfor huden, og alvorlighetsgraden i sakene, det var og en overgang. Jeg syns alvorligheten var stor. Kom inn på dette med seksuelle overgrep veldig fort og mange områder hvor jeg var helt blank.

Et kjerneområde innenfor førstelinjetjenesten er å foreta beslutninger på bakgrunn av informasjon om barnet og ungdommen som er innhentet av ulike aktører. Dette er ofte informasjon som er motsetningsfylt eller sprikende,. Den kan være konkret eller lite konkret, og på denne bakgrunn skal man falle ned på en beslutning. Sitatet ovenfor synliggjør behovet for hjelp fra andre, mer erfarne, til å foreta slike vurderinger. Man finner ikke svaret på hva slags beslutning man skal ta i fagbøker da dette kun blir ett av flere verktøy man kan brukes for å falle ned på en beslutning. I alvorlige saker er det ofte flere aktører med sterke meninger om hva som bør eller skal gjøres. Det blir da personlig tungt å sitte med et slikt ansvar. Behovet for at ”*ting måtte bare komme innenfor huden*”, som hun sier, forteller om behovet for erfaring å basere vurderinger på og det å ha et bedre og mer innforlivet grunnlag å basere sine vurderinger og beslutninger på. Ekstra viktig er det å ha et kollegie og ledelse som støtter de vurderinger man tar, slik at beslutningen i større grad blir kontorets og ikke den enkelte saksbehandlers. I mitt virke som veileder i dette feltet omtales dette av flere som at de driver med ”privat barnevern” hvilket betyr at de ofte sitter alene med vurderinger. Dette blir ekstra vanskelig tatt i betraktning at selv etter at en beslutning er tatt, kan man i mange saker ikke være sikker på at dette var riktig. Svar på dette får man nødvendigvis ikke heller.

En annen informant beskriver at hun måtte sitte og skrive en fylkesnemndsrapport alene. Hun skulle da begrunne hvorfor barnevernet vurderte å frata et foreldrepar omsorgen for deres barn. Hun sier: ”*Der satt jeg alene, uten støtte og skulle presentere et godt saksframlegg og det var to barns framtid det gjaldt! Et veldig ansvar, ikke sant!* En annen sier om en sak hun har overtatt hvor det tidligere har vært vurdert omsorgsovertakelse: ”*Dette å gå inn i en fylkesnemndssak, bare det skremte meg jo fordi jeg kunne så lite om det”. En tredje forteller at hun etter hvert hadde flere saker hvor fylkesnemndssak ble vurdert og sier: ”*Bare tanken på det skremte jo vettet av meg!”*”*

Disse berettelsene viser på en inngående måte sterke opplevelser på flere plan i overgangen mellom utdanning og jobb. Selvforståelsen blir satt på en kraftig prøve ved denne overgangen og ansvaret blir tungt å bære alene. Dette er opplevelser som virker sterkt inn på deres valg om å slutte på første arbeidsplass. Hva gjør at dette virker inn? En måte å se det på er det store misforholdet mellom oppgaver og krav og den opplevde mestringsevnen. Berettelsene ovenfor om dette inneholder også beretnelser om å stå alene med ansvaret. Videre kan det forstås ut fra det som ble beskrevet innledningsvis om at dette er inngripen av en slik art at den går på tvers av den kulturelle verdien man har internalisert som samfunnsborger. En informant sier om dette:

Med lang erfaring og en trygg veileder ved siden av meg, tror jeg at jeg ikke ville grua meg så mye for det. Ikke på samme måte. Smerta meg ville det nok gjøre fordi at jeg gjør noe som strider med dette her på en måte å ta vekk unger fra foreldre (sukker).

Disse beretningene bekrefter funnene til Senter for profesjonsstudier(2008) om gapet mellom opplevde krav og opplevd kompetanse på området ansvar og beslutninger. Profesjonalitet beskrives av Rønnestad og Stolanowski (1997) som en personlig individueringssprosess og som et personlig prosjekt med internalisering av personlighet og verdier. Behovet for å stå inne for beslutninger som person bekreftes av Randi Kroken (1998) og EdgarMarthinsen (2003) som i sine kvalitative undersøkelser fant behov for personlig å stå inne for beslutninger. I undersøkelsen til Kroken gjaldt dette spesielt å fremme saker for fylkesnemnda. Marthinsen fant i sin doktoravhandling at dette også gjaldt beslutninger av mindre inngripende karakter. Vi ser her tydelig nødvendigheten av å koble det personlige med det profesjonelle og hvor nøye sammenvevd dette er. Sett i lys av hva jeg tidligere beskrev vedrørende førstelinjetjenesten som spesielt utfordrende fordi man da går inn i et svært privat felt, kan man spørre seg om denne prosessen krever noe mer og noe annet enn i andre felt. Dette kan forstås i lys av Gadammers filosofiske hermeneutikk (Bernstein, 1987) hvor han sier vi allerede er kastet inn i en tradisjon før den tilhører oss. Gadammers ståsted er at vi påvirkes av tradisjonene selv når vi tror vi er helt fri fra den. Denne tradisjonen er en del av oss og virker gjennom oss. Dette kan sammenliknes med Bourdieus begrep habitus (1995) hvor han beskriver at individet, det personlige og det subjektive, er sosialt og kollektivt. Verden blir derfor oppfattet som noe selvsagt. Den risser seg inn i våre kropper som et mønster og vi føler rent kroppslig et ubehag når vi handler på tvers av dette mønster. Sett i dette perspektivet kan vi spørre oss om ikke informantene her beretter om at som nyutdannet innen

førstelinjetjenesten må man ta beslutninger på tvers av deres internaliserte normer og verdier om privatlivets fred. Man kan videre spørre om det oppstår et ubehag når man handler på tvers av, og som strider med det tillærte. Derfor blir en slik internaliseringsprosess vanskelig i dette feltet. Her kan man ikke bygge bare på tilvante hjelperoller som mange går inn i denne utdannelsen med og viderefører i andre felt, men her må man gjøre noen drastiske tiltak som kan virke rystende på den enkelte.

Vi så tidligere at forventningen om å være ny og finne ut av sin rolle var uttrykt ved inngangen til jobben. Så langt ser ikke dette ut til være en forventning som blir innfridd. Informantene er seg også bevisst at dette ikke er faglig forsvarlig. Hvordan uttrykker de dette?

Bevissthet om faglig forsvarlighet.

Faglig forsvarlighet henger nøye sammen med bevisstheten om ansvaret i sakene og det som tidligere er beskrevet om at de føler de står personlig inne for beslutninger som skal fattes. Dette blir enten direkte eller indirekte uttalt. En informant som indirekte uttaler eller antyder den manglende fagligheten sier: ”Jeg følte at her jobber man med så alvorlige ting, også kan man så lite ... Man tenkte kanskje, jeg tenkte i hvert fall ”dette må jeg kunne, her sitter jeg og styrer og ordner, og tjo og hei”. Hun uttrykker her en selvforståelse om at hun bør kunne dette og hun uttrykker samtidig at det er lite forsvarlig da sakene er så alvorlige. Sitatet peker mot et ubehagelig blick mot seg selv som inkompetent. Her kommer det frem hvor personlig gapet mellom den kunnskapen man tilegner seg under utdannelsen og hva man skal gjøre i praksis, oppleves. Ekstra sterkt blir den opplevelsen da denne informanten senere forteller at hun ikke fikk faglige innspill fra leder. Sett i lys av at ferdighetene ikke er fullt ervervet via utdannelsen, kan det bety at forventninger til seg selv kan bli urealistiske hvis disse ikke er klart uttrykt og realistiske i forhold til den faktiske kompetansen. Dette forsterkes dersom forventningen heller ikke blir justert av en erfaren fagperson. Sett i lys av rolleteorien kan dette ses på som rolleoverbelastning som kan føre til stress.

Forsvarlighet blir knyttet opp mot behovet for å drøfte og reflektere rundt saksforhold. En sier: ”Jeg måtte jo helst ha fått drøfta, få tid til å drøfte ting for at det skulle være forsvarlig”. En annen informant beskriver hvordan de på skolen var opptatt av hvor viktig det var med det faglige og veiledning på det. Hun sier videre:”... for meg så ble det, da jeg begynte å jobbe,

så var det bare det praktiske. Fokus på det faglige, hvordan ting henger sammen, det var liksom ikke der, jeg følte at jeg jobba bare for å jobbe”.

Hva er dette uttrykk for? Dette kan være uttrykk for minst 3 forhold:

- Behovet for feed – back på egne vurderinger.
- Hjelp til å se sammenheng mellom teori og praksis.
- Unngå å stå alene ved vurderinger.

Ved å bli imøtekommet på disse tre forhold vil opplevelsen av sikkerhet og trygghet på egne vurderinger bli større og man vil bli tryggere på at vurderingene er innenfor det som ansees som faglig forsvarlig. Gjennom utdannelsen har man fått ideer og tanker rundt hva som er faglig forsvarlig gjennom drøfting av ulike faglige teorier av barnevernfaglig og juridisk art. Disse må bekreftes og internaliseres ut fra den lokale praksis. Ut fra begrepene om realistisk konstruktivisme som benevnt under punktet om kryssildprosjektet, kan dette sees som utvikling av handlingskompetanse bestående av kunnskaper, ferdigheter og ideologi utviklet i samspill mellom den enkeltes mentale prosesser og konteksten dette skjer i. På den måten oppnås en kontekstspesifikk handlingskompetanse gjennom utveksling og refleksjon over lokale praksiser.

De beskrivelsene og funn som blir beskrevet videre blir tydeligere og sterkere, slik jeg tolker det, når de filtreres gjennom informantenes bevissthet om manglende erfaring med dertil påfølgende behov for oppfølging, samt bevissthet om hva som er faglig forsvarlig.

Møte med samarbeidspartnere

Er møtet med samarbeidspartnere en belastningsfaktor? Møter med samarbeidspartnere er en vesentlig del av rolleutøvelsen i førstelinjetjenesten. Dette innebærer møter i den forebyggende delen av arbeidet og møter hvor tiltak er satt i gang.

I slike møter avklares spørsmål som ansvarsforhold og planer for det videre arbeidet. Faglige synspunkter drøftes og uenighet om vurderinger kommer frem. I en slik sammenheng representerer barnevernarbeideren barneverntjenesten som system og skal fremføre faglige synspunkter på vegne av dette systemet. Oftest er det slik at saksbehandleren har begrenset myndighet. Myndighet og mandat må oftest være avklart og drøftet på forhånd med leder eller

andre med beslutningsmyndighet. Dette er et vesentlig punkt for å unngå det som benevnes som rolleoverbelastning. Rolleoverbelastning kan være en konsekvens av kryssende rolleforventninger og uklare eller uavklarte forventninger. (Ekeland, 2005)

Opplevelsen av usikkerhet og følelsen av det å stå alene synliggjøres på to måter i møtet med samarbeidspartnere. Det er fire som nevner dette spesifikt. Den ene måten er der hvor saksbehandleren fra barnevernet møter samarbeidspartnere med lang erfaring og sterke meninger som presser den nye saksbehandleren til å falle ned på en beslutning. En informant beskriver dette slik:

... han (*Klienten*) skulle jo bare være i psykiatrien et år. De har jo stort sett ikke plass lengre enn et års tid. Hva skjer med han nå? Hva er fremtiden for denne gutten? Og så hadde de da en psykolog som sa "barnevernet må ta ... nei, vi kjenner ikke denne gutten". Han hadde jo vært på alle møtene. Jeg hadde ikke møtt gutten en gang. Han hadde i hvert fall møtt gutten. Så satt jeg da og ble pepra av psykologen som syntes at barnevernet hadde gjort en så dårlig jobb. Jeg var helt fortvila! Da satt jeg med psykolog og miljøterapeut fra x sted. Jeg bare sa "jeg kan ikke ... jeg kan dessverre ikke si om ... jeg kan ikke bestemme noe om det som har med penger å gjøre" og det tror jeg sa kanskje 5 ganger og psykologen sa "barnevernet må ta ansvar og dere må betale" og jeg sa "jeg kan ikke snakke om økonomi, det går ikke!" og han hørte ikke etter. Til slutt bare reiste jeg meg opp og gikk. Det er meg det går ut over, ikke sant? "Kill the messenger". Så det var da det toppa seg litt ... (sukker tungt) ... jeg tenkte" det her er en utrolig kinkig situasjon og sitte å bli pressa av klienter, du blir pressa av samarbeidspartnere. Du har klientene dine der og samarbeidspartnerne der og sjefen din på toppen og alle skal mene noe. Jeg tenkte at jeg var sterk jeg! .. og så opplevde jeg at "nei, jeg er jo ikke sterk! Jeg begynner å tute for ingenting! Til slutt var jeg helt skjør!"

En annen sier: "Det jeg grua meg mest til var svære møter med mange folk fra ulike instanser og med lang erfaring! Og de sa dette ordner barnevernet og der satt jeg!"

En annen måte denne opplevelsen kan tre frem på er der hvor saksbehandler får støtte av samarbeidspartnere, men ikke fra sitt kontor ved leder. Dette oppleves som krysspress. To melder om en slik posisjon. De beskriver en følelse av illojalitet i og med at de er enig med institusjonen de samarbeider med og uenig med sin egen leder. Men som den ene informanten sier om lederen: "*Hun kjente jo ikke saken sånn som jeg gjorde og visste jo ikke helt hvordan jenta hadde det*"

Følelsen av å være alene ved disse eksemplene forsterkes ved at slike opplevelser kan medføre et brudd på selvforståelsen og at selvfølelsen blir satt på prøve. Vi snakker her om et

samspill mellom eksterne og interne faktorer. De eksterne faktorene som vi har sett eksempler på her er kraftfulle forventninger fra samarbeidspartnere, samarbeidspartnere med faglig tyngde og sterke meninger. Disse forventningene treffer med ekstra tyngde da mottakerne her er saksbehandlere som fortsatt er i en dannelsingsprosess mot å bli profesjonelle; en prosess hvor de prøver ut sin nye rolle som saksbehandlere i barnevernet. Dette blir ekstra kraftfullt med tanke på et sentralt funn hos Rønnestad og Skovholt (1992) hvor de fant at den nyutdannede har et stort behov for bekreftelse på seg selv og at dette er sentralt for å utvikle seg profesjonelt. Denne bekreftelsen bør komme fra erfarne andre. I vår sammenheng vil det bety enten leder eller en medsaksbehandler med lang erfaring som den nyutdannede har tillit til. Behovet for bekreftelse ser vi eksemplifisert ved de to ovenstående sitatene ved nettopp fravær av bekreftelse og de implikasjonene dette kan få. Et sentralt tema i Rønnestad og Skovholts funn er nødvendigheten av å balansere støtte og utfordring. For å kunne håndtere arbeidsoppgavene må utfordringen være innenfor det personen er i stand til å mestre. For å fremme profesjonell utvikling må organisasjonen legge til rette for dette. En konsekvens av dette blir en rolleoverbelastning som vi ser eksempel på her. Rolleoverbelastning er et kjent fenomen på veien mot utbrenthet.

Det å være representant for barnevernet og profilere barnevernet kan være tungt i seg selv som nyutdannet i feltet. Tyngden forsterkes når man skal profilere og tale for en beslutning man egentlig er uenig i, som sitatet ovenfor med all tydelighet viser.

I møte med erfarne fagfolk fra andre instanser blir den manglende oversikten og manglende kompetansen kontrastert. Dette er en av de arenaer hvor man kan oppleve på en sterk måte at man blir presset til å komme med faglige vurderinger og begrunne disse. Dette kan oppleves sterkt fordi den faglige tenkningen ikke er internalisert og de andre oppleves å kunne og vite så mye mer. Man kan rett og slett føle seg liten. Ute i feltet i mitt arbeid som veileder hører jeg ikke sjelden at man benevner seg selv som "utskremt" medarbeider. Dette er en galgenhumor med en alvorlig klangbunn. Man kan lett bli skremt i møter med erfarne folk som har sterke meninger om hva barnevernet bør og skal gjøre og samtidig har sterke faglige argumentasjoner for sine meninger. Dette er situasjoner hvor man kan være svært sårbar. Hvorfor er dette sårbart? En mulig måte å se dette på er at den nyutdannede fortsatt er fokusert på hvordan man skal oppfylle og møte forventninger som ligger til rollen som saksbehandler. Man går inn i denne rollen som person og personliggjør utførelsen av rollen. I en slik prosess er det ikke rollen som man føler er under press. Det er det personlige som blir fremtredende.

Sett i lys av gapet mellom utdanning og praksis som ble beskrevet tidligere, blir dette et praksissjokk i den forstand at man kommer fra en kultur hvor refleksjon og diskusjon er sentralt under utdannelsen til en situasjon hvor man må stå til ansvar for beslutninger og personlig svare for dette. Man kan til en viss grad forberede seg på press, uenighet og trusler fra klienter. Fra samarbeidspartnere forventer man noe helt annet. Skovholt og Rønnestad(1992) skriver at man på dette nivået kan bli kastet ut i oppgaver man ikke er forberedt på. Neste spørsmål blir om dette er en hendelse eller en del av erfaringer man har gjort seg som leder frem til at man slutter. For noen av informantene var dette erfaringer som fikk dem til å stille spørsmål ved om de hadde havnet på rett hylle.

Klientens betydning

Har det direkte møtet med klientene betydning for om de velger å slutte?

I førstelinjetjenesten er hovedklienten barnet og ungdommen. I denne sammenheng er foreldrene, ved siden av barn og ungdom, de viktigste samarbeidspartnere. Møter med disse kan innebære alt fra informasjonsinnhenting, samarbeid om forebyggende tiltak i hjemmet til konfronterende samtaler der man er uenige om hva som er de faktiske forhold. I forskningen til Skovholt og Rønnestad (1992) fant de at en av de viktigste påvirkningskildene for profesjonell utvikling kom fra møtet med klienter. Det gjaldt på alle nivåer i den profesjonelle utviklingen. Dette er ett av de 20 temaene i nivåmodellen som er nevnt innledningsvis. Ett forhold som gjør dette betydningsfullt er tilbakemeldingene man får på seg selv som person i den nære kontakten med klienten. Dette blir et viktig punkt og en kilde til å reflektere over seg selv som verktøy i klientarbeidet. Konkrete tilbakemeldinger på hva som er hjelpsomt er innflytelsesrikt på en positiv måte. Tilsvarende kan negative tilbakemeldinger være kritiske med hensyn til videre profesjonell utvikling. Kvaliteten på refleksjonen rundt dette er avgjørende for hvorvidt man går inn i et stagnasjonsspor eller utviklingsspor. (ibid)

Samtalen eller dialogen er et sentralt tema i utdanningen til sosialarbeidere. Ferdighetstrening på dette tema gjennomføres på flere skoler. Mine informanter har i varierende grad eller intensitet gjennomgått dette under utdannelsen . Som vi så tidligere ble dette tydelig i møtet med det ansvaret som ligger innbakt i rollen som saksehandler i førstelinjetjenesten. Hvordan beskriver mine informanter møtet med klientene? Fem forteller om positive erfaringer i møtet med klientene. En sier, om møtet og samtaler med ungdom:

Jeg har sett på meg selv som litt distansert, men der fikk jeg en omsorg for dem jeg aldri har kjent maken til! Det gjorde at jeg fikk ekstra driv. Jeg følte at jeg fikk gitt de en følelse av at noen i hvert fall brydde seg. Det var litt fremmed for meg at jeg fikk lyst til å engasjere meg så mye. Det var en ny opplevelse, skjønte at jeg hadde noe i meg, og jeg tenker at det er jo også min drivkraft for å jobbe med mennesker at du gjør noe nyttig, er til nytte for noen. Følte jeg fikk til å få kontakt. Jeg kunne nok bli litt for engasjert, tok med meg klientene hjem og tenkte mye på dem. Jeg kunne nok ha trengt litt hjelp til å regulere forholdet mitt til klientene.

En annen tydeliggjør at man har ferdigheter inn til et visst punkt:

Syns det var kjempespennende jobbing. Ut fra feedback fra institusjoner og fosterhjem syns jeg at jeg gjorde en god jobb som saksbehandler. Følte jeg var god til å jobbe med relasjoner selv om jeg ikke helt har kunnskapen som skal til. Jeg kan gjøre en god jobb inn til et visst punkt.

Tendensen i mitt utvalg peker i retning av at møtet med klientene gir en bekreftelse på at valget av utdanning var riktig. Dette bekreftes av tilbakemeldinger fra klienter om at de er til nytte. Det blir ekstra kraftfullt da deres motivasjon for valg av utdanning var å hjelpe mennesker og dette blir bekreftet i møtet med klientene. Anerkjennelse og myndiggjøring er et sentralt tema i utdannelsen vedrørende møtet med klienter. Dette er behov som, når de innfris, gir økt selvfølelse og mestringsevne. Et annet mantra innen utdannelsen av sosialarbeidere, hentet fra Søren Kierkegaard, er ”start der hvor klienten er”. De ovenfornevnte begreper og læresetninger gjelder i like stor grad når det gjelder sosialarbeidere og sees på som viktige forutsetninger for profesjonell utvikling og forebygging av utbrenthet. Det blir da i mitt utvalg et paradoks at det er klientene som representerer ivaretakelsen av disse områdene. De ovenstående sitatene viser hvordan slik bekreftelse på seg selv gir økt motivasjon og øker lysten til videre arbeid. Ved å kontrastere dette til hva informantene beretter om ansvar og beslutninger, tydeliggjøres nødvendigheten av et sentralt tema i modellen til Skovholt og Rønnestad vedrørende strukturelle forhold som virker befordrende på profesjonell utvikling. Det er balansen mellom støtte og utfordring. Det betyr konkret å støtte relasjonskompetansen, starte sosialiseringen inn i rollen på det de kan, og gradvis øke kompetansenivået.

To andre vesentlige forhold som tematiseres av sitatene ovenfor er behovet for hjelp til hvordan man balansere forholdet til klienten og erkjennelsen av at man har ferdigheter og kompetanse til å gjøre en god jobb inntil et visst punkt. I tillegg til disse to forhold viser

sitatene, hvilket andre informanter også viser, en selvinnsikt og selverkjennelse om egen kompetanse og mangel på kompetanse kombinert med et sterkt engasjement for klientene. Disse beskrivelsene kan knyttes opp mot begrepet selvaktelse som Astrid Kaufmann (2007) definerer som høy eller lav tro på egen mestringsevne. Lav tro på egen mestringsevne kan økes gjennom ros og anerkjennelse på det man får til i jobben. Dette er et vesentlig moment i sosialiseringen inn i en ny rolle. Bakkevik og Einarsen (2005) fremhever sosialiseringen inn i en ny organisasjon som spesielt intens da den nyutdannede er svært sårbar i og med at selvforståelsen settes på prøve. Igjen ser vi bevegelsen fra utdanning til første jobb som en fase som krever spesiell oppmerksomhet og følsomhet fra organisasjonens side.

Så langt har de fortalt om et tungt ansvar og høyt engasjement i møtet med klienter samtidig som de har signalisert behov for hjelp til å balansere forholdet til klientene og refleksjon rundt vurderinger av klienter. Beskrivelsene peker mot situasjoner som kan skape stress da det generelt innen stressforskningen er sentralt at stress oppstår når det er et stort misforhold mellom krav som stilles og den kompetanse man har. Matthiessen (2002) beskriver mangel på arbeidserfaring og kompetanse som stressfremkallende. Dette kan gi seg uttrykk ved at personen blir sliten og blir liggende våken å tenke på alt som skal gjøres. Forhold ved arbeidsplassen som kan avlaste og kompensere for stress og utbrenthet blir desto viktigere.

Kritiske faktorer ved organisasjonen

Vi skal nå se nærmere på det som i Skovholts og Rønnestads modell benevnes som strukturerende forhold. Innledningsvis ble viktigheten av at organisasjonen tar i mot de nyutdannede med omsorg og støtte da dette er en spesielt sårbar fase. De må innforlive de kunnskaper og ferdigheter som trengs for å fylle sin nye rolle på en forsvarlig måte for seg selv og organisasjonen. To kritiske faktorer i en slik prosess er leders rolle og kvaliteten på veiledningen. Jeg velger her å dele opp teorien i ledelsesteori og veiledningsteori selv om leder for mine informanter ofte også er veileder. Som vi vil se er mange av de faktorene som blir fremhevet i henholdsvis ledelsesteori og veiledningsteori delvis overlappende med hensyn til hva som fremmer utvikling og forhindrer stagnasjon eller emosjonell slitasje.

Kollegers rolle

Et av de 20 temaene som Skovholt og Rønnestad (1992) og Skovholt, (2001) fant som en betydningsfull påvirkningskilde for profesjonell utvikling var eldre kolleger. Disse tillegges

stor betydning av den nyutdannede da behovet for en erfaren guide er stort i det nye, ukjente terrenget. Den nyutdannede kan være sårbar for deres vurderinger da dette blir tillagt stor vekt. Et annet tema de fant sentralt som er aktuelt under dette punktet er nyutdannedes åpenhet for å lære og høy motivasjon for læring. Et tredje tema de fant i sitt materiale er benevnt som "Modeling/Imitation" og innebærer at den nyutdannede lærer gjennom å modellere og lære ved å følge en erfaren kollega og observere ulike ferdigheter.

Informantene beskriver at de blir løpende rundt til andre kolleger for å spørre. Dette beskrives som vanskelig da de ikke ønsker å forstyrre kollegene fordi de også har mye å gjøre. Som nyansatt ønsker de ikke å være til bry for andre. Tre informanter beskriver at det ikke hjelper å spørre kollegene da disse er like lite erfarne som de selv, men kollegaene fungerte godt som støtte, men dette er ikke til hjelp for å utvikle seg som fagperson. En sier om dette: "jeg trengte en med faglig tyngde" En sier følgende: "Det ble sånn at den av kollegene som hadde tid viste hvordan du skulle gjøre ting, skrive vedtak for eksempel. Hadde veldig alright kolleger." Dette viser det u hensiktsmessige ved å selv måtte oppsøke hjelp og mangel på kontinuitet, samt behovet for en erfaren å kunne lære av.

En informant beretter om et godt kollegie med bred erfaring. Hun sier:

Vi hadde et godt miljø både faglig og sosialt, vi hadde det gøy sammen. Hadde mange spennende, faglige diskusjoner og det var folk der med videreutdanning. Det ble interessante diskusjoner og interessante faglige innspill. Det lærte jeg mye av. Det var vel det og spennende saker som gjorde at jeg holdt ut så lenge og klarte å stå i det.

Dette sitatet bekrefter funnet til Skovholt og Rønnestad om nødvendigheten og nytten av å ha erfarne kolleger å drøfte med blant annet ut fra behovet for faglige innspill som ledd i sin profesjonelle utvikling. Tatt i betraktning at denne informanten et annet sted i intervjuet forteller om et belastende forhold mellom henne og leder, viser dette utsagnet også arbeidsmiljøets betydning som buffer og kompenserende effekt mot dette. På den annen side kan man spørre seg om det kan være slik at et godt miljø blant kolleger og spennende oppgaver fører til at man utsetter avslutningen av arbeidsforholdet for lenge.

Flere beskriver nytten av støtte fra kolleger, men at dette ikke kompenserer for den manglende oppfølging og veiledning fra leder. Dette blir blant annet knyttet til at det er leder som har beslutningsmyndighet.

Ledelsesteori

Tor Høst (2005)⁷ peker på at det finnes ulike typer organisasjoner. En type organisasjon kalles for fagbyråkratiet. Her kan vi plassere barnevernkontoret. Fagbyråkratiet karakteriseres ved at de ansatte har stor grad av autonomi som innebærer beslutningsmakt og handlefrihet. Autonomi innebærer, i tillegg kontroll over arbeidet, ved at den enkelte profesjonelle arbeidstaker er relativt uavhengig av sine kolleger, men står nær de klientene de skal hjelpe.

En leders oppgave i denne type organisasjoner vil være å standardisere kompetansen i organisasjonen, at man jobber etter de samme prinsipper etter et felles sett med standarder. Oppgavene er så komplekse at det allikevel vil være den enkeltes profesjonelle skjønn som blir avgjørende. Arbeidsprosessen er for kompleks til at man som leder kan detaljregulere prosessene. Gjensidig tilpasning er en mer egnet metode, ledelse blir da definert som et relasjonelt forhold hvor oppgaven er å gi de oppgaver som skal løses en retning. Hvis arbeidsoppgavene er stressende vil det være viktig med en leder som er emosjonelt støttende, som gir ros i tillegg til å kunne hjelpe med å strukturere og prioritere arbeidsoppgaver.

Tor Høst (2005)⁸ refererer videre til Davis` modell som beskriver ferdigheter som er viktige for en leders effektivitet. Ferdighetene kategoriseres som faglige, mellommenneskelige og begrepsmessige ferdigheter. Jo nærmere lederen er de ansatte, desto større grad må lederen ha av faglige ferdigheter, hvordan oppgaver bør og kan løses i tillegg til det å kunne veilede innen de ansattes fagområde. De mellommenneskelige ferdighetene er ut fra denne modellen nødvendig på alle ledernivåer og består av evnen til å forstå følelser, evne til empatisk væremåte og evnen til å skape gode samarbeidsrelasjoner. Dette blir ekstra viktig i et så komplekst felt som førstelinjetjenesten er.

Essensen i ledelse er å påvirke mennesker og dette henger nøye sammen med den makt leder har. Leders makt kan grovt deles inn i:

- posisjonsmakt
- personlig makt

Posisjonsmakt består blant annet av de rettigheter vedkommende har i kraft av sin stilling, deriblant de underordnedes plikt til å gjøre det lederen bestemmer. Personlig makt består blant annet av at lederen har spesielle kunnskaper og ekspertise. Den underordnede går derfor ut fra

⁷ Etter Mintzberg (1979)

⁸ Etter Davis [1977], 1989

at lederen vet best hva som skal gjøres. Denne kunnskapen må også anerkjennes av de underordnede, lederen må oppfattes som en troverdig rådgiver.(Ibid)

Barnevernledere har som del av sin posisjonsmakt en beslutningsmakt. Det er barnevernlederen som eksempelvis må beslutte plassering utenfor hjemmet. Den underordnede må stole på lederens vurderingsevne og kompetanse. Her veves posisjonsmakt og personlig makt inn i hverandre. Den relasjonelle delen av lederrollen spiller her en vesentlig rolle ved at leder bør begrunne og argumentere for sin beslutning. Dette er spesielt viktig hvis man har ulike faglige vurderinger og for å skape en felles faglig plattform.

I forlengelsen av ledelsens essens, påvirkning, og på bakgrunn av hva informantene beskriver nedenfor, er det også viktig å se på ledelse og utbrenthet. Blant nasjonale og internasjonale forskere på fenomenet stress og utbrenthet blir dette i større knyttet opp mot forhold ved arbeidsmiljøet generelt (Roness og Matthiessen, 2002). Odd Hellesøy (2002) skriver med henvisning til Maslach ⁹ blant annet følgende som vil kunne medvirke til utbrenthet:

- ”kontinuerlig misforhold mellom krav og ressurser
- utydelige eller manglende mål på vellykket arbeid
- eneansvar for andres ve og vel, helse og sikkerhet, trivsel og utvikling
- uklare roller, med kryssende forventninger og krav fra ulike legitime interessenter
- mangelfull opplæring og fravær av tidlig veiledning, og svakt utviklede mekanismer for læring underveis i jobben.”

Dette er faktorer som i vesentlig grad påvirkes av leder. Han skriver videre (2002:326): ”Med en slik tilnærming er det avgjørende at vi definerer lederskap og ledelse som noe mer og videre enn det å administrere, det å gjøre tingene riktig, samordne og styre. Da må ledelse dreie seg om aktivitet ved mennesker, for mennesker, for å gjøre det riktige. God ledelse må da komme mer innenfra og nedenfra enn utenfra og ovenfra. God ledelse i vår tid må da være:

- arbeide frem gode fremtidsbilder, og å finne og peke retning
- skape villet tilslutning, engasjement, forpliktelse og lojalitet i forhold til fellesverdiene, spillereglene og målsettingene
- fremelske og belønne det beste hos den enkelte medarbeider

⁹ C. Maslach, 1982. *Burnout: The Cost of Caring*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall

- gi veiledning, støtte og læringsmuligheter gjennom endringsprosesser som både innebærer belastninger og utviklingsmuligheter
- bemyndige og trene for styrking av medansvar, mestring og sunnhet”

Han betoner at god ledelse dreier seg om å få mennesker til steder de ikke har vært før. Altså et utviklingsperspektiv. Han refererer til Peter Drucker ¹⁰ som uttrykker hva medarbeidere har behov for:

- ”fortell meg hva du venter av meg
- gi meg forutsetninger for å utføre oppgavene
- fortell meg underveis hvordan det går
- hjelp meg når jeg trenger det
- bedøm og belønn min innsats rettfærdig”

I dette ligger det at ledere er gitt makt og blir vist tillit.

Han tydeliggjør også at den gode leder er den som viser personlig varme, evne til empati, til å kommunisere godt, ækthet og troverdighet, kunne føle og vise omsorg og at denne type ledere bygger medarbeiderstyrke og får folk med på en forsvarlig måte.

Informantene

Behovet for en leder som er synlig og tilgjengelig er fremtredende hos informantene. Som beskrevet i kapittelet om overgang fra utdanning til jobb, så fremkom det der at informantene hadde en forventning om å få være ny og få tid til å lære faget. Informantene betoner at de trenger en leder de kan drøfte saker med, en faglig drøfting hvor de både blir støttet og utfordret. Dette er forventninger som i ulik grad og på ulike måter ikke ble innfridd. Dette kan grovt sorteres på følgende måte:

- 1) Leder er lite tilgjengelig/fraværende.
- 2) Leders atferd/egenskaper oppleves negativt.
- 3) Leder oppfattes ikke som faglig dyktig.

Ledelse og leders betydning

Hvilken betydning tillegges leder i deres historier og erfaringer om valget om å slutte? Dette spørsmålet innebærer både leders atferd og ledelse i den betydning å tilrettelegge arbeidsmiljøet.

¹⁰ Peter Drucker, 1995. ”*Managing in a Time of Change*” New York, Penguin.

Behovet for en leder som er synlig og tilgjengelig er tydelig. Som beskrevet i kapittelet om overgang fra utdanning til jobb, så fremkom det der at informantene hadde en forventning om å få være ny og få tid til å lære faget. Informantene betoner at de trenger en leder de kan drøfte saker med, en faglig drøfting hvor de både blir støttet og utfordret. Dette er forventninger som i ulik grad og på ulike måter ikke ble innfridd. Det kan grovt sorteres på følgende måte:

Leder er lite tilgjengelig

Et par informanter forteller at leder sjelden er å treffe eller vanskelig å lage avtaler med. Dette oppleves som lite tilfredsstillende da det er leder som har fullmakt og myndighet til å fatte beslutninger og som profilerer den faglige tenkningen på kontoret. Dette fraværet medfører at den nyutdannede opplever et vakuum og føler at hun famler i blinde. En sier:

Når jeg da kom og spurte om noe, fikk jeg klar beskjed - ”Ikke (hever stemmen) kom å snakk med meg nå”. Vi ble bare jagd inn på kontoret igjen. ”Jeg kan igjen om to dager klokka tre”. Jeg ble jo litt frustrert over det, og så neste gang, eller dagen etterpå så prøvde jeg å hinte igjen, hvis det tilfeldigvis hadde skjedd noe nytt i saken. Da ble det ”hvorfør har du ikke sagt det før!” Leder hadde på en måte ikke termometer inne på kontoret mitt for å måle hvordan jeg hadde det, jeg fikk ikke noe feedback”.

En annen sier det slik: ”Jeg følte jeg fikk lite oppfølging av leder og jeg ble veldig i villrede og stressa, veiledning fra leder var fraværende”. En tredje beskriver følgende: ”Jeg fikk pepper både fordi jeg tok kontakt og for at jeg ikke hadde tatt kontakt før, jeg visste jo ikke hva jeg skulle gjøre til slutt!”.

Tatt i betraktning hva informantene har fortalt tidligere om ansvar de har fått tildelt og at deres kompetanse ikke strekker til når det gjelder vurderinger så blir leders meninger og vurderinger viktige. Leders vurderinger, og begrunnelsene for disse, blir spesielt viktige fordi leder representerer organisasjonens syn på ideologiske føringer og verdigrunnlag. Leder er en sterk normsender i kraft av sin posisjon og er en viktig kilde for de nyansatte i prosessen mot å internalisere de lokale verdier som en del av sin barnevernfaglige kompetanse. Ledere innen førstelinjetjenesten har delegert noe vedtaksmyndighet til eksempelvis teamledere, men har den endelige vedtaksmyndighet på større beslutninger som frivillig plassering utenfor hjemmet, akutt plasseringer og, avhengig av størrelsen på kontoret, i saker innenfor en viss

økonomisk størrelsesorden. Dette betyr at leders begrunnelse for sin vurdering av et tiltak blir tillagt stor betydning. De ovenstående sitatene viser hvor viktig tilbakemelding fra leder er for de nyutdannede. Sitatene viser på en inngående måte behovet for å bli sett og hørt, samt at fraværet av dette skaper frustrasjon og forvirring. Tatt i betraktning leders betydning vil dette være med på å skape opplevelsen av å stå alene. Første informant forteller om et tydelig behov for drøfting av sak og blir avvist på dette. Skovholt (2001) har et eget kapittel som heter "Acute Need for positive mentoring" hvor han betoner den nyutdannedes behov for å bli ledet gjennom ukjent farvann og at fraværet av dette kan skape forvirring og stress. Som beskrevet under punktet om kolleger så var ikke kollegers vurderinger nok, da de ikke hadde myndighet til å godkjenne beslutninger. I en slik situasjon er leders tilgjengelighet ekstra viktig slik at de nyutdannede får drøftet sine vurderinger og får faglige begrunnelser på leders vurderinger av situasjonen. Bekreftelse på seg selv har vært et sentralt tema underveis i berettelsene og her har leder et spesielt ansvar og betydning. Behovet for å bli sett og møtt som person er betydningsfullt for den nyutdannede og ved mangel på dette fra leder, tatt i betraktning den nyutdannedes sårbarhet, er det sannsynlig at selvaktelsen blir lav. Spesielt tydelig blir dette i det første sitatet hvor vi snakker om direkte avvisning.

Leders atferd eller egenskaper oppleves negativt.

Det er ulike sider ved leder som beskrives som negativt av informantene.

En informant opplever leder som faglig dyktig og at leder i liten eller ingen grad deler sine faglige synspunkter med informanten. Det som for denne informanten oppleves spesielt negativt er en opplevelse av å bli mobbet av leder, dette også i andres påhør. Hun sier:

"Hun bekrefta at jeg var svak og at jeg ikke kunne jobben og sa jeg var naiv som trodde på klientene" En annen sier: "En periode hvor jeg var veldig sliten, ba jeg leder om råd i en sak og hun hadde ikke noe svar, så jeg ble bedt om å snakke med kollegene og så fikk jeg huden full av kjeft etterpå fordi jeg hadde gjort det og at det hadde blitt korridorsnakk!"

Videre fremhever et par informanter at leder oppleves som labil. Det er vanskelig å forholde seg til da man i liten grad vet hvor man har lederen. Som følge av dette beskriver flere informanter en opplevelse av å stå alene og dette gir en negativ selvfølelse. Flere informanter begynner å stille spørsmålsteget ved seg selv og om de selv kunne ha gjort mer. Dette blir tydeligere jo lenger de velger å bli på jobben. Det forhold som er felles for informantene er at det er leders rolle og væremåte som blir utslagsgivende for at de velger å slutte i jobben.

En ting er fravær av positive tilbakemeldinger eller fravær av tilbakemeldinger, men direkte negative tilbakemeldinger vil treffe ekstra hardt på en nyutdannet som søker etter bekreftelse og prøver å finne ut av sin rolle i organisasjonen som ledd i å finne ut av sin personlige måte å fylle den profesjonelle rollen på. Om dette sier Skovholt (2001:74) ”The novice self is fragile and, therefore, highly reactive to negative feedback.” Hva slags ledelse som kan forhindre stress og utbrenthet er et spørsmål som melder seg da det ovenstående peker i retning av dette da det i litteraturen vedrørende utbrenthet gjennomgående påpekes at misforhold mellom krav og tilgjengelige ressurser er en faktor som virker inn. Tilgjengelige ressurser kan være muligheten for å reflektere over komplekse oppgaver, eksempelvis med leder. Odd Hellesøy (2002) beskriver, med henvisning til Peter Drucker, hva medarbeidere trenger fra sin leder for å forhindre utbrenthet. Den ansatte trenger å få hjelp når han trenger det, få tilbakemelding på oppgaveutførelse, klare forventninger, bedømmelse og belønning av innsats og til sist få forutsetninger til å utføre oppgavene. Vi ser her et fravær av disse elementene. Vi ser også fravær av elementene som er beskrevet i Davis` modell ovenfor om de mellommenneskelige egenskapene som kreves av en leder.

Leder oppfattes ikke som faglig dyktig.

Et par andre informanter fremhever manglende tillitt til leder da leder ikke oppleves som faglig oppdatert. Dette kan fremkomme ved at leder sier ting som er faktisk feil eller innrømmer at dette kan hun ikke noe om. En informant sier: ”*jeg opplevde jo at hun gav gale svar og jeg måtte ringe andre for å dobbeltsjekke det, så jeg kunne ikke stole på leder!*” En annen sier: ”*Når jeg gikk til barnevernleder og spurte ”hva skal jeg gjøre, jeg trenger hjelp”, så fikk jeg aldri noen klare svar, det var aldri noen i ledelsen som tok tak i saken”* En tredje sier det slik: ”*Jeg trengte jo konkrete råd, men fikk bare svevende svar om at dette var det ingen fasit på!*” En informant forteller at hun opplevde sin leder som faglig dyktig, men ”*hun delte jo ikke dette med oss da vi trengte det*”, sier hun.

Tillitt til leder og leders faglige vurderinger er avgjørende for nyutdannede. Dette fordi, som tidligere beskrevet, den nyutdannede i starten stoler på eksterne autoriteter da den indre autoriteten er under dannelselse. Hvis den faglige tillitten til leder er fraværende eller skjør, hvem skal man da stole på? Det er ikke vanskelig å tenke seg den forvirring disse informantene kan oppleve når man ikke får svar på kompliserte oppgaver. Bevissthet om

kompleksitet er en forutsetning for profesjonell utvikling og denne bevisstheten er nærmest påtrengende i mine informanternes beretninger. Problemet som blir beskrevet ovenfor er at man ikke får hjelp til å sortere og reflektere for å kunne håndtere denne kompleksiteten. Dette kan true den profesjonelle utviklingen ved at man går inn i et stagnasjonsspor. Spesielle kunnskaper og ekspertise er en del av den personlige makten som vi ser blir tydeliggjort ved disse sitatene. Her ser vi behovet for at leder i kraft av sin personlige makt deler sin kunnskap, spesielt for de nyutdannede.

Som følge av de tre ovenfornevnte forhold beskriver flere informanter en opplevelse av å stå alene og at dette gir en negativ selvfølelse. Flere informanter begynner å stille spørsmålsteget ved seg selv og om de selv kunne ha gjort mer. Dette blir tydeligere jo lenger de velger å bli værende i jobben.

Som referert ovenfor om fagbyråkrati er autonomi en vesentlig faktor for trivsel i jobben, men for nyutdannede blir det å bygge opp autonomi et viktig, personlig prosjekt. I et slikt prosjekt er integrering av faglig tenkning gjennom refleksjon vesentlig på den veien. Mine informanter melder om en posisjon hvor man som nyutdannet pendler mellom behovet for autonomi og behovet for støtte. Disse beretningene om leder viser leders posisjonsmakt ved at informantene utfører oppgaver de ikke føler de mestrer som eksempelvis møter med samarbeidspartnere. Her ser vi eksempler på at de utsettes for flere av de punktene Hellesøy betegner som forhold som kan føre til utbrenthet. Ser vi dette i lys av deres engasjement for klientene som de beskrev tidligere tydeliggjøres en sammenheng mellom sterk motivasjon og liten eller manglende støtte fra leder som gir en høy grad av frustrasjon. Faren å bli demotivert er strekt tilstedeværende.

Behov for veiledning.

Veiledningsteori.

Det er forsket og skrevet mye godt og nyttig om veiledning. Mitt teoretiske grunnlag i denne delen av oppgaven baserer seg på ulike forfattere hvor jeg bringer frem hva som er relevant for å belyse mitt materiale. Som ramme benytter jeg Rønnestad's artikkel om veiledning (Rønnestad, 1985) hvor veiledningen er delt inn i fem utviklingsfaser etter utdanning. Inn i denne rammen vil jeg fylle inn annen relevant veiledningsteori. ¹¹Min begrunnelse for bruk av

¹¹ Jeg vil da spesielt vise til forfatter. Ellers er det Rønnestad

denne modellen er at den samsvarer i stor grad med Rønnestads og Skovholts modell for profesjonell utvikling (1992). Disse fasene må ikke ses på som statiske, men viser en mulig utviklingslinje og en mulig vei mot stagnasjon. Som med andre utviklingsmodeller kan man pendle mellom stadiene. Jeg omtaler kort de tre første stadiene da disse har størst grad av relevans til informantenes fortellinger.

Første fase benevner han som "Bekreftelse/entusiasme". Dette beskrives som en utprøvende fase som karakteriseres som en personlig prosess.. Anerkjennelse av dette som en personlig utprøving og behovet for veiledning i tekniske ferdigheter er viktig. Kadushin (2002) kaller dette administrativ veiledning og forutsetter at veileder har fått delegert myndighet. Om dette sier han at en viktig funksjon er å delegere, fordele, prioritere og strukturere. I tillegg må veileder informere om oppgavene fra "A" til "Å". Dette krever kjennskap til sakene og til den veiledete. Som beskrevet tidligere blir det profesjonelle selvbildet dannet i denne fasen som nyutdannet. Realistisk og støttende veiledning er viktig i denne fasen. Kadushin (2002) peker på støttende veiledning som en måte å gi ferdigheter i mellommenneskelige relasjoner på. Killén (1992) betoner viktigheten av at veileder er tilgjengelig og å hjelpe dem til å strukturere sin hverdag. Om dette sier Skovholt (2001) at nybegynneren har behov for trygghet når hun blir kastet ut i det uforutsigbare. Videre sier han at nybegynneren ønsker en veileder som er støttende, positiv, hjelpsom og tilgjengelig. Den nyutdannede har i denne fasen et ønske og behov for å lære av andre som kan faget; blant annet ved å observere, imitere; dette kan benevnes som modellering. Killén foreslår at dette gjøres ved at veilederen for eksempel får være med som observatør. Overveldelse av inntrykk og oppgaver er en fremtredende følelse i dette stadiet. Man preges av en overveldelse av alt som skal forstås, mestres og kunnskap som skal anvendes.

Andre fase er betegnet som "Bevissthet om kompleksitet/angst". Et av kjennetegnene er erkjennelsen av at det er mer å lære enn forventet; dette kan initieres av eksempelvis økende tvil om egen mestring, samarbeidsproblemer med andre faggrupper. Killén beskriver arbeidsoppgavene innen sosialsektoren som komplekse med økt forventning om tidlig og riktig intervensjon. Hun peker på at det er nødvendig at veilederen og den veiledete sammen vurderer den veiledetes ressurser og læringsbehov. Hun peker også på at utvikling av faglige holdninger, ferdigheter og yrkesidentitet, er til hjelp i møte med samarbeidspartnere, dette er møter som kan være spenningsfylte. På dette stadiet er det en økende bevissthet om utilstrekkelighet. Dette kom tydelig frem under punktet om ansvar og beslutninger. Om dette

sier Tveiten (2002) at det er nødvendig å utvikle et repertoar av ferdigheter som kan anvendes i ulike situasjoner. Dette, sier hun, innebærer blant annet problemløsning, vurderinger og beslutningsevne. Dette kaller hun utvikling av handlingskompetanse som igjen henger nøye sammen med affektiv kompetanse som defineres som bevisstgjøring av egne verdier, holdninger og følelser. For fullt ut å kunne tre inn i denne fasen så forutsetter dette at den nyansatte opplever lite samsvar mellom erfaringer som gjøres og selvbildet, samt at veiledningsrelasjonen er preget av tillitt. Det må etableres en atmosfære hvor utforskning av alternative løsninger tillates. Skovholt (2001) omtaler dette som søke- og utforskningsprosessen og peker på at søking gjennom refleksjon har vist seg som den beste metoden for profesjonell utvikling og vekst for nybegynneren. Veileders åpnende og respekterende holdning er avgjørende for profesjonell utvikling på dette og neste trinn.

Dette trinnet er kritisk med hensyn til om den veiledete trer inn det han kaller forhastet tillukning/defensivitet og pseudoutvikling/rigiditet; dette er stagnasjonsfasene. Dette karakteriseres ved at den veiledete lukker til for kompleksiteten og ureflektert velger et teoretisk perspektiv eller kun bekrefter tidligere erfaringer. Skovholt (2001) skriver at det ikke er uvanlig at nybegynneren har angst for det ukjente og da finner det ubekvemt å gå inn i rollen som profesjonell. Bevissthet om egen redsel og fokus på seg selv gjør det vanskeligere å håndtere komplekse oppgaver. Som vi så tidligere så fortalte informantene tidligere om en slik posisjon, for eksempel bevissthet om manglende erfaring. Det essensielle her er at både veileder og den veiledete må ha toleranse for usikkerhet og angst. Veileder kan bidra til stagnasjon ved å ikke etablere et klima preget av åpenhet og utforskning. Stagnasjon befordres videre ved at en veiledete for tidlig treffer en avgjørelse, valget eller avgjørelsen har da ikke et trygt grunnlag, er ikke trygt forankret i personen, og personen kan da være sårbar og komme i forsvarsposisjon.

Tredje fase benevnes "Forvirring/depresjon". Primære kjennetegn ved denne fasen er ofte en følelse av sårbarhet, forvirring med hensyn til rolle, funksjon og prosess. Kadushin(1992) skriver at en støttende veileder er klar over og gir oppmerksomhet til at den veiledete kan føle seg inkompetent, føle skyld og generelt følelsesmessige reaksjoner på situasjoner i jobben. Dette kan redusere stress, skriver han. For at denne fasen skal få en vellykket utgang er det nødvendig med en tillitsfull veiledningsrelasjon og toleranse for uklarhet. I denne fasen i yrkesutøvelsen når avhengigheten til veileder sitt høydepunkt og kan være den mest utfordrende og vanskelige fasen da dette krever en åpenhet og støtte fra veileders side blant

annet til å oppmuntre til refleksjoner om kompleksitet i en tilstand hvor den veiledede ofte har en høy grad av forvirring og usikkerhet. Denne fasen og forrige er nærmest sammenhengende og glir over og inn i hverandre. I begge disse faser må begge parter utvise toleranse for uklarhet. Rønnestad fremholder at disse fasene er preget av at den veiledete føler seg dypt personlig utfordret og kan bli deprimerte. I tillegg til det som er beskrevet ovenfor om veiledningsforholdet, så fremholdes det videre viktigheten og nødvendigheten av at ulikhet med hensyn til forståelse både må bli tolerert og at deltakerne ser denne ulikheten som selve grunnlaget for en erkjennelsesprosess.

Reichelt & Rønnestad (1999) oppsummerer forskning på hva som gjør veiledning virksomt. Et av funnene er at nybegynnere foretrekker en strukturert, opplærende og støttende stil, jfr. Kadushin. Videre oppfattes de veiledere som gir rom til å reflektere over møtet med klienten samt rom for temaer av emosjonell karakter, som hjelpsomme. Veiledere som er utydelige og er lite empatiske og lite troverdige scorer lavt hos de veiledete. Den siste type stil kan lett føre til at den veiledete blir reservert i veiledningen og holder informasjon og temaer tilbake.

Som vi ser betoner veiledningsteorien de samme forhold og egenskaper som lederteorien ovenfor vektlegger som viktige og nødvendige for å fremme profesjonell utvikling og forebygging av stress og utbrenthet. I dette materialet vises det tydelig hvordan leder og veilederfunksjonen griper inn i hverandre på flere barnevernkontorer.

Sosialkontoret/barnevernkontoret er på sett og vis arenaen for møtet mellom det uforutsette representert ved klientenes problemer, og systemet. I ytterste konsekvens innebærer dette at kompetansen til sosialarbeidere i slike jobber vil måtte omfatte evnen til å møte situasjoner de ikke mestrer med det ubehaget det representerer.

Informantene

Fikk de den veiledning de trengte for å utføre oppgavene?

Dette er et vesentlig spørsmål. Var det informantene opplevde kun inkompetanse. Ansvaret var stort, de opplevde å stå alene og kompleksiteten ved arbeidsoppgavene kunne virke overveldende.

Et tiltak man kan møte dette med er veiledning. Gjennom hele modellen for profesjonell utvikling har vi sett hvor viktig refleksjon er. Hva slags veiledning trenger nyutdannede? Reichelt og Rønnestad (1999) har gjennomgått eksisterende forskning på dette og fant at nybegynnere foretrekker en strukturert, opplærende og støttende stil. Veiledere som åpner for refleksjon over møtet med klientene samt temaer av emosjonell karakter oppleves som hjelpsomme av de nyansatte. Veiledere som er lite empatiske, utydelige og lite troverdige scorer lavt i samme gruppe. Dette vil også kunne ha en overføringsverdi på temaet om informantenes opplevelse av leder.

Informantene har mottatt veiledning fra enten leder eller teamleder/saksbehandler. To har ikke mottatt veiledning fast, kun sporadisk. Veiledningen har i følge informantene ikke gitt positive effekter. En som varierer fra dette forteller at hun fikk god veiledning av en erfaren saksbehandler i starten, men veilederen sluttet etter en kort stund.

En informant sier følgende:

Jeg ønsket både faglig refleksjon og motstand. Noen ganger fikk jeg alt igjennom uten å argumentere faglig og da ble det liksom mitt ansvar. Da føler man seg jævlig ensom! I den interne veiledningen med leder (puster tungt), følte jeg at jeg ga veldig mye av meg selv uten å få så veldig mye tilbake. Det tok krefter i stedet for at jeg følte at jeg ble restituert. Det jeg mener er at du bør gå derfra med senkete skuldre og en porsjon mer selvtillit og gyve løs igjen.

Dette sitatet oppsummerer det flere informanter ønsker og etterlyser, nemlig balansen mellom støtte og utfordring samt behovet for faglig refleksjon som kan gi lyst til å jobbe videre.

Gjermund Tveito (i Rønnestad og Reichelt, 1999:213) fremhever en generell målsetting for veiledning slik: ” ... det er å gjøre veiledningen til en inspirasjonskilde: inspirasjon til å forstå mer, til å vekke kunnskapstørst, gi utfordring til tanken, gi lyst til å kjenne nøyere etter, det å gi pågangsmot.”

En annen sier: ”*Veiledningen tappet meg jo for krefter, fikk nesten bare høre hva jeg ikke måtte gjøre og hva forrige saksbehandler hadde gjort galt!*” Veiledningen beskrives også som sporadisk og mangelfull. En informant sier hun hadde behov for at veileder skulle si hva hun skulle gjøre/skjære igjennom. En annen sier: ”*Jeg trengte å vite hvordan man jobbet med en sak fra A til Å. Jeg hadde jo lest og lært det på skolen, men aldri jobba med det! Jeg trengte å vite om saksgangen, hvordan holde styr på alt. Dette er noe jeg har slitt med hele veien*”

Det disse informantene forteller er at de trenger veiledning i den betydning at de har behov for rettleidning i hvordan å utføre konkrete oppgaver på arbeidsplassen. Som en informant sier: ”*jeg har behov for å vite hva som er rett og galt*”. En annen sier det slik: ”*Jeg trengte noen som kunne fortelle meg hva jeg skulle gjøre når jeg var litt rådvill, som kunne hjelpe meg å rydde litt i hodet mitt slik at jeg kunne føle meg litt tryggere på meg selv og egne vurderinger*”. Behovet for å koble teori og praksis blir tydeliggjort ved en informant:

En annen ting som jeg har var veldig opptatt av i starten, var teori og praksis, hvor fraværende det, faget, var i hverdagen. I forhold til hvorfor man gjør som man gjør og som man bruker mye tid på i veiledning for eksempel. For meg ble det, da jeg begynte å jobbe, liksom bare det praktiske. Fokus på det faglige, hvordan ting henger sammen, hvorfor det blir som det blir, det var ikke der! Det også gjorde på en måte jobben min vanskelig for jeg var veldig opptatt av fag og jeg var veldig opptatt av å få det med i hverdagen, i arbeidet mitt. Jeg følte at det ikke var noe som var prioritert. Jeg følte liksom bare at jeg jobba bare for å jobbe.

En annen sier om veiledning:

Når hun skulle veilede meg i gangen i sakene, gikk det 10 minutter så var hun inne i sine egne saker. Der satt jeg og ”ja, men, ja men” (sukker) og så dro jeg henne på plass igjen. Hun bare fortsatte å komme med eksempler og prate om egne saker og det tok jeg etter hvert opp med henne og jeg tok det opp med ledelsen. Jeg lærte jo noe av å høre på hvordan hun har tenkt i sine saker, men jeg hadde jo fått tildelt noen saker selv. Jeg syntes det var vanskelig å angripe henne og si at ”dette går ikke”. Det var nok med på å gjøre sitt til at jeg tenke ”skal, skal ikke”, og det er vel egentlig summen i alt sammen at jeg føler at jeg har fått en veldig dårlig veiledning og det var lederen klar over, men kunne ikke gjøre noe med det, sa hun.

Ved å sammenholde disse sitatene opp mot teorien kommer det på en inngående måte frem at det som etter hvert har blitt en felles enighet innen veiledningsfeltet om hva som fremmer utvikling, synes å mangle i beretningene til informantene. Blant annet omfatter dette behovet for å integrere teori og praksis, behovet for støtte og beskyttelse samt sortering av informasjon i en kompleks virksomhet som førstelinjetjenesten er. Fellesnevneren for de opplevelsene som her blir beskrevet er at de ikke blir møtt på sine behov. Selv om det finnes fellesnevnerer for hva nyutdannede trenger, så er et sentralt tema innen veiledning generelt å sette opp tydelige mål ut fra den veiledetes behov. På lik linje med terapeutiske ferdigheter ser vi også her at mangler ved relasjonelle ferdigheter og evnen empati får konsekvenser for om man utvikler seg eller ikke. Dette så vi også under punktet om ledelse. Rønnestad og Stolanowski (1997:95) skriver: ”Å møte sin egen inkompetanse er aldri behagelig, men livsviktig for utvikling.” Like viktig blir det at denne inkompetansen blir møtt av veileder. Disse

fortellingene synliggjør videre et behov for assimilering og akkomodering (1992) i et komplekst felt hvor teorier må integreres og konsolideres. Det fremheves at kontinuerlig veiledning er en viktig arena for en slik prosess. Dette blir ikke imøtekommet i beretningene her.

Selvfølelse og emosjonell belastning.

De ovenstående faktorene virker inn på informantenes opplevelse av seg selv. Dette innebærer både seg selv som fagperson og person. Selvforståelsen og selvfølelsen endres i negativ retning, dette kombinert med en emosjonell belastning. Jeg mener det ovenstående viser at man som nyutdannet trenger bekreftelse på seg selv både som fagperson og person. Med dette mener jeg at man har behov for å få bekreftet at de vurderinger man foretar er faglige forsvarlige, samt at man har behov for å få bekreftet at man er rett person, på rett sted og til rett tid. Som nyutdannet er dette spørsmål man ofte stiller seg og trenger tilbakemeldinger på. I en slik situasjon er det kort vei til å begynne å stille spørsmålstegn ved om det er en selv det er noe galt med, man personliggjør problemet.

En informant som tidlig bestemte seg for å bytte arbeidsplass sier følgende:

... og så følte jeg på en måte at jeg var den eneste som bestemte at dette er ikke godt nok og her drar jeg i fra. Så jeg følte litt ensomhet i det óg. Så jeg stilte parallelt spørsmål som ” er det noe med meg, er det jeg som stiller for høye krav, bør jeg egentlig klare det? Skal jeg jobbe i førstelinjetjenesten? Har jeg kompetanse til å klare det? Syns ikke de andre det er bekymringsfullt?

Dette sitatet viser at man ofte opplever seg alene om sine vurderinger og at man da begynner å stille spørsmålstegn ved sine refleksjoner og seg selv. Noe av det som er interessant her er at dette er spørsmål denne informanten stilte seg etter 4 -8 uker og etter at hun hadde bestemt seg for å slutte.

Nyansene i endring av selvfølelse og selvforståelse går blant annet på graden av endring og kraften av endringen. Dette skulle man tro hang sammen med tidsaspektet, men blant mine informanter er det ikke slik. Ut fra empirien kan dette knyttes mer opp mot arbeidsforhold og arbeidsoppgaver.

En annen informant som velger å bli på første arbeidsplass i lengre tid beskriver følgende:

Du har jo ikke forventninger om at du skal bli knekt. Jeg hadde jo selvtilliten da jeg begynte. Jeg hadde kjempemasse guts til å begynne på jobben, så det ble jo en skuffelse i forhold til meg sely og. Jeg tenkte: ”Hvorfor skal jeg ikke takle dette her”... Jeg følte meg veldig svak da. De kunne bare ta på meg så begynte jeg å grine. Jeg var vel så uforberedt, tror jeg. Ble vel rett og slett bare overrumpla, jeg begynner jo nesten å grine når jeg snakker om det!

Denne informanten sier at det er klientarbeidet som gjør at hun velger å være på arbeidsplassen så lenge, samt håpet om at forholdene skal bedre seg. En annen informant beskriver også, på lik linje med den forrige at selvbebreidelse trer inn, hun sier: *”Jeg tenkte selvfølgelig at det var noe galt med meg også. Jeg gikk jo og tenkte at kanskje må jeg endre på det og det ved meg”*

Alle knytter sterke følelser eksplisitt opp mot saker/klienter, emosjonene får forskjellige uttrykk, her er noen eksempler:

Jeg tok med meg saker i hodet hjem, tenkte at ”uff, der må jeg gjøre noe”. Jeg kan fortsatt få vondt i magen når jeg tenker på det. Var litt angstpreget, grudde meg til å gå på jobb. Jeg fokuserte jo mer på egen usikkerhet enn på klienten! Det føltes klamt å ikke ha oversikt, Man kan så lite og har ikke oversikt.

En annen sier det slik: *”I og med at det var en 1 – åring som ble skadelidende oppe i dette, så var det jo tungt å være alene og jeg var jo kjempefortvila!”*. En tredje uttrykker: *”Den saken ble tung, det skjedde noe hele tiden og jeg var uerfaren og kunne ikke lovverket ordentlig. Jeg ble sliten og ingen hjalp meg. Ingen i ledelsen trådte til. Jeg trengte noen til å fortelle meg hva jeg skulle gjøre.”* En annen igjen forteller om vanskelig vurderinger: *”I en sak skulle jeg ta sånne langsiktige vurderinger og jeg tenkte at ”oj, dette blir for stort!”*, *følte en veldig tilkortkommenhet”*.

En sier det på denne måten:

Jeg var jo livredd for å gjøre noe galt. Det hjalp ikke at andre sa at dette lærer du etter hvert. Det er vanskelig å vurdere hva som var best for ungen og den saken dukka opp om natten. Jeg tenkte ”vet jeg egentlig hvordan den ungen har det” og jeg slet med det å ikke vite hva som var det beste! Det var vondt å kjenne på den smerten at kanskje var ikke jeg den rette, kanskje burde en annen med mer erfaring se på den som kunne se det klarere, jeg hadde ikke mot og styrke til å gå videre for kanskje gjorde jeg feil, og den smerten jeg følte inni meg fordi jeg kanskje ikke greide å gjøre det som var

best for ungen, det gnagde og gnagde meg! Hadde jeg hatt en trygg veileder ved siden av meg, så tror jeg at jeg ikke hadde grudd meg så mye.

Et annet forhold disse sitatene synliggjør er ulike stiler å uttrykke emosjoner på. Noen uttrykker emosjoner med sterk kraft, mens andre har en mer forsiktig måte å formidle emosjoner på. Dette trenger nødvendigvis ikke være uttrykk for at den emosjonelle belastningen er forskjellig, men at de uttrykkes på forskjellige vis.

4. Oppsummering.

Ut fra de ovenstående kategorier og beskrivelser så kommer det frem at opplevelsen av å stå alene er en konsekvens av samvariasjon av eksterne og interne faktorer. De interne faktorene består av bevissthet om manglende erfaring og kunnskap, en bevissthet om faglig uforsvarlighet koblet sammen med bevissthet om ansvaret man har som saksbehandler. Ved å se dette opp mot eksterne faktorer som mangelfull opplæring, manglende kvalitet og kontinuitet på veiledning, negativ relasjon og manglende tillitt til leder, samt handlingstvang, blant annet fra samarbeidspartnere, leder dette til en emosjonell belastning som blir tung å bære alene. Et stort engasjement for klientene virker som en forsterkende faktor ved at de ikke får gitt mulighet til å reflektere rundt klientenes situasjon for på best mulig måte å hjelpe dem. Materialet sier ikke noe utfyllende om klientenes situasjon og informantenes faglige vurderinger om klientenes situasjon. Av den grunn kan det ikke sies noe om informantene har gått inn i en prematur lukning. Derimot kan vi si at stagnasjonsbegrepet kan dekke informantenes utgang fra første arbeidsplass da stagnasjon også omfatter det å forlate feltet uavhengig av om det foreligger en prematur lukning eller ikke. En mulig konklusjon med modellen til Rønnestad og Skovholt (1992) som teoretisk ramme, er at det synes som informantene har evnen til å se kompleksiteten og viljen til å reflektere. De har en sterk motivasjon til å lære og et sterkt ønske om refleksjon rundt praksis for å integrere teori og praksis., som er vesentlige faktorer som fremmer profesjonell utvikling. Det forhold som hemmer deres profesjonelle utvikling er strukturelle forhold som leders atferd og mangelfull eller dårlig veiledning. En informant synliggjør denne samvariasjonen:

Lederen klarte ikke å hjelpe meg å sortere følelsene, sortere den relasjonsbiten med klientene. Jeg ble jo følelsesmessig involvert og fikk ikke hjelp til å plassere dette. Dette var en alvorlig sak, hvor alle var opprørt, både jeg og de på institusjonen. Der måtte jeg sitte alene på møter og jeg tok et veldig ansvar da, følte at noe måtte skje, men jeg fikk ikke avklart med leder da hun var lite tilgjengelig. Miljøterapeutene var jo kjempefortvila og så satt jeg oppe i det her og skulle prøve å koordinere alle som

skulle komme på møtet. Institusjonen ringte og maste om at noe måtte skje. Det var like før de kasta ut familien og jeg følte meg pressa! Moren var kjempeaggressiv og det var en liten unge inne i bildet, så jeg måtte bare dra dit alene. Jeg var kjempefortvila og hadde ikke fått snakke med noen! Jeg følte meg i krysspress. Jeg hadde jo en mening om hva vi måtte gjøre, men det ville ikke leder, for det ble for dyrt. Jeg syns jo det var skikkelig kjipt, så da tenkte jeg at dette gidder jeg ikke mer!

De fleste, det vil si seks av syv informanter, beskriver det å stå alene med beslutninger i alvorlige saker som avgjørende og et sentralt punkt i deres prosess mot å velge å slutte. De peker enten på leder og/eller veiledningen som hovedgrunn. Gjennom en analyse av materialet ser vi tydelig at gapet mellom utdannelsen og hva som kreves av de nyutdannede er en betydningsfull faktor som virker inn. Spesielt tydelig blir dette gapet når arbeidsplassen ikke etablerer en bro slik at den videre veien mot profesjonalitet sikres.

Seks informanter beskriver opplevelsen av ansvar, det å stå alene og ta beslutninger som en tung og vanskelig opplevelse. Dette kombineres med et engasjement for klientene, samt at noen er redd for å gjøre feil. Disse forhold blir tydeliggjort når det skal tas beslutninger og i møte med samarbeidspartnere som forventer handling fra barnevernets side.

Følgende hovedfaktorer leder frem til opplevelsen av å stå alene som tyngende og leder til at de velger å slutte:

- Bevissthet om liten erfaring
- Ansvar og beslutninger
- Møte med samarbeidspartnere
- Leder og ledelse
- Mangelfull og dårlig veiledning
- Emosjonell belastning

5. Reisens slutt, ny reise med ny reiseleder

En informant sier det slik:

Det som gjorde at jeg slutta var en totalpakke. Jeg fikk ikke noe påfyll på det faglige, ikke på det sosiale og ikke noe personalstyring. Da gikk det ikke an å være der lenger! De siste månedene gikk det bare på ren vilje og det gikk jo ut over privatlivet også. Jeg pratet jo bare jobb hjemme og var fly forbanna! Det er utrolig høy faglighet på veldig mange som jobber på det kontoret som jeg er nå. Der hvor jeg jobba før ble det bare du som satt med vanskelige beslutninger og du følte deg som den eneste i hele verden

som satt med dem. Jeg kan godt få den tanken nå og, men så tenker jeg ”å, nei, her har jeg faktisk et team rundt meg som backer meg opp og som forteller meg litt hva jeg skal gjøre når jeg ikke vet det selv!” Og det er faktisk en ganske stor forskjell!

Samme informant, og flere, sier det var klientene og hensynet til dem som gjorde at hun orket å gå på jobb og holdt ut litt lenger. Flere viser et engasjement for klientene. Opplevelsen av å stå alene blir tydeliggjort i ulike situasjoner og får implikasjoner på selvfølelse og selvforståelse og oppleves av noen som en sterk følelsesmessig belastning. Fem av informantene begynner i samme type arbeid på en annen arbeidsplass. De forteller om nye arbeidsforhold hvor de får oppfølging, veiledning og støtte på en helt annen og kvalitativt ny måte. Dette forsterker og kontrasterer deres opplevelser på første arbeidsplass. Ut fra den språkdrakten som er brukt tidligere kan vi si at de på det nye stedet har fått en guide gjennom et vanskelig og komplekst terreng. De beskriver forskjellen på det å stå helt alene uten støtte fra leder og det å stå alene med støtte fra leder som vesensforskjellig. Opplevelsen blir enda tydeligere gjennom at de nå har erfarne kolleger. Etter å ha skiftet arbeidsplass og fått nye erfaringer, sier en informant det slik: ”Det er forskjell på å være selvstendig og det å stå alene”.

6. Implikasjoner for feltet

Denne studien synliggjør et betydelig gap mellom de ferdigheter man har når man slutter ved utdannelsen og den kompetansen som kreves når en starter i en stilling i førstelinjetjenesten i barnevernet.

Jeg mener at studien også viser at arbeidsplassene representert ved ledelsen, og sentrale myndigheter, bør ha et økt fokus på opplæring og oppfølging av nyansatte i førstelinjetjenesten. Andre yrkesgrupper, som lærere og sykepleiere, har fått slik oppmerksomhet. Man kan stille spørsmål om disse yrkesgruppene har en mer sentral plass i det offentlige fordi deres yrkesutøvelse berører hele befolkningen. Nettopp ansatte i førstelinjetjenesten i barnevernet som skal ivareta de mest utsatte barn og unge i samfunnet, bør få den samme type oppmerksomhet i yrkeslivet etter endt utdanning. Dette har tidligere vært fokusert i Befringutvalget (2000). Befringutvalget foreslo en innføring av krav og rett til vedlikehold og videreføring av den enkeltes kompetanse. De foreslo som mulig tiltak et tettere samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene. I tillegg foreslo de blant annet å påbygge utdannelsen med ett år. De påpeker at barnevernfeltet har blitt hengende etter når det gjelder kompetanseutvikling når man sammenlikner med andre instanser som for eksempel

BUP og PPT. Slik sett er det på linje med kryssildprosjektets forslag vedrørende å utvide utdanningen.

Mitt forslag er at utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet samarbeider om oppfølging inntil et år etter endt utdanning for å sikre oppfølging og dermed økt kompetanse. Dette er begrunnet i det som tidligere er sagt om at profesjonell utvikling krever en kontinuerlig refleksjon over egen praksis. Internaliseringen av teori og praksis bør forgå på et lokalt plan ut fra en erkjennelse av at praksis er lokalspesifikk. På den måten ivaretar man de variasjoner i praksis som finnes på de ulike kontor og tar høyde for at førstelinjetjenesten er ulikt organisert ut fra størrelse på kontor og kommuner. Dette er også begrunnet ut fra at det er lite realistisk at utdannelsen vil kunne kompensere for gapet mellom utdanning og jobb. Læring og profesjonell utvikling er en livslang prosess.

Det er en kjensgjerning at barnevernledere i stor grad har fått økt ansvar når det gjelder administrasjon og forvaltning. Som en konsekvens av dette bør faglig veiledning gis av personer med kompetanse på veiledning spesielt med henblikk på feltets kompleksitet. Skovholt og Rønnestad (1992) peker på at dette krever kontinuerlig refleksjon over praksis for å internalisere og personliggjøre verdier og normer som en vesentlig del av den profesjonelle kompetansen.

Litteraturliste.

- Fossestøl, Bjørg og karen Jensen, 2005. *Et språk for de gode gjerninger? Om sosialarbeiderstudenter og deres motivasjon*. Nordisk sosialt Arbeid – 2005 – nr.1 s.17-30.
- Rønnestad, Michael Helge, 1985. *En utviklingsmodell for veiledning i klinisk psykologisk arbeid*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 1985 nr.22, s. 175 – 181.
- Rønnestad, Michael Helge og Thomas Skovholt, 1999. Om terapeuters profesjonelle utvikling og psykoterapiveiledning i et utviklingsperspektiv. I: Rønnestad, Michael Helge og Reichelt, Sissel, (red.). *Psykoterapiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skovholt, Thomas og Michael Helge Rønnestad, 1992. *The Evolving Professional Self. Stages and Themes in Therapists and Counselor Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Skovholt, Thomas, 2001. *The Resilient Practitioner*. New York: Allyn & Bacon.
- Stolanowski, Per-Arne og Michael Helge Rønnestad, 1997. *Profesjonell utvikling i psykososialt arbeid*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rønnestad, Michael Helge og Thomas Skovholt, 2003. *The Journey of the Counselor and Therapist: Research Findings and Perspectives on Professional Development*. Journal of Career Development, Vol. 30, No. 1.
- Bakkevik, Åse Helene og Ståle Einarsen i (Einarsen, Ståle og Anders Skogstad (red.), 2005. *”Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Einarsen, Ståle og Anders Skogstad (red.), 2005. *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekeland, Tor-Johan i (Einarsen, Ståle og Anders Skogstad (red.), 2005. *Den dyktige medarbeider. Behov og forventninger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Einarsen, Ståle og Anders Skogstad, (red.) [2000] 2007. *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufmann, Astrid i (Einarsen, Ståle og Anders Skogstad, (red.) [2000] 2007. *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høst, Tor, 2005. *Ledelse i Helse og Sosialsektoren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauske, Halvor, Marit Kollstad, Sigrun Nilsen, Pär Nygren, og Finn Skårderud, 2006. *Utakter, Om helse og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauske, Halvor, Marit Kollstad, Sigrun Nilsen, Pär Nygren, og Finn Skårderud, 2005. *Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis*. Norsk pedagogisk tidsskrift 2005, 06. 461 – 476.
- Kryssildprosjektet – allmenne teoretiske utgangspunkter, vitenskapsteori og metode. <http://web.hil.no/kryssildprosjektet.htm> 01.12.2007.
- Lave, Jean og Etienne Wenger, 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Backe-Hansen, Elisabeth i (Sandbæk, Mona, (red.) 2001. *Fra Mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Claezon, Ingrid, 1987. *Bättre beslut*. Umeå: Universitetet i Umeå.
- Nielsen, Nils-Fredrik, 1995. *Det er aldri umulig å mistrives. Tristesser i utvalg-III*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Hellesøy, Odd i (Roness, Atle og Stig Berge Matthiessen) 2002. *Utbrent*. Bergen: Fagbokforlaget.

Matthiessen, Stig Berge i (Rones, Atle og Stig Berge Matthiessen) 2002. *Utbrent*. Bergen: Fagbokforlaget.

Levin, Irene og Jan Trost, 1996. *Å forstå hverdagen*. Otta: TANO A.S.

Thagaard, Tove, 1998. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Repstad, Pål, [1987,1993]1998. *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Kroken, Randi, 1998. *Person eller profesjon -enhet eller motsetning*. HiO-hovedfagsrapport 1998 nr.3.

HiO-notat, 2008 nr.2. *Tilbakeblikk på utdanningen. Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*.

Bernstein, Richard J, 1987. *Bortom objektivisme og relativisme –vetenskap, hermeneutikk og praxis*. Göteborg: Röda Bokförlaget AB.

Bourdieu, Pierre og Loic J.D. Wacquant, 1995. *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.

NOU 2000:12 *Barnevernet i Norge*. Barne- og Likestillingsdepartementet.

Kvale, Steinar, 1999. *Det kvalitative forskningsintervju*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal AS

Kadushin, A., [1976]1992. *Supervision in social work*. Columbia Univ. Press

Tveiten, Sidsel, 2002. *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget

Killén, Kari, 1992. *Faglig veiledning: Et tverrfaglig perspektiv*. Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1;

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Tommy Vidar Engedal
Gimleveien 29 B
1358 JAR

Vår dato: 17.12.2004 Vår ref: 200300600 /RH Deres dato: Deres ref:

STATUS FOR STUDENTPROSJEKT

Prosjekt: 10122 *Hvilke personlige historier og erfaringer fører frem til at noen velger å slutte i 1. linjetjenesten i barnevernet*

Vi viser til innsendt meldeskjema og til vårt svarbrev, hvor det gikk frem at vi ville ta kontakt ved prosjektslutt angående status for prosjektet.

Ifølge våre opplysninger skal prosjektet nå være avsluttet og datamaterialet anonymisert.

Dersom prosjektet ikke er avsluttet og det fortsatt er behov for oppbevaring av personopplysninger, ber vi om at prosjektleder gir tilbakemelding om ny prosjektslutt samt en kort begrunnelse hvorfor prosjektet ikke er avsluttet.

Tilbakemelding kan enten skje pr. brev, e-post eller telefon.

Vi ber om tilbakemelding innen 3 uker. Dersom vi ikke hører noe innen den tid, antar vi at prosjektet er avsluttet og alle data anonymisert.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Pernilla Bollman

Kopi: Behandlingsansvarlig Helge Michael Rønnestad

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. nsdmaa@sv.uio.no

Vedlegg 2:

TIDSLØPSINTERVJU.

TEMAER:

- 1) HVA FØRTE FREM TIL BESLUTNING OM DEN TYPE UTDANNELSE?
- 2) ARBEIDSPLASSEN. (KULTUR, KOLLEGER, ARBEIDSOPPGAVER)
- 3) AVGJØRENDE ERFARINGER SOM FØRTE FREM TIL BESLUTNING OM Å SLUTTE.

SPØRSMÅL:

- Personalia - alder, når utdannet, sivil status.
- Arbeidserfaring før utdanning.
- Hva førte til at du søkte den utdannelsen?
- Tenkte du på andre utdannelser?
- Under studiet - gjorde du deg tanker om type jobb du ville ha etterpå? Hvilke?
- Kan du si noe om praksisperiodenes betydning for deg?
- Hva slags tanker gjorde du deg om egen og andres kompetanse under studiet?
- Når du søkte jobben i ..., hva visste du om den?
- Var dette den eneste type jobb du vurderte?
- Hvordan var ditt møte med arbeidsplassen,.. kolleger, leder o.l.?
- Kan du beskrive den første tiden?
- Hva slags arbeidsoppgaver fikk du? Antall, type.
- Kan du beskrive en sak du husker spesielt godt?
- Var det arbeidsoppgaver du mestret spesielt bra?
- Var det arbeidsoppgaver du mestret mindre bra?
- Fikk du brukt din kompetanse?
- Fikk du hjelp, råd eller veiledning på det du følte du trengte hjelp til?
- Er det andre forhold ved jobben og de erfaringene du gjorde deg som du vil trekke frem?
- Trivdes du i jobben?
- Er det hendelser eller noe annet du vil legge spesielt vekt på når du tenker tilbake som førte til at du valgte å slutte på arbeidsplassen?

Vedlegg 3:

FRA: Tommy Engedal
Gimleveien 29B, 1358 Jar.
Tlf. 67 53 88 37/ 916 43 680
Email: tomstein a sensewave.com

15.09.03.

Forespørsel og samtykke til intervju i forbindelse med hovedfagsoppgave i sosialt arbeid.

Dette brevet sendes ut enten fra FO sentralt, Opplæringsetaten i Oslo eller barnevernledere og jeg får ikke vite hvem brevet sendes til

Jeg er student ved Høgskolen i Oslo (HiO), avdeling for økonomi,- kommunal og sosialfag, hvor jeg i forbindelse med mitt tema/problemstilling skal starte på selve undersøkelsen.

Min problemstilling for oppgaven er:

« Hvilke personlige historier og erfaringer fører frem til at nyutdannede slutter i 1.linjetjenesten i barnevernet?»

Dersom du ikke har jobbet i 1.linjetjenesten i barnevernet beklager jeg henvendelsen og ber deg se bort fra forespørselen.

Jeg har selv lang erfaring fra å jobbe i 1.linjetjenesten i barnevernet i Oslo både som saksbehandler og som leder.

Jeg veileder i dag noen barneverngrupper i Oslo og har veiledet nyutdannede i Oslo i regi av KVABA.

Jeg har gjennom dette blitt opptatt av hvordan det oppleves å være nyutdannet i et så komplisert felt med de mange faglige dilemmaer og utfordringer man til daglig står i.

Jeg ønsker å intervjuere dere som har sluttet i 1.linjetjenesten eller byttet arbeidsplass innen 1.linjetjenesten da dere sitter med nyttige og viktige erfaringer som kan belyse hvordan det oppleves å være nyutdannet i dette feltet.

Deres erfaringer og refleksjoner vil være grunnlaget for min analyse i undersøkelsen som forhåpentligvis vil gi nyttig kunnskap til feltet og utdanningsinstitusjonene, samt bidra til å belyse hva som skal til for å ivareta nyutdannede som er en viktig ressurs i 1.linjetjenesten. Kunnskap på dette området kan i tillegg belyse og gi et faglig bidrag til forståelsen av turn - over på dette arbeidsområdet.

Jeg kan dessverre ikke intervjuere de jeg selv har hatt i veiledning.

Min veileder og overordnet ansvarlig for prosjektet vil være Professor II ved HiO Helge M. Rønnestad. Høgskolen i Oslo, Pilestredet 52, 0167 Oslo. Tlf. 22453500.
Ansvar for databehandlingen har jeg som student.

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Samtykker du i å delta, kan du på ethvert tidspunkt trekke deg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse. Jeg er da forpliktet til å slette all informasjon om deg.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Dette vil bli lagret på PC for å gjøre analysen enklere. Det som blir lagret vil ikke inneholde navn på personer eller steder.

Når oppgaven er ferdig skrevet, vil alle opptak og utskrifter av opptak bli slettet.

Alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i den ferdige oppgaven.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til selve intervjuet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Er dere usikre på noe eller det er noe dere ønsker svar på, kan dere henvende dere direkte til meg.

Jeg håper på å få gjennomført intervjuene innen medio november og håper du finner dette interessant slik at du samtykker ved å kontakte meg direkte per telefon/E - post eller ved vedlagte samtykke. Kan også kontakte meg hvis det er noe du ønsker mer informasjon om.

Opgaven er planlagt ferdigstilt innen den 01.12.04.

Jeg vil være tilgjengelig for ytterligere informasjon og intervjuing fra og med dags dato og videre fremover.

Et intervju vil ta ca. 1 - 1 ½ time og jeg håper dere kan avse dette i en ellers hektisk hverdag.

Jeg vil da velge ut 6 -8 personer til intervju som jeg vil gjøre direkte avtale med.

Med vennlig hilsen

Tommy Engedal

Ja,- jeg samtykker i å bli intervjuet i forbindelse med hovedfagsoppgave i sosialt arbeid v/ Tommy Engedal med tittelen « Hvilke personlige historier og erfaringer fører frem til at nyutdannede slutter i 1.linjetjenesten i barnevernet?»

Navn:

Adresse:

Tlf:

Måned + år for når du sluttet på første arbeidsplass etter endt grunnutdanning.....

Ferdig med grunnutdanning som.....200....

Vedlegg 4:

FRA: Tommy Engedal
Gimleveien 29B, 1358 Jar.
Tlf. 67 53 88 37/ 916 43 680
Email: tomstein @ sensewave.com

05.11.03.

Forespørsel og samtykke til intervju i forbindelse med hovedfagsoppgave i sosialt arbeid.

Dette brevet mottar du av en 3. person som tror at du kan være en person som kunne tenkes å delta i dette prosjektet. Jeg håper du har tid til å lese brevet og eventuelt ta kontakt med meg dersom du finner det av interesse.

Jeg er student ved Høgskolen i Oslo (HiO), avdeling for økonomi,- kommunal og sosialfag. Jeg har selv lang erfaring fra å jobbe i 1.linjetjenesten i barnevernet i Oslo både som saksbehandler og som leder. Jeg veileder i dag noen barneverngrupper i Oslo og har veiledet nyutdannede i Oslo i regi av KVABA.

Jeg har gjennom dette blitt opptatt av hvordan det oppleves å være nyutdannet i et så komplisert felt med de mange faglige dilemmaer og utfordringer man til daglig står i.

Min problemstilling for oppgaven er:

"Hvilke erfaringer og historier fører frem til at nyutdannede slutter i 1.linjetjenesten i barnevernet"

Min overordnede interesse er "turn-over" i 1.linjetjenesten .Jeg ønsker derfor å intervju personer som etter endt utdannelse, helst i 2001 eller 2002, startet direkte i 1.linjetjenesten og har sluttet eller byttet arbeidsplass innen 1.linjetjenesten for å belyse hvordan det oppleves å være nyutdannet i dette feltet.

Dine erfaringer og refleksjoner vil være grunnlaget for min analyse i undersøkelsen som forhåpentligvis vil gi nyttig kunnskap til feltet og utdanningsinstitusjonene, samt bidra til å belyse hva som skal til for å ivareta nyutdannede som er en viktig ressurs i 1.linjetjenesten. Kunnskap på dette området kan i tillegg belyse og gi et faglig bidrag til forståelsen av turn - over på dette arbeidsområdet.

Dersom jeg har hatt deg i veiledning i regi av KVABA, er det ikke til hinder for at jeg kan intervju deg.

Min veileder og overordnet ansvarlig for prosjektet vil være Professor II ved HiO Helge M. Rønnestad. Høgskolen i Oslo, Pilestredet 52, 0167 Oslo. Tlf. 22845234.
Ansvar for databehandlingen har jeg som student.

Deltakelse i prosjektet er selvfølgelig frivillig. Samtykker du i å delta, kan du på ethvert tidspunkt trekke deg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse. Jeg er da forpliktet til å slette all informasjon om deg.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Dette vil bli lagret på PC for å gjøre analysen enklere. Det som blir lagret vil ikke inneholde navn på personer eller steder.

Når oppgaven er ferdig skrevet, vil alle opptak og utskrifter av opptak bli slettet.

Alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i den ferdige oppgaven.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til selve intervjuet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du lurer på om dine erfaringer er relevante, må du gjerne ta kontakt med meg for å diskutere dette.

Dersom du finner dette interessant, vil jeg sette pris på om du kontakter meg direkte per telefon/E - post eller ved å returnere samtykkeerklæringen. Du må gjerne kontakte meg hvis det er noe du ønsker mer informasjon om.

Opgaven er planlagt ferdigstilt innen den 01.12.04.

Et intervju vil ta ca. 1 - 1 ½ time og jeg håper dere kan avse dette i en ellers hektisk hverdag.

Med vennlig hilsen

Tommy Engedal

Ja,- jeg samtykker i å bli intervjuet i forbindelse med hovedfagsoppgave i sosialt arbeid v/ Tommy Engedal med tittelen « Hvilke erfaringer og historier fører frem til at nyutdannede slutter i 1.linjetjenesten i barnevernet?»

Navn:

Adresse:

Tlf:

Måned + år for når du sluttet på første arbeidsplass etter endt grunnutdanning.....
 Ferdig med grunnutdanning som.....200.....